

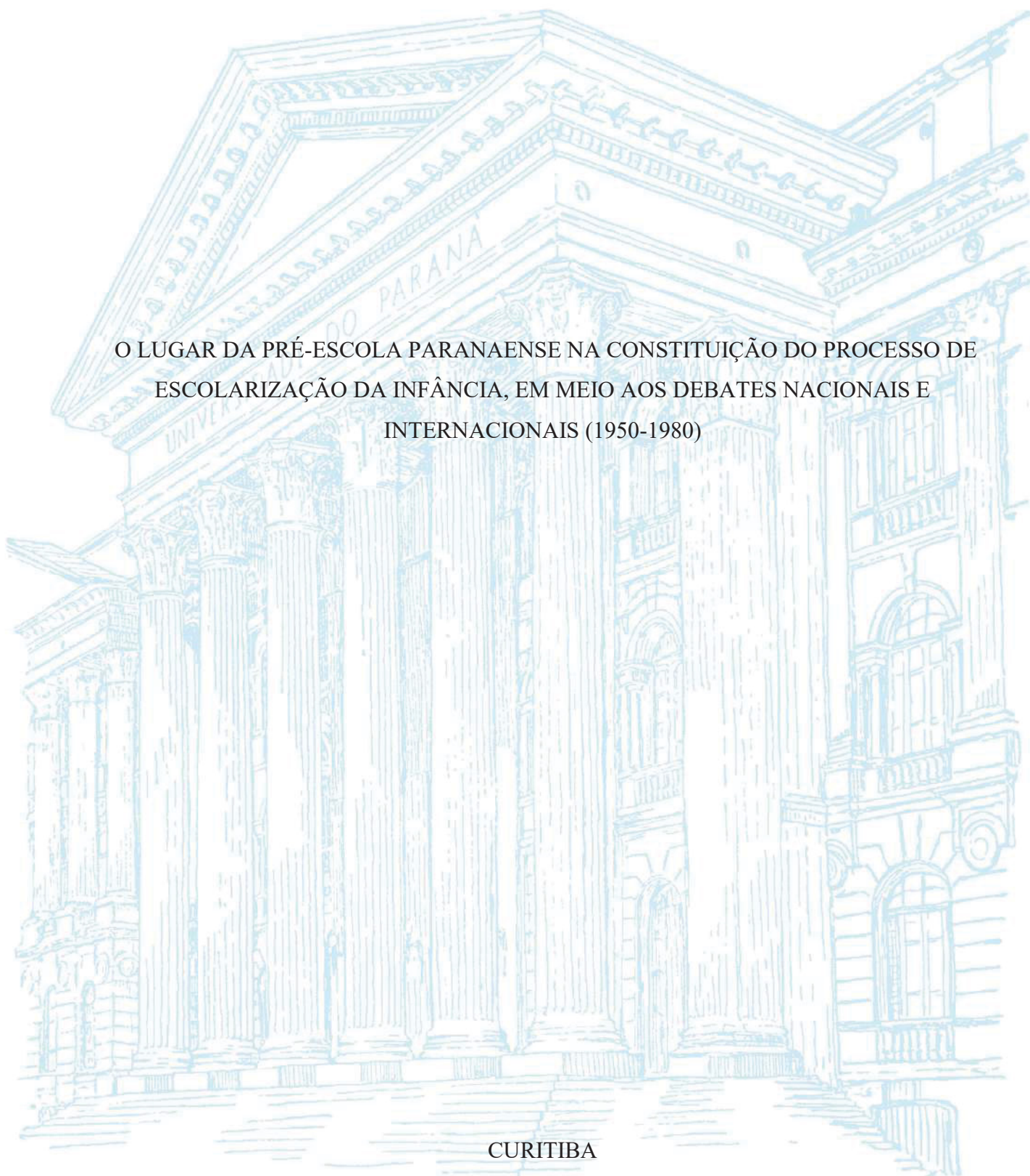
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALESSANDRA GIACOMITI

O LUGAR DA PRÉ-ESCOLA PARANAENSE NA CONSTITUIÇÃO DO PROCESSO DE
ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA, EM MEIO AOS DEBATES NACIONAIS E
INTERNACIONAIS (1950-1980)

CURITIBA

2023



ALESSANDRA GIACOMITI

O LUGAR DA PRÉ-ESCOLA PARANAENSE NA CONSTITUIÇÃO DO PROCESSO DE
ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA, EM MEIO AOS DEBATES NACIONAIS E
INTERNACIONAIS (1950-1980)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, na Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Gizele de Souza.

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Giacomiti, Alessandra.

O lugar da pré-escola paranaense na constituição do processo de escolarização da infância, em meio aos debates nacionais e internacionais (1950-1980) / Alessandra Giacomiti – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Proª Drª Gizele de Souza

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação – História – Paraná. 3. Educação infantil. 4. Educação de crianças. 5. Educação pré-escolar. I. Souza, Gizele de. II. Universidade Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ALESSANDRA GIACOMITI** intitulada: **O lugar da pré-escola paranaense na constituição do processo de escolarização da infância, em meio aos debates nacionais e internacionais (1950-1980)**, sob orientação da Profa. Dra. GIZELE DE SOUZA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 29 de Março de 2023.

Assinatura Eletrônica
05/04/2023 10:42:15.0
GIZELE DE SOUZA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
05/04/2023 14:33:12.0
NADIA GAIOFATTO GONÇALVES
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
14/04/2023 14:07:14.0
GIANE LUCÉLIA GROTTI
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE)

Assinatura Eletrônica
05/04/2023 09:47:38.0
CATARINA DE SOUZA MORO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
05/04/2023 14:40:40.0
ETIENNE BALDEZ LOUZADA BARBOSA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA)

A minha família, amor maior.

Às professoras da Educação Infantil, que fizeram e fazem a Educação Infantil ser possível no Paraná.

À Universidade Federal do Paraná. Viva a Ciência, viva a Pesquisa!!!

AGRADECIMENTOS

É chegada a hora de agradecer. É chegada a hora de lembrar dos rostos, das vozes e dos nomes que fizeram parte desta caminhada.

Agradeço primeiramente a Deus, por permitir que, em meio às angústias e dificuldades, eu conseguisse reunir forças para continuar.

Agradeço a minha família, especialmente a meus pais que sempre me incentivaram a estudar e lutar pelos meus sonhos. Agradeço também aos meus irmãos e cunhadas que, com palavras de estímulos e acalanto, não permitiam que eu deixasse o desânimo tomar conta.

E desta família, como esquecer da minha madrinha (in memoriam), pela força e inspiração que sempre me fez pensar em seguir voos altos. A minha avó (in memoriam) que não chegou a saber do resultado da aprovação no doutorado no final de 2018, mas que estava junto na escrita do projeto inicial (foram momentos difíceis), no leito do hospital. Olhar para seu rosto e cuidar de você naquele momento, me fez perceber o quão a vida é um sopro e passageira. E a todos os demais familiares que, direta e indiretamente, fizeram parte neste processo.

Agradeço aos meus filhos. Quando iniciei, sabia das ausências que eu causaria nestes quatro anos, mas, como vocês são maravilhosos, conseguimos driblar os obstáculos e aproveitar cada minuto. Amo vocês. Agradeço também ao meu esposo, que ficou com as crianças nos momentos em que eu precisava estudar.

Agradeço minhas colegas de doutorado, Edilene, Graci, Joana, Mara e Vanessa.

Agradeço aos professores da Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação, em especial a professora Nádia Gonçalves, que me acompanhou desde o Mestrado e que contribuiu imensamente com meu desenvolvimento profissional. Minha gratidão eterna.

Agradeço à minha orientadora, prof.^a Dra. Gizele de Souza, por acreditar em mim, me guiar e permitir que este sonho fosse realizado. Admiração pelo conhecimento que tem sobre a Educação Infantil. Meu muito obrigada!

Agradeço às minhas amigas de trabalho, Leunice e Maria, meu muito obrigada, pela acolhida e carinho.

Agradeço a todos os meus amigos. Seria injusta se escrevesse nomes, pois sempre tem aquele especial, que poderia ficar de fora. Meu muito obrigada por fazerem parte da minha vida. Agradeço algumas pessoas que me ajudaram nas correções, que, com olhares apurados, conduziram meu caminhar: Alexandra e Adriane. Sem esquecer, da minha prima

Vanessa, que me ajudou com seu inglês fluente. Agradeço a todos que me apoiaram e me incentivaram.

*“Fabricador de instrumentos de trabalho,
de habitações de culturas e sociedades,
o homem é também agente transformador
da história.*

*Mas qual será o lugar do homem na história
E o da história na vida do homem?”*

(Paul Veyne)

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema central a História da Educação Pré-Escolar no estado do Paraná, entre as décadas de 1950 a 1980, objetivando investigar o lugar institucional, pedagógico e de formação que esta etapa educacional ocupava no período, tomando por base a circulação e a produção nacional e internacional das ações, diálogos, debates e proposições. Mais especificamente, pretendeu-se: a) entender a constituição político-administrativa do Departamento Estadual de Educação do Paraná, no contexto de produção de materiais e normatizações elaboradas pelo estado para a educação pré-escolar; b) compreender o lugar pedagógico ocupado pela pré-escola no estado do Paraná, a partir das experiências, dos debates e das teorias que circulavam em torno do atendimento à criança em idade pré-escolar; c) analisar as ações formativas voltadas aos professores e professoras, identificando as concepções pedagógicas, que circulavam no período, na busca por compreender de que forma estes debates contribuíram com a constituição da pré-escola paranaense. O texto está ancorado nas contribuições teóricas de Chartier (1990) e Certeau (2013). Os principais conceitos que sustentam a tese são os de práticas, representações, apropriações (CHARTIER, 1990, 1991) e o conceito de lugar de Certeau (2013), além de outros teóricos que contribuíram com a construção delineada nesta narrativa. As fontes mobilizadas são documentos oficiais, propostas pedagógicas, jornais e mensagens de governo. O estudo apontou indícios que possibilitaram sustentar a hipótese de que a pré-escola assumiu, ao longo do período estudado, diferentes funções sociais, que foram se configurando no encaixe das ações do Ensino Primário, e se estruturaram a partir das concepções educacionais que circulavam, nacionalmente e internacionalmente, nos diferentes contextos abordados neste trabalho. Foram essenciais, ainda, para a configuração dessa etapa educativa, os sujeitos que, a partir de seus conhecimentos e redes de interdependências, imprimiram marcas na constituição da pré-escola paranaense. O trabalho está dividido em três capítulos, que dialogam entre si. As conclusões da tese se voltam para a compreensão do lugar da pré-escola em meio às proposições do Ensino Primário no Estado.

Palavras-chave: Pré-Escola. Educação Pré-Primária. Jardins de Infância. História da Educação Infantil. Paraná.

ABSTRACT

This study presents as a central problem, to understand how it was composed the Parana State pre-school service, based on national and international production and distribution of actions, debates, dialogues and proposals about this educational stage, from 1950 to 1980. Coming from this subject, is asked: what is the institutional, pedagogical and training locals that the pre-school had occupied at Parana State during these delimited decades as a time frame. The study indicates signs, that allows the hypothesis that, the pre-school in Parana State took on, during the analyzed period, different social roles that were following behind Elementary School' actions and were structured based on educational conceptions that were circulated national and international in the different contexts addressed in this study. It had been essential, to build this educational stage, persons that using their knowledges and network, left deep marks in the Parana's pre-school composition. The general goal has focus on the comprehension about what was the real place of the Pre-School constitution in Parana State between the decades of 1950 and 1980, amid the national and international discussions. For this propose, it had been mandatory specific topics proposals: a) to understand the politic-administrative constitution of Parana Education Agency, about material production and rules elaborated by Parana State for the pre-school education; b) to realize the pedagogical situation occupied by the pre-school at Paraná State, using experiences, discussions and theories that were used around the treatment to the pre-school children; c) to analysis the actions with focus on teachers trainings, identifying pedagogical concepts in that period, to understand how these discussions contributed to the Parana's pre-school building. The work is based on theoretical contributions of Chartier (1990) and Certeau (2013). The main concepts that support the thesis are practices, representations, appropriations (Chartier, 1990, 1991) and the place concept by Certeau (2013), and other writers that contributed to this narrative. The sources used are arising from official documents, pedagogical proposals, newspapers and government pronouncements. The work is divided into three chapters that talk among them and the conclusions of the thesis that go towards to understand the pre-school place in the propositions of Elementary School of the State.

Keywords: Pre-school. Elementary School. Kindergarten. Pre-School History. Parana State.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- A propósito de um centenário	60
FIGURA 2- Fotografia Eny Caldeira	61
FIGURA 3- Joana Falce, primeira diretora da DEPP.....	64
FIGURA 4- Organograma da Secretaria de Educação e Cultura do ano de 1959.....	68
FIGURA 5- Primário tem preferência sobre Jardim	73
FIGURA 6- Capa do documento - Sistema Estadual de Ensino	75
FIGURA 7- Imagem do início do ano letivo primário em um Jardim de Infância	78
FIGURA 8- Manchete sobre formação de professores	89
FIGURA 9- "Prêmio de viagem aos sabidões"	92
FIGURA 10- Anúncio Jardim da Infância Impressa - Relação com o PABAEÉ	96
FIGURA 11- Propaganda do kit de orientação da professora primária PABAEÉ.....	98
FIGURA 12- Propaganda do kit de orientação da professora primária PABAEÉ-2.....	99
FIGURA 13- Imagem que compõe a notícia: "Criança desnutrida aprende menos"	106
FIGURA 14- Fotografia do Boletim da OMEP - A hora e a vez do Pré-Escolar	111
FIGURA 15- Nomes dos representantes do Estado do Paraná no II Congresso de Educação Pré-Escolar.....	112
FIGURA 16- Charge: Preparar para a alfabetização	115
FIGURA 17- Professora Ceres de Ferrante.....	118
FIGURA 18- Lugar da realização dos encontros regionais da Educação Pré-Escolar- MEC	120
FIGURA 19 - Cronograma do evento - Encontros Regionais de Educação Pré-Escolar.....	122
FIGURA 20- Brincar, um privilégio para quem paga.....	125
FIGURA 21- Gráfico referente ao crescimento de vagas do pré-escolar - Governo do Estado do Paraná, Secretaria de Estado da Educação	127
FIGURA 22- Capa do Programa de Experiências para Jardins de Infância.....	135
FIGURA 23- Abertura do curso sobre Maria Montessori.....	137
FIGURA 24- Ateliê de Pintura - Crianças do Instituto de Educação.....	142
FIGURA 25- Imagem de crianças construindo a partir do material de Montessori.....	146
FIGURA 26- Capa do Boletim da Secretaria de Educação e Cultura.....	147
FIGURA 27- Sumário do Boletim da Secretaria de Educação e Cultura.....	153
FIGURA 28- Crianças em uma sala de jardim de infância do Júlia Wanderley em 1952	156
FIGURA 29- Capa do regimento dos Jardins de Infância e Planejamento de Atividades	163
FIGURA 30- Reportagem sobre o Manual do Professor do Jardim de Infância.....	168

FIGURA 31- Homenagem às mães	170
FIGURA 32- Evento de exposição de trabalho espontâneo e criador dos Jardins de Infância	172
FIGURA 33- Festa Junina na Escola Nice Braga.....	173
FIGURA 34- Festa de Formatura na Escola Nice Braga	174
FIGURA 35- Capa do guia Preparando os Sabidões: processos que auxiliam a alfabetização	178
FIGURA 36- Exemplos de atividades publicadas no guia Sabidões	180
FIGURA 37- Capa da Revista Currículo.....	193
FIGURA 38- Capa Revista Currículo (1978).....	194
FIGURA 39- Lista de referências bibliográficas da edição nº17- Revista Currículo	196
FIGURA 40- Capa e contracapa da Revista Currículo	198
FIGURA 41- Título da Deliberação nº 020/78.....	201
FIGURA 42- Trecho do jornal Diário do Paraná	205
FIGURA 43- Brinquedos Educativos.....	207
FIGURA 44- Imagem de Jean Piaget.....	209
FIGURA 45- Capa da Revista Currículo referente aos jogos recreativos.....	211
FIGURA 46- Instituto de Educação do Paraná	221
FIGURA 47- Título com a divulgação da formação do professor- Maria Montessori	232
FIGURA 48- Viagem para estudo da teoria montessoriana	235
FIGURA 49- Divulgação de cursos	236
FIGURA 50- Fotografias de crianças em escola italiana	240
FIGURA 51- Ofício solicitando a presença do secretário na entrega de certificação.....	244
FIGURA 52- Primeira Semana Educacional Pré-primária	246
FIGURA 53- Evento Semana Educacional Pré-primária do Paraná.....	247
FIGURA 54- Reunião com os professores de Jardim de Infância, 1964	250
FIGURA 55- Certificado do Curso de Aperfeiçoamento para professores de Jardim de Infância -1964.....	256
FIGURA 56- Presença da professora Ceres de Ferrante na reunião do curso de especialização	258
FIGURA 57- Aperfeiçoamento dos professores primários para o trabalho com as crianças.....	268
FIGURA 58- Legislações do pré-escolar estampadas na Revista Educação.....	274
FIGURA 59- Ofício solicitando a apreciação do projeto de Habilidade de Professores para o Magistério pré-escolar	279

FIGURA 60- Bilhete endereçado à Chloris Casagrande Justen	281
FIGURA 61- Nome da professora Lilian Ana Wachowicz na ata de reunião do curso de especialização	288
FIGURA 62- Capa dos relatórios finais- Cursos estudos Adicionais (1979-1985)	290
FIGURA 63- Primeira turma da formação em Habilitação para o Magistério em Estudos Adicionais para o pré-escolar	291
FIGURA 64- Convite de formatura.....	294

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Documentos orientadores do estado do Paraná, com ano e gestão	27
QUADRO 2 - Nomes e funções da divisão de Educação Pré-Primária	65
QUADRO 3- Representantes da unidade federada no Encontro Regional de Educação Pré-Escolar	121
QUADRO 4- Assuntos sobre e para a Educação Pré-primária escritos nos Boletins de Educação e Cultura do Estado do Paraná	150
QUADRO 5- Comparativos das propostas pedagógicas entre os Sabidões e o documento de Nazira Féres.....	183
QUADRO 6- Estados que sustentavam Piaget como base teórica.....	204
QUADRO 7- Disciplinas do curso - Especialização em Jardins de Infância.....	241
QUADRO 8- Temas abordados no curso de férias - 1964.....	249
QUADRO 9- Tópicos da matéria de Fundamentos da Educação	265
QUADRO 10- Professores responsáveis pelo Plano Curricular	286
QUADRO 11- Disciplinas que compunham o Curso de Habilitação em estudos Adicionais - pré-escolar	295

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIE	- Bureau Internacional de Educação
BPP	- Biblioteca Pública do Paraná
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CFE	- Conselho Federal de Educação
CNEA	- Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
COEPRE	- Coordenadoria de Educação Pré-escolar
CMEI	- Centro Municipal de Educação Infantil
DAI	- Departamento de Atendimento Infantil
DDP	- Divisão de documentação paranaense
DEPP	- Divisão de Ensino Pré-Primário
EI	- Educação Infantil
EUA	- Estados Unidos da América
FUNDEPAR	- Fundação Educacional do Estado do Paraná
IEP	- Instituto de Educação do Paraná
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LBA	- Legião Brasileira de Assistência
LDB	- Legião Brasileira de Assistência
LDB/EN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
OEA	- Organização dos Estados Americanos
OMEP	- Organização Mundial para Educação Pré-escolar
ONU	- Organização das Nações Unidas
OIT	- Oficina Internacional do Trabalho

PABAEE	- Programa de Assistência Brasileiro-Americana de Ensino Elementar
PMC	- Prefeitura Municipal de Curitiba
PPGE	- Programa de pós-graduação
PR	- Paraná
PSCECD	- Planos Setoriais de Educação Cultura e Desporto
PUC	- Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RBEP	- Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
SEC	- Secretaria da Educação e Cultura
SEPRE	- Serviço de Educação Pré-escolar
SEPS	- Secretaria de Ensino de 1º e 2º Grau
SME	- Secretaria Municipal de Educação
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Infância
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	- <i>United States Agency for International Development</i>

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	18
1	O LUGAR INSTITUCIONAL DA PRÉ-ESCOLA NO PARANÁ: HISTÓRIA(S) DE SUA CONSTITUIÇÃO (1950 A 1980)	41
1.1	A DIVISÃO DE EDUCAÇÃO PRÉ-PRIMÁRIA: SUJEITOS, SENTIDOS E DIRETRIZES.....	43
1.1.1	A organização da Divisão de Ensino Pré-primário: órgão de coordenação e orientação.....	55
1.2	NOVOS PERSONAGENS, NOVAS AÇÕES - DAS PREFERÊNCIAS ÀS REFERÊNCIAS DO PRÉ-ESCOLAR: OLHARES PARA A ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA PARANAENSE, NA DÉCADA DE 1960.....	71
1.3	O LUGAR DA PRÉ-ESCOLA NO ESTADO DO PARANÁ NA DÉCADA DE 1960: ESPAÇO QUE ALFABETIZA.....	84
1.3.1	“A hora e vez do pré-escolar”: percursos e debates na década de 1970.....	102
2	O LUGAR PEDAGÓGICO DA PRÉ-ESCOLA NO ESTADO DO PARANÁ: CONCEPÇÕES, SUJEITOS E METODOLOGIA.....	131
2.1	EXPERIÊNCIAS E PROGRAMAS NOS JARDINS DE INFÂNCIA PARANAENSES: O LUGAR PEDAGÓGICO A PARTIR DE ECOS DEWEYANOS E MONTESSORIANOS.....	132
2.1.1	A representação da educação pré-escolar nos Boletins da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná (1951 a 1953)	148
2.2	“PRÁTICAS PARTILHADAS”: A PRÉ-ESCOLA COMO PERÍODO PREPARATÓRIO PARA O ENSINO PRIMÁRIO.....	160
2.2.1	“Preparando Sabidões”: uma criança vai para escola, é preciso prepará-la!	175
2.3	A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NOS ANOS DE 1970 NO PARANÁ: ÊNFASE NA EDUCAÇÃO COMPENSATÓRIA E NA TEORIA DE JEAN PIAGET.....	188
3	O LUGAR DA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA PRÉ-ESCOLAR NO ESTADO DO PARANÁ (1950 A 1980)	214
3.1	O LUGAR DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE JARDIM DE INFÂNCIA – “CELEIRO DE ENSINO DAS	

	GERAÇÕES PARANAENSES”	216
3.1.1	O Instituto de Educação do Paraná: cursos, saberes e sujeitos.....	228
3.1.2	Curso de aperfeiçoamento em jardim de infância: “é preciso aparelhar os jardins de infância dentro dos modernos moldes pedagógicos”	237
3.2	A ARTE DE FAZER: A ATUAÇÃO DA DIVISÃO DE EDUCAÇÃO PRÉ-PRIMÁRIA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES, UMA RELAÇÃO COM O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ.....	245
3.3	NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, OS CURSOS DE ESTUDOS ADICIONAIS EM PRÉ-ESCOLAR: ELEMENTOS PARA PENSAR A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ATUAR COM A CRIANÇA PARANAENSE NA DÉCADA DE 1970.....	270
3.3.1	O projeto: habilitação de professores para o magistério pré-escolar – nível de 2º grau.....	278
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	303
	REFERÊNCIAS.....	311
	APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	328

INTRODUÇÃO

“– Mas como a senhora sabe que as coisas se passaram assim? – perguntou Emília. – Quem viu?”

– Há dois modos de saber – explicou Dona Benta. – Um é vendo, pegando, cheirando, quando as coisas estão diante de nós. Outro é imaginando, ou adivinhando, ou inferindo. Também há duas espécies de adivinhações. Uma com base e outra sem base. Se eu digo: adivinhe em que mão tenho o níquel e apresento as minhas duas mãos fechadas, trata-se dum caso de adivinhação que é puro jogo. A pessoa perguntada pode acertar ou errar na resposta. Questão de sorte. Mas se o chão está molhado de chuva e com marca de sapato que andou na lama, eu adivinho ou infiro que por ali passou gente, porque sei que os sapatos não caminham por si e sim com gente dentro [...]”.

(Monteiro Lobato)

A escrita da História, ao contrário da literária, não está ancorada num jogo de adivinhações, construção ficcional, mas sim na “legitimidade da história” e na procura das marcas e dos rastros deixados por sujeitos em suas andanças, pois o bom historiador assemelha-se ao monstro da lenda, onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça (BLOCH, 2001, p.54). Essa busca por pistas, leituras, interpretações, escrita e comunicação, refletiu em mim a mesma curiosidade e inquietação de Emília ao questionar Dona Benta (*como a senhora sabe que as coisas se passaram assim?*), e me lançou a um desafio: de que modo posso saber o que vou lhes dizer? O que vou escrever e como iniciar? Como posso contar essa história? São elas, as perguntas, o ponto de partida do historiador, “é, com efeito, a primeira necessidade de qualquer pesquisa bem conduzida”, pois “os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los.” (BLOCH, 2001, p. 78-79).

Como sustenta Paul Veyne (1974), é preciso construir narrativas antagônicas às que se limitam ao nível das fontes, sem explicações que ultrapassem as linhas ditas. Em História, só “[...] é acontecimento tudo que não é evidente” (VEYNE, 1971, p.18), que se entrecruza em meio à diversidade de “rastros” e “indícios”¹ e isso é o que se pretende enlaçar na temática que a seguir se esquadrinhará.

¹ Carlo Ginzburg (1990).

Na epígrafe que inicia este estudo, Lobato (1962) escreve: “mas se o chão está molhado de chuva e com marca de sapato que andou na lama, eu adivinho ou infiro que por ali passou gente, porque sei que os sapatos não caminham por si e sim com gente dentro” (s/p). Este trecho coaduna com o desejo de compartilhar com futuros pesquisadores e leitores, pegadas que permitem construir uma narrativa histórica sobre o atendimento pré-escolar no estado do Paraná, entre os anos de 1950 a 1980.

A metáfora das pegadas do pré-escolar é aqui utilizada para ilustrar também a caminhada profissional da pesquisadora como professora de Educação Infantil (EI) e pedagoga da Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC), atuando no Núcleo Regional da Educação e na Secretaria Municipal de Educação, com a função de acompanhar, assessorar e ministrar cursos para os profissionais dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e escolas que ofertam atendimento a esta etapa da Educação Básica, mas também marcas que surgiram na trajetória acadêmica.

Em 2012, ao término da pesquisa de mestrado, sobre um projeto direcionado ao pré-escolar, desenvolvido na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) – Projeto Araucária² (de 1980 e de 1990), mantiveram-se inquietações e uma vontade de entender mais sobre o atendimento à criança pequena, as propostas pedagógicas elaboradas para esta faixa etária, os cursos direcionados aos professores e as diferentes nomenclaturas que apareciam nos relatórios e nas notícias de jornais sobre a sua escolarização. Nestas fontes mencionava-se: ora jardins de infância, ora atendimento pré-primário³ ou educação pré-escolar.

Sobre as diversas terminologias, o documento elaborado, em 1975, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), *Educação Pré-escolar: uma nova perspectiva Nacional*, sinalizava que o termo pré-escolar nasce em substituição ao denominado “pré-primário”, a partir da Lei 5692/71. Este termo foi adotado por diversos países e aceito em Congressos, como o da Organização Mundial para Educação pré-escolar (OMEP), em 1974 (BRASIL, 1975, p.11). São definições que, ao longo das décadas, nomearam a escolarização da criança

² Para saber mais, ler a dissertação de mestrado: *Em meio a arquivos e memórias, o projeto araucária: da proposta curricular a formação dos profissionais da educação infantil em Curitiba* (1985-1992), 2012, UFPR. No Paraná, o Projeto Araucária foi desenvolvido em uma primeira fase, (1985- 1988) atuando no trabalho com crianças de 4 a 6 anos em Curitiba e Rio Branco do Sul por meio da ação em pré-escolas e em outros espaços, como o Serviço Social da Indústria (SESI). Permaneceu com o mesmo mote de ação na segunda fase (1989-1992), identificou-se em seus relatórios que o Projeto Araucária abrangeu não apenas os dois municípios já citados (Curitiba e Rio Branco do Sul) e as pré-escolas, mas estendeu as suas ações para as creches públicas de Curitiba. Nesta fase, identifica-se ainda um redirecionamento das ações do Projeto Araucária para a capacitação dos profissionais das diferentes categorias que trabalhavam na educação infantil na época (técnicos, professores, coordenadores, diretores, atendentes, cozinheiras e auxiliares). (GIACOMITI, 2012, p.16).

³ A Lei 4.024/61 mencionava educação pré-primária.

menor de sete anos e foram assumindo significados e proposições distintas. No estado do Paraná, encontram-se nos documentos as nomenclaturas: educação pré-primária, ensino pré-primário, jardins de infância e pré-escolar⁴, destinadas em momentos diversos a tratar da escolarização da criança pequena.

Perseguir os sentidos das diferentes nomenclaturas e configurações voltadas para a educação da criança pequena e de seu atendimento é decifrar rastros ou, como diz a metáfora do iceberg utilizada por Pesavento (2004, p.73): é olhar a “ponta de um iceberg” e perceber indícios de “elementos micros” que suscitam o desejo de desvelar outras questões não sinalizadas no primeiro olhar.

No entanto, tratando-se da história da infância, Maria Cristina Soares de Gouvêa (2008) nos alerta que essa construção não se limita à descrição das fontes selecionadas ou de pura narração das representações e práticas registradas em documentos sobre o atendimento à criança, é preciso “construir hipóteses de trabalho” que dirijam a análise, a construção e a escrita. “O caráter anedótico que assumem algumas pesquisas históricas constitui um risco maior ainda na escrita da história da infância, em que o registro do passado se mostra, muitas vezes desvinculado da construção de um problema” (GOUVÊA, 2008, p.106).

E foi a partir dessas reflexões que surgiu a questão que motivou esta tese, delineando o seguinte **problema de pesquisa**: tomando por base a circulação e a produção nacional e internacional das ações, diálogos, debates e proposições sobre a pré-escola, entre as décadas de 1950 a 1980, como se constituiu essa oferta no estado do Paraná? Derivada dessa questão, pergunta-se: qual o lugar institucional, pedagógico e de formação que a pré-escola ocupava no estado do Paraná?

A pesquisa buscou averiguar a hipótese de que a pré-escola, no estado do Paraná, assumiu, ao longo do período estudado, diferentes funções sociais que foram se configurando, no encaixe das ações do Ensino Primário, e se estruturaram a partir das concepções educacionais que circulavam, nacionalmente e internacionalmente, nos diferentes contextos abordados neste trabalho. Foram essenciais ainda, para a configuração dessa etapa educativa, os sujeitos que a partir de seus conhecimentos e redes de interdependências imprimiram marcas na constituição da pré-escola paranaense.

Essa assertiva se baseia nas premissas observadas ao longo do período abordado por este trabalho, na elaboração de diferentes legislações, programas pedagógicos, discursos de

⁴ Nesta pesquisa utilizaremos, em alguns momentos, entre a década de 1950 e 1960, a terminologia educação pré-primária, ao invés de Ensino Pré-Primário, utilizado em diversos documentos pelo estado do Paraná no referido período.

governo e pareceres que transitavam a partir de referências alinhavadas com a circulação de ideias e saberes partilhados em outras federações. Concomitantemente, também havia especificidades no modo como o Paraná organizava as ações sobre e para a pré-escola, tomando como referências as diretrizes, os cursos de formação e determinadas publicações locais.

Demarcado o problema e a hipótese, o **objetivo geral** desta tese foi compreender qual o lugar da constituição da pré-escola no estado do Paraná, entre as décadas de 1950 e 1980, em meio aos debates nacionais e internacionais. Para explicar o sentido dessas ações, são três os **objetivos específicos** que possibilitaram a construção de uma interpretação histórica sobre a configuração da escolarização do pré-escolar paranaense:

- 1) Entender a constituição político-administrativa do Departamento Estadual de Educação do Paraná, no contexto de produção de materiais e normatizações elaborado's pelo estado para a educação pré-escolar, à luz do cenário nacional e internacional.

- 2) Compreender o lugar pedagógico ocupado pela pré-escola no estado do Paraná, a partir das experiências, dos debates e das teorias que circulavam em torno do atendimento à criança em idade pré-escolar.

- 3) Analisar as ações formativas voltadas aos professores e às professoras, identificando as concepções pedagógicas que circulavam no período, na busca por compreender de que forma estes debates contribuíram com a constituição da pré-escola paranaense.

A delimitação cronológica desta pesquisa abarca o período que vai de 1956 a 1981, e toma como marco inicial a década de 1950, levando em consideração a criação da Divisão do Ensino Pré-Primário (1956) – que promovia, articulava, organizava e construía ações e documentos - um departamento próprio direcionado ao atendimento à criança em idade pré-escolar, no estado do Paraná. A demarcação da década de 1980, como final do recorte temporal, se deve à elaboração do documento do MEC - Programa Nacional de Educação Pré-Escolar (1981) - que tinha como objetivo o estabelecimento de diretrizes, prioridades e estratégias para o desenvolvimento de um Programa Nacional de Atendimento, que traria impactos para o contexto local.

Nesse contexto, buscou-se perceber os meandros, as articulações, as motivações educacionais, as propostas pedagógicas e formativas que foram constituindo a necessidade do atendimento pré-escolar, a partir de meados dos anos de 1950 até 1980, no Paraná.

Para dar conta dos objetivos aqui traçados, o caminho investigativo foi dividido em dois momentos, sendo o primeiro de localização de acervos e fontes que permitiram uma

aproximação com a história da pré-escola no período, a partir de um “*corpus*” empírico sobre a constituição do atendimento à infância pré-escolar no Paraná. E o segundo se deu por meio do levantamento de estudos científicos que já tomaram a organização da História da Educação Infantil no Paraná – em especial, os estudos sobre pré-escola - em suas pesquisas e narrativas históricas. Dessa forma, o presente estudo está permeado por investigações, leituras e análises de documentos, textos, legislações, congressos, seminários, fotografias, entre outras fontes encontradas em diferentes acervos. A farta documentação possibilitou à pesquisadora interpretar as apropriações, representações e circulação de ideias sobre o atendimento da criança na faixa etária do pré-escolar, no estado do Paraná, no período aqui abordado, mostrando que “por ali passou gente, porque sei que os sapatos não caminham por si, e sim com gente dentro” (LOBATO,1962). São as redes de relações estabelecidas entre os sujeitos, as proposições e entre tantas outras aspirações que deixaram suas marcas e ajudaram a constituir parte da História da Educação Infantil paranaense.

A busca por vestígios da constituição da pré-escola paranaense nos arquivos foi marcada por uma empreitada de ligação com o passado, por um sentimento raro e repentino “com existências desconhecidas, acidentadas e plenas, que misturam, como para melhor confundir, o próximo (tão próximo) e o distante, o morto” (FARGE, 1989, p.15). Descrição semelhante com a enunciada por Arlete Farge (1989, p.15), quando ela aponta os locais dos arquivos como espaços que permitem “romper um véu”, um “desnudamento”, um “maná que se oferece, justificando plenamente seu nome: fonte”.

Nesse encontro com os arquivos, uma busca incessante por fontes potentes e, ainda inexploradas, foi pouco a pouco tomando conta do cotidiano. Foram registros selecionados, lidos e interpretados com múltiplos olhares e vozes em busca de unir as partes, “não como um elemento isolado, que iria se encaixar no contexto como uma peça de um cenário”, mas, a partir de “encontrar a educação no estudo das relações sociais, no estudo da história”, (IDEM, idem), para que se pudesse encontrar uma aproximação com uma “dada realidade histórica” (KUHLMANN, 2011, p. 11).

Nesse jogo, ainda incompleto, foram necessários ajustes, acertos e encaixes, além de muitas vezes embaralhar as peças do jogo e iniciar novamente a constante busca por novas fontes, evidências e suas articulações. Entre os acervos pesquisados, destacam-se: a Casa da Memória de Curitiba, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná, o Arquivo Público do Estado do Paraná, o Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME), a Divisão de Documentação Paranaense (DDP), o Conselho Estadual de Educação (CEE) e a Biblioteca Pública do Paraná (BPP). Outro local importante para localizar um universo grande

de fontes foi a base de dados on-line da Biblioteca Nacional, denominada *Hemeroteca Digital*⁵. Nesse acervo infinito de provocações, a pesquisadora localizou diversas reportagens, entrevistas, notícias e artigos jornalísticos que circulavam à época e contribuíram para esta narrativa no cruzamento com outras fontes.

Nesta pesquisa, a imprensa e, em particular os periódicos, são considerados fontes importantes, pois são entendidos como “[...] meio de expressão e de produção da vida social” (VIEIRA, p.17, 2007). Assim, na base de dados da Hemeroteca, foram realizadas buscas de acordo com o período delimitado neste trabalho (1950 – 1980), utilizando as seguintes palavras-chave: “pré-escolar”, “pré-primário”, “jardim de infância”, “ensino primário” e “Instituto de Educação do Paraná”. Também se verificou a base de dados a partir dos nomes dos governadores, professores e sujeitos que tiveram protagonismo na elaboração das prescrições para a pré-escola no estado do Paraná. Nesse sentido, considera-se, na análise dos periódicos, que os mesmos se mostram uma fonte interessante para a pesquisa, pois é o jornal que “[...] registra, comenta e participa da história” (CAPELATO, 1988, p. 17), permitindo seguir a trajetória dos homens pelos tempos. Como sustenta Maria Helena Capelato (1988, p.20), o jornal é uma das “principais fontes de informação histórica e, assim, deveria merecer atenção dos historiadores”. O acesso a essa fonte foi muito importante para perceber que havia uma preocupação, por parte do estado do Paraná, em divulgar suas ações, no que diz respeito à educação, e mais particularmente ao atendimento pré-escolar. Além disso, essa fonte foi fundamental para localizar os sujeitos que estavam à frente das ações, e das proposições direcionadas para o atendimento pré-escolar no período desse estudo.

Compõe, ainda, nesta investigação, a documentação oficial, produzida no âmbito da Secretaria de Educação (SEED) e na Assembleia Legislativa do Paraná. Nessa organização estão: os Boletins da Secretaria de Educação (SEED)⁶ – com fotografias e demais especificações, sobre a organização do ensino paranaense desde a década de 1950; e os

⁵ A Hemeroteca Digital Brasileira (HDB) permite que pesquisadores do mundo todo, acessem jornais de diferentes épocas e lugares, almanaques, boletins, anuários. O acesso é livre, com equipamento que tenha internet. Na HDB, localizamos as “primeiras publicações da imprensa brasileira no início do século XIX, até os jornais impressos extintos do século XX. Além de ser livre e gratuita, com acesso de qualquer lugar do mundo, o diferencial da HDB é sua ferramenta de busca, avançada e bastante eficaz” (BRASIL;NASCIMENTO, 2020, p. 204). Para saber sobre a forma de pesquisar na HDB, recomenda-se o texto de Eric Brasil e Leonardo Nascimento: História digital: reflexões a partir da Hemeroteca Digital Brasileira e do uso de CAQDAS na reelaboração da pesquisa. Disponível <http://memoria.bn.br/hdb/periodo.aspx>. Acesso em:

Ler também Laís de Paula de Medeiros Campos Azevedo, Lígia Silva Pessoa, Olívia Morais de Medeiros Neta: A hemeroteca digital brasileira: fontes e possibilidades para a pesquisa em História da Educação (2019).

⁶ Editados mensalmente sob a responsabilidade da Assessoria de Imprensa da Secretaria de Estado da Educação e Assessoria de Comunicação Social da Fundação Educacional do Paraná, com autorização do Conselho de Comunicação Social do Estado do Paraná. (BOLETIM INFORMATIVO, 1979, p.02).

documentos produzidos pelo Estado – ofícios, relatórios e legislação. Entende-se a legislação como documento fundamental para a escrita da história da infância pela importância de perceber a conformação histórica de políticas de atuação sobre as crianças (GOUVÊA, 2008).

A especificidade de tal fonte cabe ser considerada tendo em vista seu caráter normativo, em que os procedimentos, ali indicados, não regulam necessariamente as práticas, embora se constituam balizadores das ações e procedimentos institucionais (GOUVÊA, 2008, p. 110).

Além das legislações, outras fontes foram analisadas tais como: as Mensagens de Governo à Assembleia Legislativa do Estado, os Programas/Publicações específicas do âmbito estadual – Programa de Experiências (1950), Regimento e Planejamento de Atividades (1963), guia Preparando os Sabidões: processos que auxiliam a alfabetização (1966), Currículo (1973), Revista Currículo (1978), Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) e a Revista Critéria, produção do Conselho Estadual de Educação do Paraná, das décadas de 1960 e 1970.

Com relação às Mensagens de Governo, a atenção foi para a escrita sobre os fazeres da Secretaria da Educação e Cultura, especificamente com relação ao atendimento da educação-primária. Tais fontes, embora com textos sucintos sobre essa etapa educativa, são significativas, pois permitem uma aproximação das ações dos sujeitos e do lugar ocupado pela pré-escola no estado do Paraná. Esses documentos, fundamentais para a pesquisa histórica, precisam ser tomados a partir do cotejamento com fontes de outras instâncias, pois, como afirma Ragazzini (2001), a história da escola se escreve,

[...] também, a partir da análise dos debates parlamentares, da legislação, das normas e da jurisprudência, da administração pública, dos balanços econômicos, enfim, de um conjunto de fontes que provém muito mais da história legislativa, do direito, da administração pública, da economia, do Estado, dos partidos políticos, que da história da escola e da educação. (RAGAZZINI, 2001, p. 19).

Além das fontes já sinalizadas, destaca-se também o livro-ata que registrava as reuniões pedagógicas do grupo de professores e profissionais do Instituto de Educação do Paraná (1946-1950; 1964-1968; 1968). Esse documento é uma importante fonte para se compreender as representações sobre a Educação Pré-Escolar no período e os modos de apropriação e circulação das teorias em voga. Essa fonte se constitui de forma importante, porque foi produzida diretamente pela e na escola (RAGAZZINI, 2001).

As fontes orais⁷ também compõem o conjunto de fontes para a pesquisa e a narrativa que ora se apresentam. Como ocorre com toda fonte documental, essa tipologia de fonte precisa ser analisada a partir dos desafios e das possibilidades que ela oferece. Nesta pesquisa, a fonte oral se voltará ao depoimento de sujeitos envolvidos em torno dos debates e elaboração de documentos sobre pré-escola no referido período. Esses sujeitos foram localizados a partir da leitura das fontes e esse processo foi sustentado pelo *fio do nome*⁸ (GINZBURG, 1991). Considerando estas questões, entende-se, a partir dos preceitos de Verena Alberti (2004), a relevância de “estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, conjunturas [...] à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram e ou testemunharam” (ALBERTI, 2004, p. 15).

Garrido (1993), em uma importante produção, intitulada *As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate*, afirma que o uso das fontes orais, como qualquer outra fonte exige uma aproximação crítica, “não há por que entendermos aquilo que nos disse uma testemunha ou informante como necessariamente correspondente aquilo que poderíamos chamar de realidade histórica (GARRIDO, 1993, p.38):

Não porque o indivíduo se proponha a mentir, e sim porque, como sabemos, a memória é essencialmente seletiva e, por isso mesmo, parcial e interessada. A fragilidade da memória foi posta sobre a mesa na discussão sobre as dificuldades que implica trabalhar com testemunhas orais. (GARRIDO, 1993, p. 38).

Nesse sentido, é preciso levar em conta que tudo o que o indivíduo narra vai passar pelo crivo da memória, o que coloca a necessidade de uma ampla discussão sobre ela, pois, como afirma Le Goff, “[...] a memória humana é particularmente instável e maleável” (LE GOFF, 1994, p.46).

Considerando a importância da fonte oral para a pesquisa, nos anos de 2021 e 2022, foi possível realizar algumas entrevistas: com as ex-alunas do curso de Habilitação para Magistério em Pré-escola, Ida Regina Milléo de Mendonça e Darlene A. Yedmak Dornelas, e

⁷ Optou-se, primeiramente, priorizar o trabalho com as fontes documentais, para em um segundo momento realizar as entrevistas. Outro fator, que também contribui para essa postergação das entrevistas, foi o longo período da pandemia.

⁸ Expressão cunhada por Carlo Ginzburg. Para esse autor: “nosso conhecimento do passado é inevitavelmente incerto, descontínuo, lacunar: baseado numa massa de fragmentos e ruínas” (GINZBURG, 2007, p.40). Nesse sentido, é necessário que o historiador busque nos rastros, nos sinais e nos traços, os indícios para a escrita da história. Em 1981, juntamente com Carlo Pont, escrevem no artigo La “La micro-histoire”, a forma de buscar na trajetória de vida dos sujeitos, seguindo os nomes para a “reconstituição do vivido inacessível a outras explorações historiográficas”. Utiliza-se do método de análise da micro-história, a partir do nome, como o fio condutor para a pesquisa.

com uma das professoras do curso de Adicional em Pré-escola do Instituto de Educação nos anos de 1970, Gilda Borges Correia.

Para apoiar a elaboração do roteiro e das entrevistas, foi utilizado como sustentação, teórica e metodológica, o livro: *Usos e Abusos da História Oral* (FIGUEIREDO; FERREIRA, 2012). Primeiramente, partindo das fontes documentais, foram selecionados nomes de professoras e alunos que estavam envolvidos com o Curso de Adicional de pré-escola, ofertado pelo IEP. Depois, por meio de uma busca na internet, foi possível localizar alguns desses nomes e conseguir o telefone. Além disso, uma postagem no Facebook permitiu que alguns sujeitos entrassem em contato com a pesquisadora. O contato com as entrevistadas ocorreu via telefone e WhatsApp, a partir de um roteiro de entrevistas. Não foi possível realizar as entrevistas de forma presencial, devido ao momento pandêmico vivido pelo novo coronavírus e o isolamento social.

Para entrevista em si, optou-se por um questionário, no entanto, as entrevistadas ficaram à vontade para conversar sobre as questões propostas. Os registros foram gravados pelo celular e pelos textos escritos no WhatsApp e Facebook, garantindo que as informações não se perdessem.

Além do uso das fontes orais e de todos os documentos relatados anteriormente, optou-se também pelo uso de fontes iconográficas, reveladas a partir de fotografias⁹ e das capas dos documentos, em sua maioria, orientadores das práticas para a pré-escola. São inúmeras imagens e cenas que, pouco a pouco, aproximaram a pesquisadora das minúcias do cotidiano e das vivências da realidade da pré-escola ao longo das décadas pesquisadas. A maioria dessas fontes foi encontrada nos Boletins da Secretaria de Educação do Estado, nos jornais e nas propostas pedagógicas. As fotografias são “lidas” não como o real, mas como representação do real, entendendo-as a partir da sua conjuntura de produção e sentidos (BARTHES, 1984).

O olhar para essas fontes permite múltiplas interpretações, que precisam ser entendidas a partir dos apontamentos de Berger (2007), quando o autor destaca que as “fotografias por si mesmas não narram. Fotografias preservam as aparências instantâneas.” (BERGER, 2017, p.78) e, assim como outras fontes, necessitam do cruzamento com outros documentos, e da interpretação do historiador.

⁹ Para saber mais sobre o uso da fotografia na pesquisa histórica, ler: Boris Kossoy Roland Barthes, Susan Sontag, Philippe Dubois.

Barthes indica ainda que: “graças ao seu código de conotação, a leitura das fotografias é, portanto, sempre histórica: ela depende do ‘saber’ do leitor” (2013, p. 6). Nesse processo, o historiador tem o desafio de olhar e interpretar a narrativa fotográfica, pois a imagem é apenas uma superfície. Para o autor, a fotografia é uma imagem híbrida e edificada por meio de um aparelho técnico, que capta um real puro e ao mesmo tempo revela uma mensagem carregada de conteúdos históricos e sociais (BARTHES, 1984, p. 11)

Nesse sentido, o uso da fotografia precisa estar articulado a uma discussão teórico-metodológica que sustente a dimensão iconográfica nas pesquisas históricas. Para Boris Kossoy (2001):

[...] as fontes fotográficas são uma possibilidade de investigação e descoberta que promete frutos na medida em que se tenta sistematizar suas informações, estabelecer metodologias adequadas de pesquisa e análise para decifração de seus conteúdos, e por consequência, da realidade que os originou. (KOSSOY, 2001 p.32).

Nesse viés, alguns documentos, já citados anteriormente, foram importantes para esta pesquisa. Por meio deles, foi possível perceber os rastros sobre as ideias e as concepções sobre a infância e a criança paranaense ao longo dos tempos, especificamente a partir das propostas pedagógicas endereçadas a elas.

Para facilitar a leitura e a análise das fontes, de diferentes origens e tipologias que foram utilizadas ao longo deste trabalho, o quadro abaixo apresenta as propostas pedagógicas elaboradas pelo estado do Paraná, que foram localizadas desde os anos de 1950 até 1978, com suas respectivas datas de edição, responsáveis de sua produção e gestão correspondente.

QUADRO 1- Documentos orientadores do estado do Paraná, com ano e gestão

Documento	Ano	Responsáveis pela elaboração	Gestão
Programa de Experiências para os Jardins de Infância	(1950)	Erasmio Pilotto	Moysés Lupion
Regimento e Planejamento de Atividades para os Jardins de Infância	(1963)	Céres de Ferrante (Divisão de Ensino Pré-primário)	Ney Braga
Preparando Sabidões: processos que auxiliam a alfabetização	(1966)	Céres de Ferrante Adelina Maria Santi (Divisão de Ensino Pré-primário)	Paulo Pimentel

Currículo Edição 01	(1973)	Centro de Pesquisas Educacionais do Paraná ¹⁰ (CEPE)	Emilio Hoffmann Gomes
Revista Currículo	(1978)	Secretária de Educação e da Cultura do Estado do Paraná	Jaime Canet Junior

FONTE: Elaborado pela pesquisadora a partir das fontes consultadas (2023).

São documentos que foram produzidos no estado do Paraná, publicações importantes que trazem pistas sobre o que se pensava e se projetava para a faixa etária do pré-escolar, nos respectivos períodos históricos, bem como sobre as gestões e os sujeitos que as elaboraram. O cotejamento com as outras fontes, já citadas, permite indagar sobre o lugar institucional, pedagógico e de formação ao longo do contexto aqui analisado. Nesses documentos, busca-se a circulação de ideias e as teorias que embasavam as proposições do Estado, com a intenção de examinar como foi se configurando a escolarização das crianças menores de 7 anos no Paraná, num esforço de compreender os elementos da cultura escolar, as propostas educativas voltadas às crianças, a formação direcionada aos professores, e os sujeitos que ocupavam lugares centrais na administração Estadual e estavam à frente das proposições.

Esses profissionais são entendidos aqui como sujeitos que produziam ideias para escolarização da infância pré-escolar, organizavam formações e demarcavam propostas pedagógicas. Sobre essa questão, nos alerta Moysés Kuhlmann Jr. (2010): “as representações, os discursos e os artefatos simbólicos que configuram a realidade são produzidos e imaginados por pessoas reais, e têm efeito sobre a vida das pessoas reais, que nascem, crescem, amam, sofrem e morrem” (KUHLMANN JR, 2010, p.87).

Entre essas personagens, estão as professoras Joana Falce Scalco, Eny Caldeira e Ceres de Ferrante, ambas ocuparam um lugar decisivo na Divisão de Ensino Pré-primário do Estado. Criada em 1956, a Divisão de Ensino Pré-primário, da Secretaria da Educação e Cultura do Paraná, procurava preencher, de acordo com as notícias de jornais, “as lacunas e deficiências da educação familiar, através do equilíbrio, emocional e psicológico da criança, despertando-a, ao mesmo tempo, para o amor a escola”. Além disso, esta Divisão de Ensino tinha como função, “cuidar da educação infantil, desenvolver um trabalho de aperfeiçoamento e atualização de professores daquela área de ensino, elaborando material pedagógico, como

¹⁰ CEPE - Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais.

livros, jogos, ciclos de debates e estudos sobre educação pré-primária” (DIÁRIO DO PARANÁ, 1970, s/p.).

Atentando para o objetivo de criação da Divisão do Ensino Pré-Primário, da Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná, logo se vislumbra um entendimento da importância desta etapa de ensino como uma forma – retórica - de suprir o que se caracterizavam, à época, como carências advindas do ambiente familiar. Essa perspectiva figurou como predominante a partir de direcionamentos formativos e elaboração de um conjunto de materiais que garantiam ao pré-primário um lugar no cenário da educação paranaense nas décadas pesquisadas.

Na década posterior à criação da Divisão de Ensino Pré-primário, temos um período de organização do Sistema de Ensino no Paraná, a partir dos direcionamentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961) e, com isso, intensas atividades, tais como a formulação de propostas pedagógicas, decretos e leis. São prescrições, estaduais, importantes como o Regimento e Planejamento de Atividades (1963) e o guia Preparando os Sabidões: processos que auxiliam a alfabetização (1966), que, analisados a partir das representações que o instituíram, fornecem valiosas pistas para compreensão do que se pensava para a criança pequena à época.

A partir dessas questões, quando se observa o documento Preparando os Sabidões (1966), percebem-se os preceitos de uma escolarização marcada a partir de uma concepção de alfabetização endereçada para as crianças em idade pré-escolar, entendendo o lugar desse atendimento como central para o êxito na escolarização posterior. São documentos produzidos pelos sujeitos que, à frente do trabalho, lançavam orientações, a partir de um movimento maior que acompanhava discussões em âmbito nacional e internacional, com acordos firmados, leituras e apropriações diversas.

Questões e discussões ligadas à alfabetização na pré-escola dão destaque a atores, conceitos e leituras. Algumas representações foram se alterando, nos períodos analisados, e outras persistiram em décadas posteriores. No percurso destas décadas, expressões e conceitos, como “educação compensatória” e de “privação cultural”, marcaram discursos científicos, políticos, pedagógicos e legislações.

Como assegura Kuhlmann Jr (1998), foram diversas as causas e concepções que atuaram no surgimento das instituições escolares para as crianças pequenas (creches, escolas maternas, jardins de infância, pré-escolar, educação pré-primária) no Brasil. Compreender a circulação destas referências é entender que “[...] a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em

que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens” (KUHLMANN JR, 1998, p. 77).

Chegar próximo dessa história é também entender a concepção de infância, de criança e as teorias pedagógicas que, ao longo dos tempos, foram sendo mobilizadas e projetadas para o trabalho com as crianças.

Importante sinalizar que, neste trabalho, a criança é compreendida como ator social e a infância como categoria social do tipo geracional. Para alguns autores que discutem essa questão, como Gouvêa (2008), não existe uma infância uniformizadora e sim uma diversidade de infâncias, no plural. “O que denominamos como infância hoje difere do sentido produzido noutros contextos históricos, nomeando classes de idades distintas” (GOUVÊA, 2008, p.100). As crianças, por sua vez, na definição de Manuel Jacinto Sarmiento (2004):

[...] são seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças. (SARMENTO, 2004, p. 10).

Pensar a criança na História representa considerá-la como um sujeito histórico e, isso, segundo Kuhlmann Júnior, significa:

[...] compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos. A compreensão da criança como sujeito histórico exige entender o processo histórico como muito mais complexo do que uma equação do primeiro grau, em que duas variáveis de estrutura explicariam tudo o mais. (KUHLMANN JR., 1998, p.31).

Nessa perspectiva, considerar a criança como um sujeito histórico e a infância como uma construção social requer compreender que essas categorias são construídas numa perspectiva relacional (família, diferentes espaços de convivência, entre outros).

Dessa maneira, todo o corpo documental e teórico exposto é parte do percurso dessa pesquisa, funcionando como peças soltas de um quebra-cabeça que representam:

[..] tudo, porque surpreendem e desafiam o sentido; nada, porque são meros vestígios brutos que remetem apenas a eles mesmos, caso se atenha só a eles. Sua história existe apenas no momento em que são confrontados com certo tipo de indagações, e não no momento em que são recolhidos, por mais que isso cause alegria. (FARGE, 2009, p.19).

São vestígios localizados nos diversos lugares, já mencionados, que, embora específicos do estado do Paraná, dialogam com outros contextos e lugares a partir de questões direcionadas a eles. É preciso fazer a fonte falar!

Ainda, direcionando o olhar para as propostas pedagógicas elaboradas no Estado, estas permitem entrever a circulação de ideias da italiana Maria Montessori, que perdurou por um bom tempo no Paraná, conforme algumas fontes indicaram, até a entrada, nos debates, da concepção da epistemologia do biólogo suíço Jean Piaget nas prescrições para o pré-escolar. Esses documentos são significativos para captar a concepção de criança e infância nos diferentes períodos. No entanto, é preciso nos atentar, como assevera Ragazzini: “as fontes, contemporaneamente, são lidas a partir de múltiplas relações tais como as relações subjacentes à sua produção, seleção, modo de reunião, conservação e de forma comparativa, na perspectiva de encontrar reiteração ou especificidade diferencial” (RAGAZZINI, 2001, p.17).

Outra frente importante, para compreender o contexto de produções de discursos e das diretrizes pedagógicas de saberes e fazeres com as crianças, são os diversos congressos, seminários e eventos direcionados ao pré-escolar, que serviram como momentos formativos e que ajudaram a fazer circular prescrições e ações para o atendimento da criança.

Além desses eventos, identificou-se um número considerável de cursos direcionados aos professores, nos diferentes períodos. Eram reuniões e formações que apoiavam o trabalho das docentes que atuavam com as crianças pequenas. Destas organizações, destaca-se a oferta nas Escolas Normais, dos Cursos Adicionais para Jardins de Infância, Ensino Pré-Primário e Pré-escolar. São cursos planejados para os professores e que se faziam presentes no cenário educativo paranaense, tendo, muitas vezes, no Instituto de Educação do Paraná, o palco para tais acontecimentos.

Em âmbito Federal, Estadual e Municipal, ao longo da história da Educação Infantil, mudanças e permanências das legislações foram delineando o caminho para a oferta e os encaminhamentos desta etapa educacional. Algumas já discutidas por pesquisadores que, com olhares e desejos de contribuir para esta história, alçaram voos na pesquisa e nas suas múltiplas interpretações, se aproximando “dos homens”, “das coisas”, dos “acontecimentos” e, no sentido delineado por Bloch (2001, p.66), “do mundo ao seu redor”.

Assim, para perseguir as pistas que possibilitassem a compreensão da constituição da pré-escola paranaense, foi necessário também um levantamento da produção acadêmica que tratasse do atendimento educacional direcionado às crianças de 0 a 6 anos. De acordo com os estudos de Souza (2011, p.337), a História da Educação Infantil no Brasil pode ser considerada ainda “tímida”, “[...] alguns esforços começaram a aparecer com mais destaque”, no entanto com certa dificuldade em tornar visível “às histórias, modos e feições das

instituições e dos sujeitos (adultos e crianças que povoaram esses espaços de educação de crianças pequenas)”.

Dessa maneira, buscou-se, nas plataformas das universidades paranaenses e no site da CAPES¹¹, o modo como a temática comparece, em dissertações e teses, tanto em âmbito da área de História quanto das políticas para a educação da criança em idade pré-escolar, principalmente às relacionadas ao estado do Paraná. Embora algumas pesquisas já tenham sido produzidas com intuito de interpretar a constituição da pré-escola e do atendimento à criança pequena, concorda-se com Jacques Revel, quando salienta que “[...] a renovação da pesquisa procede talvez menos hoje pela anexação de novos objetos que pela redefinição de antigos objetos através de renovados questionamentos” (REVEL, 2010, p. 80). Os trabalhos encontrados são importantes, pois contribuíram com elementos pertinentes para a construção do percurso histórico sobre a educação da criança menor de 7 anos.

Dentre essas obras, localizam-se no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPR), estudos acadêmicos que, nas últimas décadas, fazem parte de um conjunto de produções sobre a história da infância no Brasil.

É pertinente elencar o trabalho de Yvelise Arco Verde (1985), que investigou a prática pedagógica desenvolvida nas pré-escolas das redes de ensino de Curitiba (federal, estadual, municipal e particular). Sua pesquisa apresenta uma análise das legislações acerca desse atendimento, além de entrevistas com 120 professores de pré-escola em Curitiba. O objetivo foi demonstrar a função pedagógica da pré-escola (ARCO VERDE, 1985).

Márcia Soczek (2006) fez um estudo considerando as políticas para o atendimento da criança de 0 a 6 anos em Curitiba e contribuiu com a reflexão sobre as normatizações que circularam na prefeitura no período estudado, de 1997 a 2004 (SOCZEK, 2006).

Alguns anos depois, Marta Chaves (2008) desvela o caráter ideológico da proposta de Educação Infantil que orientou as práticas educativas nas salas de Jardim de Infância no Paraná, na década de 1960. Seu estudo colabora para pensar os materiais, as concepções e as propostas no atendimento à criança pequena na referida década. No trabalho, a autora analisa os documentos orientadores do Estado para a educação pré-primária, bem como vai revelando as particularidades da educação paranaense e brasileira no período (CHAVES, 2008).

¹¹ Levantamento feito no site entre março e julho de 2020 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com as palavras-chaves: história da pré-escola em Curitiba e no Paraná, história dos jardins de infância no Paraná, Atendimento pré-primário, atendimento à infância no Paraná, História da Educação Infantil e História da Educação Infantil em Curitiba, no Paraná e no Brasil.

Não é possível tratar da educação da criança pequena no Paraná, no período aqui investigado, sem mencionar a dissertação e a tese de Elisângela Mantagute (2009 e 2017). No mestrado a autora investigou, pelas lentes de uma compreensão histórica, a constituição do sistema de atendimento público à criança de 0 a 6 anos na rede de creches oficiais de Curitiba. Esse trabalho é importante para pensar que o sistema de creches existia paralelamente à pré-escola e que ambas surgem em departamentos diferenciados. A primeira por meio do Departamento do Bem Estar Social e a segunda pelo Departamento da Educação (MANTAGUTE, 2009). Depois, no doutorado, a autora elucida os meandros das funções sociais que a creche foi assumindo no recorte temporal entre 1977 a 2003. Sua análise permite acompanhar como esta instituição foi se estruturando na capital paranaense, como se deu a contratação e formação de seus profissionais, suas propostas pedagógicas e estratégias de atendimento à criança pequena.

Outro trabalho importante para a presente narrativa, por considerar uma parte do período aqui investigado, é o de Jordana Botelho (2011), que abordou as orientações para os jardins de infância paranaenses, por meio da análise de dois programas: o Programa de Experiências para Jardins-de-Infância (1950) e o Regimento e Planejamento de Atividades para Jardins-de-infância (1963). Tal estudo é pertinente para reflexão sobre a construção da educação da criança no Paraná, entendendo que este atendimento estava centrado na educação pré-primária (eram as classes de jardim de infância, anexas a estabelecimentos de ensino primário), “compreendendo: as escolas maternas e creches, os jardins de infância e as classes pré-primárias” (BOTELHO, 2011, p.27).

Integrando o mesmo grupo de pesquisa das últimas três autoras citadas anteriormente, defendi o mestrado em 2012, com dissertação intitulada “Em meio a arquivos e memórias, o Projeto Araucária: da proposta curricular à formação dos profissionais da educação infantil em Curitiba (1985-1992)”. Nela, analiso a trajetória do Projeto Araucária no município de Curitiba, numa parceria entre a UFPR e a Fundação Bernard Van Leer, da Holanda. Com duas fases distintas, o programa circulou na Secretaria da Educação e da Criança no município paranaense, atuando na primeira fase com a pré-escola e com as creches em seu segundo mote de ação. Nesse estudo, o leitor se aproxima das ideias que circulavam sobre o atendimento da criança em idade pré-escolar no município, bem como as proposições para a formação dos profissionais envolvidos com esta faixa etária.

Entre as dissertações e teses defendidas em outras Universidades, mas que tomam a história da educação da infância no Paraná, é possível apontar o trabalho de Gizele de Souza (2004): Instrução, o talher para o banquete da civilização: cultura escolar dos jardins-de-

infância e grupos escolares no Paraná, 1900-1929. Com o recorte temporal mencionado no título, a autora discute a constituição dos jardins de infância junto aos grupos escolares, com o intuito de perceber a relação entre a instrução paranaense e a civilidade republicana pela via dos jardins e grupos escolares (SOUZA, 2004).

Márcia Sebastiani (1996) considera a qualidade das creches municipais de Curitiba, entre os anos de 1989 a 1992. A discussão feita em seu trabalho permite uma aproximação com a Educação Infantil ofertada pelo poder público no período posterior a esta pesquisa. Nele, a autora identifica os caminhos das políticas voltadas para a criança de 0 a 6 anos na capital paranaense (SEBASTINI, 1996).

Seguindo a busca por pesquisas que envolvam a educação da criança em idade pré-escolar no Paraná, é possível indicar o trabalho de Maria Collet (2006). Nele, a autora abarca aspectos históricos das políticas nacionais e do município destinadas à criança pequena, possibilitando uma aproximação com as proposições para o atendimento da educação infantil a partir dos anos de 1970 (COLLET, 2006). Delimitando o recorte para o município de Piraquara, entre os anos de 1993 a 2004, Danielle Marafon (2007) examina a história e as propostas de atendimento oferecidas na referida cidade e que foram endereçadas para as crianças de 0 a 6 anos (MARAFON, 2007).

Deslocando o olhar para a conformação da estrutura da pré-escola em outros locais, mas abrangendo o mesmo período deste estudo, é possível apontar o trabalho de Sonia Kramer (1981), “História e Política da Educação pré-escolar no Brasil – uma crítica à educação compensatória”, que acompanha as políticas desde a Primeira República até meados da década de 1970. Nele, a pesquisadora evidencia a trajetória histórica de atendimento, direcionada às crianças menores de seis anos, bem como conceitua o que de fato é a criança, a infância e as modificações nos conceitos ao longo da história. Kramer percorre um caminho da política pensada para as crianças menores ao longo da sua pesquisa.

Outra autora importante para a compreensão do cenário sobre o atendimento pré-escolar é Tizuko Kishimoto (1986). Sua tese teve como objetivo compreender a evolução de quatro instituições paulistas de atendimento à infância em São Paulo. O período de pesquisa compreende desde as origens da educação infantil, tendo como parâmetro as primeiras casas de proteção dos órfãos na fase de constituição da cidade paulista, até os primeiros trinta anos da fase republicana de 1940.

A tese de Aristeo Filho (2008) possibilita a compreensão de como a pré-escola estava organizada, no período que inicia este estudo, bem como o lugar da criança nas políticas de educação. “Trata-se de uma pesquisa histórica que recorre a aportes teóricos e metodológicos

da história, sobretudo da história cultural” (LEITE FILHO, 2008, p.7). Esse estudo tem como título Políticas para a educação da infância no Brasil nos anos 1950/1960.

Por fim, cita-se a tese de Alessandra Prado (2017), que trabalha com a análise da política de educação pré-escolar no Brasil, entre os anos de 1964 a 1993. O mote central do trabalho, de cunho historiográfico, foi compreender e analisar o movimento que estimulou a apropriação de ideais pedagógicos, pela voz dos elaboradores de políticas, e como estas foram se constituindo nos discursos oficiais para o atendimento da criança pequena no período demarcado. Seu estudo colabora para visualizar o caminho percorrido em âmbito federal para as iniciativas de atendimento, inseridas nas políticas em âmbito federal (PRADO, 2017).

Os estudos aqui apresentados¹² contribuem com a História da Educação Infantil no Brasil e deixam brechas para outros interessados em desvendar trajetórias ainda não tocadas.

O diálogo entre esses diferentes estudiosos possibilitou retratos de uma educação para infância, das políticas de atendimento e do lugar ocupado por estes sujeitos ao longo da história e do conhecimento de concepções de crianças que existiam nas políticas públicas do estado do Paraná e do país. Tal perspectiva é endossada por Eloisa Rocha (1999), quando aponta que a “compreensão das dimensões sociais, políticas e educativas que as creches e pré-escolas assumem hoje exigem que conheçamos as funções sociais, as motivações políticas e orientações pedagógicas que lhes deram origem” (ROCHA, 1999, p.17). Políticas que foram se configurando e reconfigurando ao longo das décadas, por diferentes sujeitos que, à frente das gestões administrativas ou dos departamentos, pensavam, projetavam e orientavam o atendimento para a criança pequena, a partir de diferentes concepções, propostas, materiais, formações e discursos.

¹² Por opção didática, retrato aqui outros estudos importantes sobre o atendimento pré-escolar no país: Kuhlmann Jr Educação: Pré-escolar no Brasil (1899 -1922): exposições e congressos patrocinando assistência científica (mestrado); Lucia R. G. Vilarinho (1987): A educação pré-escolar no mundo ocidental e no Brasil: perspectivas históricas e crítico pedagógicas (doutorado); Livia Maria. Fraga Vieira (1987): Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências - rumo à construção de um projeto educativo (mestrado); Maria Vittoria Pardo Civiletti (1988): A creche e o nascimento da nova modernidade (dissertação). Ana Lúcia Goulart de Faria (1993): Direito à infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de famílias operárias na cidade de São Paulo (1935-1938); Marci do Valle B.de Andrade (1997): Cem anos de pré-escola pública paulista – a história de sua expansão e descentralização (1896 -1996) (mestrado); Mônica A Pinazza (1997): A pré-escola paulista a luz das ideias de Pestalozzi e Froebel: memória reconstituída a partir de periódicos oficiais (mestrado); Jane F. de Souza (2000): Governando mulheres e crianças: jardins de infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX (doutorado); Maria Martha R. Ramos (2001): História da Educação Infantil pública municipal em Campinas (1940 -1990) (doutorado); Roberta C. Carvalho (2019): Educação da Infância na capital do Paraíba: o Jardim de infância na década de 30 (mestrado) Gislene L. Bida (2006): O primeiro Jardim de Infância no Brasil: Emília Erichsen (mestrado); Jaqueline D. Paschoal (2010): Aspectos históricos do trabalho pedagógico dos primeiros jardins de infância no Estado do Paraná (doutorado); Kelly Fernanda R.Turina (2010): Escola Maternal: história assistência e escolarização da infância em Curitiba (1928 -1944) (mestrado); Lutero Rosa de Oliveira (1985): Educação pré-escolar: uma análise de crítica de dissertações e teses.

No estado do Paraná, ao longo das décadas de 1950 a 1980, as mudanças ou permanências nas ações do governo foram marcadas por diferentes bandeiras e configurações que projetavam o atendimento pré-escolar no encaixe do Ensino Primário, seja pela necessidade de expansão deste atendimento, ou de melhorar os índices no que se referia à questão da alfabetização da população, ou ainda a oferta de uma educação pré-escolar enquanto “salvadora” dos problemas educacionais do ensino posterior. Seja qual tenha sido seu percurso, as diferentes propostas e ações que foram se configurando ao longo desse tempo, também foram aos poucos marcando o lugar da escolarização da infância paranaense e demarcando o lugar da pré-escola no cenário educativo do estado.

Nesse contexto, embora o texto de divulgação da Revista em Aberto (1982) inicie suas linhas sublinhando o atendimento pré-escolar como uma etapa importante para o desenvolvimento nos primeiros anos de vida do indivíduo, deixa escapar a compreensão da importância de ofertar esta etapa para compensar possíveis carências. Neste cenário, é perceptível a representação em torno da educação pré-escolar no Brasil, dos anos 1970 e início de 1980, e qual a representatividade deste atendimento no país.

As fontes, neste texto, são analisadas tendo como referência o que Michel de Certeau (2008) descreve sobre o processo de produção do conhecimento histórico a partir do trabalho de transformar vestígios em cultura. Para ele, a pesquisa começa: “[...] com o gesto de separar, de reunir, de transformar em documentos certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho” (p.73). Nesse sentido, a História, em sua operação historiográfica, é compreendida por Certeau

[...] como a relação entre um lugar (um recrutamento, um meio, uma profissão etc.), procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura). É admitir que ela faz parte da "realidade" da qual trata, e que essa realidade pode ser apropriada “enquanto atividade humana” “enquanto prática”. (CERTEAU, 2011, p. 46).

Essa perspectiva se insere na metodologia que será desenvolvida nesta pesquisa, incorporando as contribuições de Certeau como essenciais para compreender o *lugar* institucional, pedagógico e da formação sobre a constituição do atendimento pré-escolar no Estado. As escolhas das legislações, produções de materiais, formação, entre outros, para o atendimento à criança em idade pré-escolar ao longo das décadas, são reveladoras do *lugar* de onde os sujeitos que à frente das ações falam. Conforme sugere Certeau (2002), esse seria um lugar social, uma vez que “toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural [...] e é em função deste lugar que se instauram os

métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhe são propostas, se organizam” (CERTEAU, 2002, p.66).

Para a análise do processo histórico de configuração da pré-escola no Estado do Paraná, os conceitos de estratégia e de tática também são importantes, nas palavras de Certeau (1994):

Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.). (CERTEAU, 1994, p. 99).

As táticas, por sua vez, acontecem nas brechas, de acordo com Certeau (1994):

[...] chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza uma lei de uma força estranha. Não tem meio para si manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento dentro do campo de visão do inimigo. (CERTEAU, 1994, p. 100).

As fontes são analisadas ainda considerando os conceitos de *representação* e *apropriação*, entendendo que as práticas resultam das apropriações feitas pelos sujeitos e, que deste meandro, desdobram-se os usos e as representações, direcionando outras práticas (CHARTIER, 1991, p.180). Roger Chartier (1988, p.17) salienta que a noção de representação “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Dessa forma, a noção de representação, para esta pesquisa, ajuda a compreender como, nos documentos, aparece representado o lugar ocupado pelas crianças nas propostas direcionadas a elas, bem como a concepção de atendimento ao pré-escolar do período.

O conceito de apropriação – que “tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem” (CHARTIER, 2002, p.26), ajuda a pensar como o Estado foi direcionando suas ações, a partir das legislações nacionais, bem como as proposições de atendimento ao pré-escolar foram sendo delineadas a partir do que se entendia para criança pequena à época.

São mudanças, circulação de ideias e de notícias que permitiram identificar que existiam ideias compartilhadas sobre a pré-escola, com outros espaços do território nacional. Compreendendo assim que “a circulação de ideias envolve relações sociais específicas entre

pessoas que exercem funções intelectuais e de caráter administrativo e político, em diferentes lugares institucionais” (KUHLMANN JR, 2007, p.113).

A noção de circulação é aqui compreendida a partir dos estudos da História Cultural, e está distante de perceber os sujeitos como receptáculos de saberes e práticas. Envolve mais que uma simples transmissão, como sustenta Chartier (1990), e precisa ser entendida a partir da relação de quem produz e de quem se apropria num movimento cíclico de continuidades, interações e reinvenções que por sua vez estão diretamente ligadas aos usos e recriações do que se encontra em trânsito.

São essas discussões, apontadas até o momento, que se pretende examinar neste estudo, encontrando, nas linhas e entrelinhas dos documentos e de seus cotejamentos, as representações que os designaram enquanto encaminhamentos, direcionamentos, legislações e a constituição e estruturação da pré-escola no Estado do Paraná, por quase quatro décadas.

Maria Cristina Soares de Gouvêa (2003) aponta, em seus estudos, aspectos sobre a pesquisa histórica que aborda a educação das crianças como objeto, além de retratar a forma como os processos educativos destinados a elas se configuram. Destaca o século XX como um período privilegiado “na análise de implementação da escola seriada, de institucionalização da educação infantil, dos projetos escolanovistas, da relação família-escola” (GOUVÊA, 2003, p.197). Afirma ainda

[...] que, por um lado, a presença esparsa de investigações no campo da história, que tematizam a inserção da criança nos espaços escolares, desconsidera um locus privilegiado de formação da criança e seu impacto na conformação de um imaginário sobre a infância. Por outro, o pouco destaque dado na produção da história da educação ao estudo do pertencimento geracional do sujeito aprendiz tem desconsiderado sua condição de ator social que, em suas práticas cotidianas, imprimia um significado próprio ao processo de escolarização. Produziu-se assim um quadro de uma escola sem criança e de uma criança sem escola, questão que os estudos contemporâneos podem contribuir para superar. (GOUVÊA, 2003, p. 199).

Importante também reforçar, como pontua Kuhlmann Júnior (1998), a importância de se entender as relações entre o fenômeno histórico da escolarização das crianças pequenas e a estrutura social. Essa questão precisa ser realçada pela História da Educação Infantil.

Faria Filho (2007) conceitua o termo escolarização, primeiramente, a partir de dois sentidos, acrescentando um terceiro posteriormente. O primeiro refere-se ao estabelecimento de processos e políticas de uma rede de instituições responsáveis pelo ensino da leitura, da escrita, cálculo, etc. O segundo apontamento sobre escolarização refere-se à produção de representações sociais, tendo a escola como o espaço de “articulação e divulgação de seus sentidos e significados” (FARIA FILHO, 2001, p.194). Nesse segundo aspecto sobre a escolarização, as propostas que, ao longo das décadas perpassaram as iniciativas direcionadas

ao atendimento pré-escolar, foram propagando diferentes representações sociais de criança, de formação e de sujeitos. O terceiro sentido, para o autor, designa-se do ato ou efeito de tornar escolar, “ou seja o processo de submetimento de pessoas, conhecimentos, sensibilidade e valores aos imperativos escolares” (FARIA FILHO, 2001, p.194).

Pensar a escolarização da infância paranaense pressupõe entender ainda, conforme propõe Cynthia Greive Veiga (2017),

[...] como um novo lugar de socialização da infância como prévia de organização das coletividades do futuro. A monopolização da escola pelo Estado se apresentou como fator fundamental de desenvolvimento do imaginário de coesão social pela socialização da infância. (VEIGA, 2017, p. 32).

Demarcado o caminho assumido, esta tese intenta contribuir para a pesquisa em História da Educação e História da Infância, especificamente no que diz respeito à configuração do atendimento na pré-escola e às concepções e propostas educacionais designadas no estado do Paraná. Nesse amplo caminho percorrido, a intenção é também entender como se estruturou a formação dos professores para esta faixa etária, a elaboração dos currículos e a circulação dos Boletins de Educação que informavam aos profissionais a situação educacional paranaense. Para tanto, este trabalho foi organizado em cinco capítulos: sendo o primeiro esta introdução.

No **primeiro capítulo**, se sobressai o lugar institucional da pré-escola. A ideia é compreender a sua configuração, no estado, frente à ambiência das ações federais, bem como a infância é representada nas propostas do estado, por meio das ideias, diretrizes, discursos e políticas engendradas pelo poder público para o atendimento entre as décadas de 1950 e início dos anos de 1980. Serão abordadas as leis, regulação, fóruns, documentos, instituições, propostas pedagógicas e normas, visando articular as conexões paranaenses com o contexto nacional. Há ainda a discussão sobre a organização do Departamento de Ensino Pré-primário na década de 1950 e 1960, bem como sobre a circulação dos materiais que marcaram o lugar de comunicação da Secretaria com os profissionais que atuavam no estado do Paraná com o atendimento às crianças em idade pré-escolar.

O **segundo capítulo** evidencia o lugar pedagógico da pré-escola no estado do Paraná. Discutem-se as experiências, os debates e as teorias que circulavam em torno do atendimento à criança da pré-escola no Estado. São referências que vão sendo apropriadas para compor o lugar da pré-escola, a partir de autores e teorias que, muitas vezes, permaneceram por décadas nas proposições educativas do Estado, ou tiveram mudanças em suas concepções. Neste capítulo, procuramos pistas sobre a circulação das ideias e concepções pedagógicas que

foram, aos poucos, forjando os objetivos no atendimento educacional da pré-escola, a partir das sugestões de atividades, nas práticas escolares e dos projetos educativos.

No **terceiro capítulo**, o objetivo consiste em compreender o lugar da formação dos profissionais que atuavam com as crianças em idade pré-escolar, a partir das experiências compartilhadas entre os sujeitos nos cursos, reuniões, palestras, seminários e congressos. Paralelamente, aborda-se o Instituto de Educação, como palco de diversas ações formativas, um espaço de atuação e formação pedagógica, entre elas: os Cursos de Educação Pré-primária, Jardins de Infância e Adicional de pré-escola. Todos estes eventos e ações serão confrontados e entendidos como espaços de circulação de ideias pedagógicas que transitaram no Estado do Paraná e balizaram as concepções e formações dos professores sobre e para o atendimento pré-escolar.

1 O LUGAR INSTITUCIONAL DA PRÉ-ESCOLA NO PARANÁ: HISTÓRIA(S) DE SUA CONSTITUIÇÃO (1950 A 1980)

“É uma colcha de retalhos que venho fazendo há catorze anos, desde que Pingo nasceu. Dos vestidinhos dela vou guardando cada retalho que sobeja e um dia os coso. Veja que galantaria de serviço [...]”

(Monteiro Lobato)

A obra regionalista de Monteiro Lobato, *Urupês* (1918), escrita na mocidade do autor, apresenta *Colcha de retalhos*, um conto no qual o narrador, cuidadosamente, conduz às diferentes etapas da vida de Pingo D'Água, na medida em que sua avó, Joaquina, alinhava os pontos da costura de uma colcha. É a metáfora da passagem do tempo presente nas escansões do texto e que se correlaciona com o ato de coser. Cada retalho selecionado tem sua história e os liames dos pontos da costura unem essas etapas num todo criativo e produtor de sentidos.

Lembrar, recortar, selecionar e alinhar a narrativa, a partir de perguntas do presente, são sempre ações marcadas pelas decisões dos sujeitos que escrevem, da disponibilidade das fontes e de seu cotejamento. Nesse contexto, compreender os sentidos, as referências, as finalidades e as disputas entre os sujeitos envolvidos nas formulações administrativas e pedagógicas que estiveram presentes na constituição da escolarização do pré-escolar, no estado do Paraná, faz parte das inquietações e indagações que ancoraram a escrita, o enredo e a trama de análise desta primeira parte da pesquisa. Assim, neste capítulo, busca-se, a partir da análise das fontes, compreender o lugar institucional produzido para a pré-escola no estado do Paraná, cotejando as fontes e estabelecendo os nexos entre as ações tomadas localmente e as discussões que ocorriam nos contextos nacional e internacional sobre esta etapa educativa.

Compreende-se, ainda, a partir das contribuições de Michel de Certeau, que, ao selecionar as fontes e direcionar o olhar para esses "retalhos", o sujeito-pesquisador o faz de um determinado lugar social e com uma determinada consciência subjetiva inalienável. É ela quem âncora na ponta d'agulha, a tessitura da colcha, as marcas discursivas que lhe constituem, seja pelas experiências, seja pelos referenciais teóricos ou espaços socioculturais de trânsito. Entrelaçado a isso, busca-se conferir um acabamento, ainda que provisório, aos lugares, correlacionando os eventos em um todo enunciativo, a partir das marcas deixadas pelo passado. Nas palavras de Certeau: “a aproximação da cultura começa quando o homem

comum se torna o narrador, quando ele define o lugar (comum) do discurso e o espaço (anônimo) do seu desenvolvimento” (CERTEAU, 1990, p.19).

Pode-se também estabelecer um diálogo entre a metáfora da tessitura da colcha de retalhos e o conceito de história apresentado por Paul Veyne (1998) em *Como se escreve a história*. Para o autor, o conjunto dos eventos selecionados e narrados resulta em uma trama:

Os fatos não existem isoladamente, no sentido de que o tecido da história é o que chamaremos de uma trama, de uma mistura muito humana e muito pouco ‘científica’ de causas materiais, de fins e de acasos; de uma fatia de vida que o historiador isolou segundo sua conveniência, em que os fatos têm seus laços objetivos e sua importância relativa. (VEYNE, 1998, p. 42).

Veyne (1998) aponta a história como narrativa de eventos, dos traços e dos sinais que surgem a partir das tramas selecionadas pelo historiador. A emergência da memória é considerada pelo autor como fundamental para o entendimento da narrativa. Nesse sentido, Veyne (1998) sustenta que, tal como um romance, a memória organiza, simplifica e seleciona, “[...] faz com que um século caiba numa página, e essa síntese da narrativa é tão espontânea quanto a nossa memória, quando evocamos os dez últimos anos que vivemos” (VEYNE, 2008, p. 18).

A narrativa histórica aqui desenvolvida seleciona linhas e retalhos num esforço de organizar e conhecer as histórias, de quase três décadas (1956-1980), sobre o pré-escolar, numa pauta de intensa circulação de ideias, mobilização e elaboração de programas que ocorriam regionalmente, mas também nas instâncias nacional e internacional. De modo específico, as reflexões se direcionam para entender o lugar do pré-escolar ao longo do período balizado por este trabalho, observado a partir das propostas, legislações, ações, sujeitos, nomeações e ordens dadas por representantes administrativos do estado paranaense, buscando, quando possível, estabelecer os nexos com um contexto mais amplo.

Ressalta-se, como momento seminal deste processo, a organização da Divisão de Atendimento Pré-Primário no Paraná, em 1956, partindo do pressuposto de que, a partir das fontes consultadas, é este o primeiro momento em que se faz referência à terminologia “pré-primário”, na estrutura institucional do estado do Paraná.

Neste capítulo, buscou-se uma aproximação entre a trajetória dos sujeitos envolvidos com a produção de documentos administrativos, pedagógicos e formativos voltados à educação pré-escolar e para a circulação de ideias sobre a educação da infância desta faixa etária, num esforço de compreender como a criança e a infância eram pensadas nas políticas de atendimento educacional no estado do Paraná. Com isso, pretendeu-se dar visibilidade às ações institucionais que ocorreram ao longo do período abordado por esta tese, atentando para

as diferentes denominações encontradas para nominar esta etapa educativa, sendo elas: jardim da Infância, educação pré-primária e pré-escola.

Para esse propósito, utilizou-se como fonte discussões e proposições produzidas pela legislação, documentos orientadores, propostas pedagógicas, periódicos, mensagens de governo e de outros sujeitos que tiveram protagonismo em instâncias decisórias e organizativas, e que imprimiram marcas no atendimento à criança em idade pré-escolar no Paraná. Inicia-se, assim, esta narrativa, compreendendo que não se tem aqui a totalidade dos acontecimentos, mas uma trama constituída no alinhavo de uma tessitura de possíveis e de plausíveis explicações (VEYNE, 2008).

1.1 A DIVISÃO DE EDUCAÇÃO PRÉ-PRIMÁRIA: SUJEITOS, SENTIDOS E DIRETRIZES

Pensar o lugar institucional da pré-escola e sua trajetória no Paraná é esquadrinhar, a partir dos retalhos, por vezes esquecidos em acervos, prateleiras e caixas, ou guardados em arquivos pessoais, fios soltos aguardando a costura e a interpretação para construir a narrativa.

Nesse viés, a costura dos retalhos se deu a partir do diálogo com e entre as fontes, o que permitiu uma aproximação com o contexto do período inicial abordado por este trabalho. São ações e projeções ancoradas num conjunto de sujeitos, de sua rede de relações, que, em debates e disputas, produziram sentidos e parâmetros sobre a educação da criança em idade pré-escolar. Diante de tais apontamentos, a questão que se coloca para iniciar a aproximação e a análise do objeto de estudo é: quais os sentidos atribuídos ao atendimento pré-escolar, no âmbito paranaense, entre os anos de 1950 até 1980?

Para se responder tal problemática, como recurso analítico, recuou-se no tempo cronológico, tratando do período no final da década de 1940, quando à frente do governo do Paraná estava Moysés Lupion¹³. Filho de imigrantes espanhóis, com experiência profissional no ramo madeireiro, inclusive, fora do estado paranaense, Lupion possuía uma rede de

¹³ Moysés Lupion nasceu em Jaguariaíva, Paraná, em 25 de março de 1908. Era filho de João Lupion de Troya e Carolina Döepfer Wille Lupion de Troya. Fez seus primeiros estudos em Jaguariaíva, depois mudou-se para Castro e seguiu sua formação em Curitiba, Rio de Janeiro e São Paulo. Em São Paulo, formou-se em contabilidade pela Escola Álvares Penteado. Retornou ao Paraná e se fixou em Piraí do Sul, onde iniciou suas atividades no comércio, indústria e agricultura. [...] Após uma tranquila campanha eleitoral, em 1947, Lupion foi eleito com 91.059 votos contra 45.941 de Munhoz da Rocha e permaneceu no governo do estado até 1951. Ao chegar ao governo, Moysés Lupion já comandava um 'enorme império econômico'. Posteriormente, teve um segundo mandato como governador do estado do Paraná, entre 1956 e 1961, momento marcado pela Revolta dos Posses, na região sudoeste do estado. (CARNEIRO; VARGAS, s/p.).

relações extensa e influente, entre os quais está Manoel Ribas¹⁴, que foi interventor e administrador do estado do Paraná, em diferentes momentos, durante a Era Vargas¹⁵. (MACHADO, 1989). Os laços entre estes sujeitos ultrapassaram as relações de amizade e reverberaram também nos negócios, o que provavelmente foi um ponto chave para que Lupion assumisse, no período subsequente, a carreira política, tornando-se o primeiro governador eleito no estado.

Nesta conjuntura política, Moyses Lupion assumiu, em 1947, o governo do estado do Paraná, empunhando a bandeira de construção de um Paraná Maior. Tal expressão estava presente em anúncios de campanha e, posteriormente, nas reportagens de jornais regionais, como na primeira página do Diário do Paraná, em dezembro de 1946, cujo título salientava: O escolhido do Povo, há muito que fazer pelo nosso Paraná.

Ninguém melhor, mais capacitado e com mais élan para realizar essa tarefa do que Moyses Lupion, conhecendo, como conhece os nossos problemas, sabendo como sabe de todas as nossas necessidades. Daí porque o povo, com suprema intuição, foi arrancá-lo às suas atividades particulares, para o grande labor da construção de um Paraná maior. (DIÁRIO DO PARANÁ, 1946, p.01).

As notícias dos jornais eram frequentes e sustentavam Lupion como empresário bem-sucedido e um dos homens mais ricos do país. (O ESTADO DO PARANÁ, 1990). Título que provavelmente o destacava como retórica da melhor opção para enfrentar os diversos problemas do estado do Paraná. Sua gestão teve como foco a ideologia do privado como agente de desenvolvimento do estado, sustentando também uma administração pautada nesse modelo. Tal política articulou-se ao cenário nacional, nomeada de nacional desenvolvimentismo, que prevaleceu durante o final da década de 1940 e início dos anos de 1950 (BOTELHO, 2011, p. 39).

¹⁴ Manoel Ribas era filho de Augusto Ribas e Pureza de Carvalho Ribas, natural de Ponta Grossa, Paraná, em 08 de março de 1873. Herdou o nome do avô, o brigadeiro Ribas, cuja figura tinha notoriedade na história do estado. Foi aluno de Rocha Pombo, importante figura intelectual do estado, no colégio do Professor Serapião, em Castro. Mudou-se para Santa Maria, no Rio Grande do Sul, em 1897. Nesta cidade, ajudou a organizar a Cooperativa dos Empregados da Viação Férrea do Rio Grande do Sul e por sua atuação, ganhou prestígio e foi eleito prefeito em 1927. Após o golpe de 1930, Getúlio Vargas, foi até Santa Maria para buscá-lo para que ocupasse o lugar de interventor no Paraná. Governou o estado entre 1932 e 1934, foi governador entre 1935 a 1937 e novamente interventor entre 1937 e 1945 (CARNEIRO, ano, s/p.).

¹⁵ “Getúlio Vargas governou o Brasil em dois períodos: entre 1930 a 1945 e de 1951 a 1954. Sua longa permanência no poder o tornou uma das personalidades mais marcantes da vida política nacional no século XX, e permitiu que se falasse em uma "Era Vargas". Afinal, desde que assumiu o governo provisório da República com a vitória da Revolução de 30, Getúlio passou a representar um divisor de águas entre as forças políticas do país. Seus herdeiros políticos mais diretos - João Goulart, Leonel Brizola e o PTB - falaram em seu nome após sua morte. Outros, também vinculados ao seu legado, como Juscelino Kubitschek e Tancredo Neves - o primeiro presidente civil eleito (ainda que indiretamente) após 20 anos de governos militares - permaneceram como símbolos da vida política brasileira. A força de sua figura também pôde ser sentida na trajetória de seus opositores, como Carlos Lacerda e a UDN, que pautaram suas carreiras pelo antigetulismo” (CPDOC).

Esse processo teve como marco a expansão do processo de escolarização, inclusive com investimentos do Estado na ampliação da rede pública de ensino. Contudo, Ângela de Castro Gomes (2003, p.38) adverte para os riscos de se analisar de forma aligeirada o contexto nacional no pós-1945, pois, de acordo com ela, seria um erro, “[...] tentar homogeneizar todo o período sob qualquer tipo de epíteto, minimizando sua diversidade e seus variados experimentos políticos, econômicos e culturais”. Conforme aponta a autora, a procura pela modernidade política em conjunto com a busca pelo desenvolvimento econômico constituiu-se nos alicerces das alterações que podem ser observadas nos signos da urbanização, industrialização e no nacional-desenvolvimentismo, palavras que foram fundamentais neste período democrático e que devem ser lidas a partir de expressões caras àquele momento, tais como: democracia, desenvolvimentismo, urbanização, industrialização e transição demográfica. Do ponto de vista de Gomes (2013), alcançar a modernização desejada, significava converter aquilo que era o seu oposto: o atraso e a tradição (GOMES, 2013, p. 37).

No que concerne ao Paraná, neste período, Curitiba, a capital do estado, passou por um processo de reestruturação urbana, a qual esteve atrelada aos movimentos de remodelação ocorridos nos âmbitos estadual e nacional, o que trouxe modificações profundas na vida de seus habitantes. Tais modificações eram observadas na arquitetura, que passou a contar com um número considerável de prédios, e na modernização de espaços públicos, o que contribuiu para construção de uma “identidade paranista”¹⁶ e a consolidação desta cidade como capital do estado. Esses elementos marcaram o período no contexto que é marco inicial deste trabalho e buscaram como fim a “ruptura com o envelhecido, trazendo o novo [...] como elemento indutor de novas percepções ao curitibano” (CAROLLO, 2002, p. 133), tornando o ambiente favorável para mudanças em diferentes esferas sociais. Do ponto de vista das possíveis relações entre o cenário nacional e o cenário estadual, durante esse período, pode-se destacar a perspectiva econômica, como exemplo da expansão da produção cafeeira no Brasil, o Paraná passou a exercer uma maior atuação neste campo, aumentando, com isso, o nível socioeconômico de parte da população paranaense, bem como também atraiu a atenção de sujeitos de diferentes espaços em busca de melhores condições de vida. Como afirma

¹⁶ Embora o termo tenha se popularizado a partir de 1927, através de um manifesto, o Paranismo foi um movimento de construção identitária do estado do Paraná que teve início após a sua emancipação perante São Paulo em 1853 (BATISTELLA, 2012, p. 01). Ainda, enquanto uma neologia de autoria de Alfredo Romário Martins, o termo significa para “designar os que nutriam amor pelo Paraná e estavam dispostos, através do discurso, a louvá-lo e reconhecerem nele um lugar onde a população teria as perfeitas condições para se desenvolver como civilidade (IURKIV, 2002, p.131).

Magalhães, “A prosperidade no plano material se colocava para o executivo como uma condição essencial à vida moral, ao desenvolvimento da cultura e da democracia” (MAGALHÃES, 2017, p. 38). A modernização era, portanto, o carro-chefe da retórica desse período, que atravessou as perspectivas e tornou-se um recurso discursivo na voz do interventor Ribas (1932-1946), permanecendo durante o governo de Lupion (1947-1951) e estendendo-se até o Governo de Bento Munhoz da Rocha (1951-1955) (BOTELHO, 2011, p. 40). No que se refere à questão educacional, visualiza-se, na imprensa periódica, elementos que mobilizam a interpretação no sentido de pensar a importância e a força que tinha a ideia de modernização. No ano anterior ao primeiro governo de Lupion, o jornal Diário do Paraná publicou um texto no qual se propõe a refletir sobre uma série de responsabilidades que teria o futuro governador, dentre elas, a necessidade da criação de uma Secretaria de Estado para os Negócios da Educação e da Saúde Pública, para que a administração do governo do estado passasse por uma organização e remodelação. Ilustra essa questão a manchete do jornal Diário do Paraná de 1946, ao anunciar o seguinte título: Será uma utopia no Paraná?

Há tempos apelamos pela imprensa paranaense, a favor da criação da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública [...] achamos que o Governo que sairá eleito das urnas em 19 de janeiro não poderá deixar a criação de tão importante órgão, no rol das utopias. É uma necessidade imperiosa que os três Departamentos tenham por superintendente a Secretaria da Educação e Saúde Pública, para um ritmo sempre crescente o Paraná avançar neste Setor. (DIÁRIO DO PARANÁ, 1946, p. 4).

Salienta-se que a questão, um tanto provocativa da reportagem - “Será uma utopia no Paraná?” -, a qual alertava ao futuro governante para a necessidade da organização de uma secretaria específica para tratar das questões educacionais do estado, fora respondida dois anos posteriores a sua publicação, com a criação da Secretaria de Educação e Cultura no ano de 1948, a partir do Decreto nº 170 de 14 de dezembro de 1948 (PARANÁ, 1949, p. 99).

Destaca-se, aqui, que a criação da Secretaria estava atrelada a uma conjuntura maior, pois, nas primeiras quatro décadas do século XX, o Paraná cresceu de forma aligeirada. De acordo com os relatórios e mensagens que circulavam à época, as escolas também se multiplicaram, tornando insustentável o setor da Diretoria Geral da Educação - órgão responsável pelas questões educacionais -, permanecer dependente da Secretaria do Interior, Justiça e Instrução. Existiu uma necessidade e, até mesmo uma pressão, por parte da população, para a organização de um órgão específico voltado a atender às demandas educativas.

Diante disso, de acordo com a perspectiva da retórica do período, era preciso modernizar o Estado, criar secretarias para o Paraná poder avançar no cenário nacional. Nesse

sentido, a pesquisa de Jordana Botelho (2011) aponta que a década de 1950, no estado do Paraná, foi marcada pela racionalização do ensino, articulada à conjuntura nacional, que buscava vincular o sucesso econômico ao processo de industrialização, o que demandava do governo da época mudanças objetivas, bem planejadas e urgentes. Tal entendimento compõe os motivos que levaram à reestruturação da organização administrativa, de Secretarias, bem como à elaboração de um anteprojeto de Lei Orgânica do Paraná e à elaboração de programas de ensino, o que incluía uma preocupação com a repetência dos estudantes no estado (BOTELHO, 2011, p. 40).

Nesse contexto, assinalado pela bandeira de fazer do estado um “Paraná Maior”, diante dos desafios enfrentados no campo educacional, principalmente no que diz respeito ao número elevado de repetências dos estudantes, supõe-se que a criação da Secretaria direcionada aos assuntos da educação e demais projetos organizados no período, se inserem como uma estratégia para organizar e tentar resolver as questões relativas a esta pasta. Havia um discurso em circulação, tanto nas mensagens de governo, quanto na mídia local, sobre a necessidade de eliminar “[...] na medida do possível, as reprovações que penalizavam as verbas públicas” (MIGUEL, 1997, p. 128-129).

A imprensa também noticiava que, diante das inúmeras demandas educacionais que enfrentavam os dirigentes do estado, a criação de uma Secretaria direcionada a tratar dos assuntos da educação tornava-se urgente e um lugar importante para a organização administrativa, política e para a modernização do ensino no estado do Paraná (DIÁRIO DO PARANÁ, 1946, p. 4). Refletindo sobre as questões educacionais deste período, neste capítulo, procurou-se compreender qual o lugar da escolarização das crianças menores de 7 anos neste contexto. Qual o espaço reservado na agenda política, cultural e social para essa etapa educativa, diante de outras pautas que acenavam para a necessidade de modernizar a educação no estado, elevando a oferta de ensino primário e diminuindo os índices de repetência?

No limiar dos anos de 1950, os dirigentes paranaenses acenavam para a necessidade de se repensar os rumos da educação frente à urgência de modernização do Estado, e, apesar desta defesa, ainda era preciso fazer muito para solucionar as questões consideradas urgentes nesse campo. Nesse contexto, as precárias condições de ensino eram, frequentemente, divulgadas pela imprensa, pelas mensagens e relatórios oficiais de governo, revelando o que esses dirigentes pretendiam para a melhoria das condições estruturais da educação, as quais necessitavam de soluções iminentes.

Dizia a Mensagem de Governo de Lupion, em 1948, sobre a educação no estado:

Começam elas com as clamantes exigências por um substancial aumento do número de salas de aulas, pois por mais que tenhamos feito, as nossas escolas estão muito longe ainda de comportar os alunos que solicitam instantaneamente matrícula em nossos cursos primários. Mas essa deficiência em quantidade não atinge apenas no que se refere aos cursos primários. Praticamente não temos cursos pré-primários tão reduzida é a capacidade dos que possuímos, tão pequeno o seu número e tão insuficiente o seu rendimento. Como estamos ainda forçados a contar com um magistério composto em parte demasiado consideráveis professores extranumerários, sem nenhuma preparação pedagógica e frequentemente sem mesma preparação geral bastante muitas vezes até com uma preparação geral quase ridícula, em consequência disso, são ainda demasiado altos os números para exprimir as reprovações e para indicar os nossos alunos repetentes, encarecendo sobremaneira o preço do ensino primário por aluno, em nosso estado. (PARANÁ, 1948, p. 11).

Essa citação faz parte da mensagem enviada à Assembleia Legislativa, em 1948, e trata da realidade educacional no estado paranaense no que se refere ao ensino primário, pré-primário e à formação de seus professores, assim como à situação dos altos índices de reprovação de seus estudantes, já explicitada anteriormente. Nessa mensagem, o governador do estado deixa transparecer suas convicções sobre o cenário educacional, deixando registrados, também, os indícios sobre as possíveis preocupações da administração pública com a educação pré-primária.

Para o governador, uma das razões para a pouca oferta da educação pré-escolar era a ausência de espaço físico¹⁷, articulado com o aumento da procura da população pela então escola primária. Procura esta que, de acordo com a leitura do contexto local, articulava-se com a propaganda de um “Paraná Maior”, calcada na promessa de uma vida melhor, que, inclusive, provocou migrações de pessoas de outras regiões para o estado e, com isso, aumentou a pressão por políticas sociais, dentre elas, as vagas nas escolas. Assim, nesta agenda em permanente transformação a partir de um crescimento acelerado no estado, algumas questões ganharam um espaço importante nas políticas públicas. A educação ganhava linhas nos escritos e nas ações governamentais, em particular, a educação pré-primária.

Não se pode negar a preocupação com a educação para as crianças em idade pré-escolar. A constituição das ações para os jardins de infância no estado demonstra que estes estavam presentes nas ações que enalteciam a necessidade de um “Paraná Maior”.

¹⁷ No Brasil, em 1950, apenas 36,2% das crianças de 7 a 14 anos tinham acesso à escola. (GOLDEMBERG, 1993).

A preocupação apontada na mensagem apresentada por Lupyon, com a quase inexistência do ensino pré-primário paranaense, pode ser lida como a necessidade de se elevar a oferta desta etapa educativa, como uma proposta para a melhoria dos índices de repetências no ensino primário. Ademais, a preocupação em ampliar essa oferta não representava somente uma inquietação da governança paranaense, mas de um movimento maior, que se alinhava aos discursos nacionais. Esses discursos estavam presentes em diversas manifestações do militar e presidente em exercício no Brasil, Eurico Gaspar Dutra, entre 1946 e 1951. Em discurso presidencial, Dutra explicitava sobre a problemática do ensino para o pré-escolar e a urgência em se multiplicar as escolas maternas e os jardins de infância, em decorrência do processo de industrialização do país e em virtude da conseqüente saída da mulher para o mercado de trabalho:

[...] os citados 23 milhões e 200 mil menores de 18 anos, pouco mais de 10 milhões e 100 mil estão na idade pré-escolar até 6 anos. Rudimentar e incipiente é o aparelhamento do nosso sistema educativo para esse período tão delicado, mas básico, de formação da mentalidade infantil, contamos em todo o País com 1098 unidades escolares pré-primárias. (PARANÁ, 1950, p.74).

Importante localizar, para o leitor, que as discussões sobre a necessidade de ampliação do atendimento pré-primário presentes nos discursos do governo paranaense, assim como em âmbito nacional, não permaneceram somente nos discursos políticos. A edição de 1947 da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, logo nas suas primeiras linhas, afirmava que a solução dos problemas relativos à criança, em países interessados nos pequenos, significava a ampliação da rede de instituições pré-escolar, e

[...] que, até bem pouco tempo, estava inteiramente descuidado esse problema e, ainda hoje, embora sejam numerosas as maternidades e as creches, é bem avultada a carência de instituições que cuidem de acompanhar o crescimento do pré-escolar. É de desejar-se que ao lado da campanha de combate à mortalidade infantil, passe a figurar também a que procura obter a melhoria e expansão da educação pré-primária. (REVISTA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1947, p.4).

Por meio do texto apresentado na RBEP, periódico editado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), consolidado como “importante instrumento de disseminação do conhecimento produzido no campo educacional do país” (MEIRELES, 2015, p, 5), é possível supor que a insuficiência no atendimento às crianças em idade de educação pré-primária era uma preocupação nacional e estava permeada por disputas entre diferentes entendimentos do que deveria ser a finalidade da educação pré-escolar e acerca da concepção de infância. A melhoria e a expansão desse atendimento figuravam no

período como uma necessidade. Esse fator não pode ser lido distante das lentes nacionais¹⁸, vezes que ecoavam no país sobre a assim chamada insuficiência de oferta de atendimento público às crianças em idade pré-escolar, pois indicavam uma problemática em comum: a necessidade de ofertar de forma obrigatória o ensino primário.

Estes ecos podem ser encontrados na Lei Orgânica do Ensino Primário, promulgada em 1946 - Decreto lei nº 8. 529, de 2 de janeiro¹⁹ - que organizou esta etapa de ensino e que ficou conhecida como a Reforma Capanema, proposição essa idealizada na Gestão de Getúlio Vargas, na qual Gustavo Capanema²⁰ era ministro da Educação e Saúde.

A imprensa paranaense, no início do ano de 1946 - o Diário de Notícias - publicava a coluna Educação e Cultura e apresentava a seguinte manchete: Ensino Primário gratuito e obrigatório, em que nela o periódico se pronunciava sobre a assinatura da Lei Orgânica do Ensino Primário:

O presidente da República assinou o decreto-lei aprovando a Lei Orgânica do Ensino Primário. São as seguintes as disposições dessa lei orgânica: O Ensino Primário tem as seguintes finalidades. Proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandecem dentro de elevado espírito de fraternidade humana; *Oferecer, de modo especial às crianças de 7 a 12 anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade.* Elevar o nível dos conhecimentos uteis à vida na família, à defesa da saúde e a iniciação do trabalho. (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1946, p. 6, grifos meus).

Na matéria, são divulgados os detalhes sobre a Lei Orgânica do Ensino Primário, na qual o periódico anuncia os elementos que marcavam, a partir da legislação, as finalidades do ensino primário. A manchete, em seu título, Ensino Primário e Gratuito, expunha o que a lei garantia: o atendimento das crianças em idade entre 7 e 12 anos, ou seja, tornava obrigatório o atendimento educacional público voltado a essa faixa etária.

Esta legislação, entretanto, não tratou apenas da questão do ensino primário, mas também sobre o ensino pré-primário para crianças em idades menores de sete anos:

¹⁸ Debates que podem ser lidos a partir do discurso presidencial de Juscelino Kubitschek, em 1954, cinco anos após a mensagem do governo paranaense em 1949, o qual salienta que apenas 60% das crianças em idade de Ensino Primário estavam matriculadas em instituições escolares. Ou seja, 40% das crianças desta faixa etária encontravam-se fora dos muros escolares. De acordo com dados estatísticos, a matrícula atingia neste período aproximadamente 4.700.000 alunos, por conseguinte, dos 8 milhões de crianças em idade escolar, não recebiam instrução formal. (LEITE, 2008, p. 59).

¹⁹ Essa lei referenda a obrigatoriedade da escolarização primária já indicada nas Constituições Federais dos anos de 1934 e 1937, reafirmada na de 1946.

²⁰ Gustavo Capanema foi designado pelo presidente Getúlio Vargas para dirigir o Ministério da Educação e Saúde. Nomeado em julho de 1934, permaneceria no cargo até o fim do Estado Novo, em outubro de 1945 (CPDOC).

O ensino primário manterá da seguinte forma a articulação com as outras modalidades de ensino: o curso primário elementar com os cursos de artesanato e com os de aprendizagem industrial e agrícola. O curso primário complementar com os cursos ginásial, industrial, agrícola e de formação de regentes de ensino elementar. O curso supletivo com os cursos de aprendizagem agrícola e industrial e com os de artesanato em geral. *Os cursos de Jardim de Infância se articularão com o curso primário elementar.* (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1946, p. 6, grifos nossos).

O Paraná, assim, encontrou na Lei Federal respaldo para articular as ações nos jardins de infância, juntamente com o ensino primário, visto que na própria organização da Secretaria de Educação e Cultura, no ano de 1948, não se contava ainda com uma divisão específica para tratar das questões relacionadas ao atendimento pré-primário. Importante sublinhar, que embora o estado se alinhasse à proposta nacional, aos poucos, se engendraram também suas próprias proposições, tanto no que diz respeito aos sujeitos designados para orientar o trabalho quanto à elaboração de documentos específicos, pois, anteriormente à organização da Divisão de Ensino Pré-Primário em 1956, esta etapa educativa ficava sob a responsabilidade do ensino primário, com a nomenclatura de Atendimento Infantil.

A partir das fontes até aqui analisadas sobre o contexto da educação para as crianças em idade pré-escolar, indica-se que o cenário apontado pelo então governador paranaense não era o mais otimista, no entanto, ajuda a pensar que uma preocupação sobre a escolarização do pré-primário existia. Nesse sentido, Erasmo Pilotto, Secretário da Educação no Paraná desde 1949, não deixou escapar tais considerações, ao assumir essa cadeira, e de sinalizar sobre os problemas enfrentados nesta etapa educativa

Estes viviam ao sabor da improvisação ou quási. Como as escolas de formação de professores não possuíam cursos para a formação de educadores para os jardins de infância, e como os programas oficiais não continham uma palavra a respeito, bem se pode imaginar que o que poderíamos encontrar, neste sentido, em nossas escolas, seria fruto exclusivo de um trabalho pessoal de informação do mestre. De resto, encontramos os nossos jardins completamente desprovidos de material apropriado. Com frequência, o que existia nessas instituições, ou eram restos de antigas coleções que nunca foram usadas corretamente por falta de boa informação dos professores, ou eram cousas compradas ou construídas impropriamente por esses mesmos professores, num esforço notável de boa vontade. Uma grande boa vontade completamente desperdiçadas quase sempre. (PILOTTO, 1952, p. 70).

Embora Pilotto apontasse uma crítica às gestões passadas sobre a ausência de programas oficiais do estado do Paraná relacionados aos jardins de infância, não se pode afirmar a inexistência de orientações para essa etapa, pois, mesmo que de forma não sistematizada em programas, regimentos ou demais documentos, tais orientações existiram. Conforme aponta Jordana Botelho (2009), pode se considerar a prescrição do método intuitivo em 1901, do método froebeliano presente no Regulamento do Ensino de 1907, ou mesmo do

método montessoriano, em 1929 (BOTELHO, 2009, p.97), como sendo instruções oficiais do estado no início dos anos de 1900, ao que hoje é considerada como Educação Infantil.

Ademais, a mensagem de Pilotto apontava sobre as preocupações que os sujeitos envolvidos com a organização do atendimento à criança em idade pré-escolar tinham naquele período. Dentre eles, a falta de formação específica para atuar nos jardins de infância paranaenses, dada a ausência de conhecimentos para o trabalho, assim como a falta de materiais pedagógicos que atendessem a educação nestes estabelecimentos. Tal assertiva pode ser lida também como uma estratégia de divulgar posteriormente algumas publicações pedagógicas elaboradas por Pilotto, quando era Secretário da Educação, a partir de direcionamentos para a organização do trabalho pedagógico com a criança em idade pré-escolar.

Dessa maneira, pode-se alvitrar que, embora nos discursos oficiais e no contexto do período, a preocupação maior estivesse quase toda voltada para a escolarização das crianças maiores de 7 anos de idade, a etapa de ensino obrigatório talvez justificasse a ausência de programas específicos para os jardins de infância. É possível observar o esboço de um projeto para as crianças em idade pré-escolar em anteprojetos de lei, em programas, cursos, entre outras elaborações que foram sendo construídas e pensadas para o atendimento a esses sujeitos e que foram, paulatinamente, abrindo espaço para a pré-escola figurar na educação do estado. Nesse contexto, um ano após a primeira mensagem do governo do estado, uma reportagem do jornal O Dia, de 3 de maio de 1949, publicou novas palavras de Moyses Lupion, especificamente sobre a educação e as ações que eram pensadas para as crianças fora da idade de ensino primário:

[...] apreciando a situação dos nossos problemas educacionais em cada um desses capítulos havíamos visto, considerando, primeiro o ensino comum, que: a) mal dispúnhamos de unidades para educação pré-primária, de vez que os nossos jardins de infância eram em números insuficientes e baixo o seu rendimento; b) no ensino primário, enfrentávamos o problema da necessidade primária de racionalização do trabalho- o princípio da economia isto é, da produção de maior resultado com o mínimo de desperdício, eram demasiado altos os números de alunos que abandonavam a escola antes de atingir os últimos anos.

[...] Educação Pré-primária, a primeira medida foi a criação de um sistema de creches e escolas maternas na capital – ponto de partida para a extensão desse tipo de unidades às cidades do Estado que, pelo seu desenvolvimento, apresentam para as mãos proletárias o grave problema do semiaberto de seus filhos nas horas em que são obrigadas pelas exigências de suas profissões se ausentar das suas casas. (O DIA, 1949, p. 13).

Pela mensagem do governo, localizam-se ecos dos discursos anteriores sobre a insuficiência de atendimento às crianças pequenas no estado do Paraná, dada a pouca oferta e

a baixa qualidade. A perspectiva posta em circulação, de acordo com a mensagem, sinalizava para a necessidade de um lugar para que as crianças ficassem nos momentos de ausência da mulher que passava a ocupar mais espaço no mercado de trabalho, fortalecendo, assim, a ideia da importância da educação pré-primária articulada com o trabalho feminino. Esse argumento, em conjunto com outros elementos da conjuntura da época, levou à promoção da criação de um sistema de creches e escolas maternas²¹.

Desse modo, articular a necessidade da educação pré-primária à saída da mulher para o mercado de trabalho, não foi uma particularidade do estado do Paraná e essa discussão não teve início neste período. A autora Heloisa Marinho publicou, no livro *Vida e educação no Jardim de Infância*, que, em meados dos anos de 1950, um planejamento para a educação pré-primária do estado da Guanabara sinalizava para a organização dos jardins de infância próximos às zonas industriais, priorizando os filhos das mães trabalhadoras, o que mostra o vínculo entre a educação pré-primária e a saída da mulher do trabalho doméstico. (KUHLMANN JR, 2000, p.9).

Percebe-se que as ações para o atendimento educacional à criança em idade pré-escolar eram gradualmente inseridas na agenda de políticas públicas, bem como passavam a ocupar um espaço nas mensagens e ações do governo do estado do Paraná. Na direção desta argumentação, três anos após a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário, em 1949, o Anteprojeto da Lei Orgânica do Estado do Paraná, elaborado durante a gestão de Lupion e de Erasmo Pilotto como Secretário da Educação, inseriu o atendimento pré-primário no corpo do texto da lei, com um artigo específico, e deixando transparecer, entre outras coisas, que o atendimento pré-primário estaria voltado para crianças de 3 a 7 anos, compreendendo este atendimento duas etapas: a escola maternal e o jardim de infância.

Observa-se que tal documento, elaborado durante o período no qual Pilotto²² ocupava o cargo de Secretário da Educação, firmava sua produção, a partir do recurso de sua autoridade política e intelectual, frente aos problemas enfrentados no estado, como forma de tentar promover mudanças nas questões ligadas à educação, mas também como uma maneira

²¹Dois anos de governo, apenas duas das dez creches e escolas maternas idealizadas para Curitiba “encontravam-se em funcionamento”, segundo o governador, sendo que, era provável que uma das que faziam parte desta conta era a Escola Maternal que funcionava anexa à Sociedade de Socorro aos Necessitados. (BOTELHO, 2009, p.44).

²²Na história da educação paranaense, Pilotto foi um dos principais articuladores do Movimento pela Escola Nova atuou na Escola de Professores entre os anos de 1933 e 1947, promovendo a divulgação de seu pensamento ligado ao Movimento pela Escola Nova e priorizando a cultura e a arte como princípios formadores do professor. Teve uma forte relação com o campo político, que possibilitaram que o intelectual assumisse, entre os anos de 1949 e 1951, o cargo de Secretário de Estado da Educação e da Cultura, criando em sua gestão os Cursos Normais Regionais no interior do estado e os Programas Experimentais. (SILVA, 2014, p. 14).

de Pilotto ganhar capital social e se reafirmar na cena política. Esta mesma fonte pode ser analisada sob o prisma da perspectiva daqueles que estavam à frente da gestão e que planejavam os contornos para o atendimento das crianças.

Além disso, a produção do Anteprojeto torna-se uma fonte importante para entender posteriormente os programas instituídos – os cursos Normais Regionais, os primários e os jardins de infância. De acordo com os estudos de Botelho (2011), esse documento permite compreender o Programa de Experiências (1950)²³ ao lado do documento de 1963 para os Jardins de Infância²⁴.

A perspectiva do Anteprojeto forneceu inúmeros vestígios para pensar sobre o posicionamento do Paraná no que dizia respeito à adesão ao Movimento Internacional da Educação Nova²⁵ e fornece pistas sobre a forma como o estado pensava a educação e estabelecia as diretrizes para o ensino:

Todo ensino objetivava levar ao aluno, respeitando os seus interesses biológicos, a aprender de modo o mais possível vivido intimamente e adquirido autonomamente por ele, e nunca levá-lo a assimilar o saber e a habilidade de maneira meramente exterior. (PARANÁ, 1949, p. 29).

“Interesses biológicos”, “autonomia”, “independência”, entre outras expressões, podem ser consideradas representações e ideais sobre a criança dos jardins de infância, presentes na gestão de Moyses Lupion e Erasmo Pilotto, as quais encontravam um entrosamento afinado com as discussões nacionais e internacionais sobre o movimento de renovação pedagógica, e que foram apropriadas pelos sujeitos que participaram do projeto educativo desta pré-escola.

Ao retomar as prescrições do Anteprojeto, percebem-se indicações específicas para o atendimento pré-primário, principalmente em relação à organização pedagógica, o que pode ser considerado um marco para esta etapa educativa. O documento abre um lugar específico na agenda política e educacional para tratar sobre o atendimento à criança em idade pré-escolar e, mesmo sem a sua aprovação²⁶, como destaca Botelho (2011), este documento

²³ Implantação também do Programa Primário em 1949.

²⁴ Este programa será discutido de forma pormenorizada no Capítulo II.

²⁵ Para saber mais Ler Movimento Internacional da Educação Nova por Diana Vidal e Rafaela Silva Rabelo. EDVCERE.

²⁶ O Anteprojeto de Lei Orgânica da Educação do Paraná foi apresentado no final de 1949 pelo governador Moyses Lupion e seu secretário da Educação Erasmo Pilotto. Segundo Miguel (1997, p.132) este anteprojeto seguia os objetivos gerais já prescritos nas Leis Orgânicas da União (1942-1946). No entanto, este documento teve sua tramitação interrompida após ter sido aprovada em primeira discussão na Assembleia Legislativa do Estado (PILOTTO, 2004, p.77). Botelho (2011) a partir das leituras em Miguel (1997, p. 142) pontua que o documento não teve a aprovação “porque tentou desvincular de ingerências políticas a Educação e a Cultura no Estado do Paraná. Isso porque este documento, sob a inspiração de Anísio Teixeira, propôs-se a organizar os

sinalizaria “ingredientes para compor o campo das prescrições e representações governamentais” para os jardins de infância (BOTELHO, 2011, p.83).

1.1.1 A organização da Divisão de Ensino Pré-primário: órgão de coordenação e orientação

Seguindo na busca por compreender o lugar institucional ocupado pela pré-escola no estado do Paraná, durante o período inicial de sua implementação, neste subitem, procura-se identificar as marcas deixadas pelos sujeitos que tiveram protagonismo nas ações relativas a esta etapa educativa, como uma tentativa de compreender como se deu a constituição desse atendimento, evidenciando a organização dos departamentos, os modos de pensar a educação, particularmente as questões relativas à educação pré-escolar e a difusão de saberes que conformam a realidade histórica sobre o atendimento à criança desta etapa no estado.

Em 1952, o oitavo Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná²⁷ informava à comunidade educativa a presença de uma professora que seria designada para fazer parte do grupo que conduziria a educação pré-primária paranaense, no interior da Secretária de Educação e Cultura - a professora Joana Falce Scalco²⁸. Tal função trataria especificamente das ações da educação pré-primária, supervisionando e conduzindo esse atendimento. (PARANÁ, nº 8, 1952, p. 370). A atenção se volta para a figura da professora Scalco, não como uma personalidade, mas a partir do seu trabalho e das relações importantes estabelecidas na época, que podem ter contribuído para a constituição da educação pré-escolar paranaense.

Divulgar o nome da professora Joana Scalco Falce na imprensa pedagógica oficial do estado, como a profissional responsável por orientar e supervisionar o atendimento pré-primário, pode indicar a intenção do governo de inserir essa etapa educativa num lugar singular e inédito dentro da Secretaria, com sujeitos e ações específicas para esse fim. Abrir espaço no boletim, a partir do seu lugar estratégico de produção, para comunicar o nome de uma profissional que atenderia esta etapa educativa, denota as intenções de fazer circular, entre os professores e profissionais, os modos de pensar esse atendimento no estado. Era preciso orientar as práticas dos professores com a educação da criança em idade pré-escolar

Conselhos Municipais de Educação e o Conselho Estadual de Educação como meio de garantir que a educação pública ficasse sob a responsabilidade da comunidade e, tanto quanto possível livre das ingerências do Estado, o que não teria sido visto com bons olhos” (BOTELHO, 2011, p.85).

²⁷ Este Boletim será analisado de forma pormenorizada no Capítulo II desta tese

²⁸ Segundo Souza (2004, p. 192), o Decreto nº 600 de 28 de dezembro de 1910 nomeou a normalista Joana Falce para exercer o cargo de diretora do segundo jardim de infância público do Estado, o Jardim de Infância Emília Ericksen.

para bons resultados futuros. Importante ressaltar que os Boletins, podem ser considerados meios de formação dos professores, para além dos cursos e reuniões pedagógicas oferecidos pelo Estado no período²⁹.

Diante disso, a leitura atenta do Boletim³⁰ permitiu identificar pistas valiosas para a interpretação de quais eram as representações dos dirigentes do estado para o trabalho com a criança em idade pré-escolar, além de possibilitar um olhar sobre as relações estabelecidas entre os sujeitos protagonistas na constituição e institucionalização da educação pré-primária e suas redes de relações sociais. Entende-se que a tarefa de estar à frente de uma divisão que cuidava exclusivamente da educação pré-primária, renderia à professora Joana Scalco, do ponto de vista profissional, uma posição de destaque no campo educacional paranaense. A atuação em uma função estratégica permitiria a circulação de um repertório pedagógico que representaria os modos de fazer e os saberes sobre e para a educação pré-primária. Considerando isso, coloca-se os seguintes questionamentos: O que, em sua trajetória, possibilitou que Scalco assumisse esse cargo nestas circunstâncias? Quais eram as redes de sociabilidade que lhe permitiram chegar a esse lugar institucional? A partir de quais referências teóricas?

Quando, em 1939, a professora³¹ Joana Falce Scalco, que atuava nos jardins de infância no Paraná, pediu sua aposentadoria, parecia ser o momento de encerramento de sua carreira profissional dedicada à educação da criança nos Jardins de Infância de Curitiba. No entanto, dez anos depois de sua aposentadoria, já na década de 1950, a professora retornou sua atuação profissional no estado. Provavelmente, seu olhar e ações, fruto do seu contato com as concepções que circulavam à época, com a fundamentação montessoriana e a sua bagagem profissional, lhe renderam um convite por parte da Secretaria de Educação e Cultura para ocupar um espaço público e direcionar o atendimento pré-primário, assumindo a formação dos cursos no Instituto de Educação, juntamente com outra função, de organização do trabalho pedagógico para esta faixa etária na Secretaria de Educação e Cultura.

Joana Falce Scalco fazia parte de um grupo de professoras que, ao lado da professora Eny Caldeira, eram bastante atuantes. Ela foi muitas vezes referenciada em documentos,

²⁹As questões referentes à formação nos cursos e reuniões serão abordadas no capítulo IV deste trabalho.

³⁰O Boletim da Secretaria de Educação e Cultura foi elaborado entre os anos de 1951 a 1953.

³¹Além de professora, Joana Scalco foi diretora do Jardim de Infância Emilia Erichsen. Sobre Erichsen ler a tese: SOUZA, G. **Instrução, o talher para o banquete da civilização: cultura escolar dos jardins-de-infância e grupos escolares no Paraná, 1900-1929.** 299 páginas. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, PUC/SP, São Paulo, 2004

cursos, formações e encarregada especialmente da escrita dos Boletins de Educação e Cultura do estado³², na seção que divulgava as ações para a educação pré-primária. Esses boletins eram direcionados à rede escolar estadual do Paraná. Tanto Eny Caldeira quanto Joana Falce Scalco tiveram intensa participação nas questões ligadas à educação da criança em idade pré-escolar, no que concerne à(s) história(s) de sua constituição e organização. Tal chave de leitura permite uma reflexão sobre o envolvimento dessas duas mulheres no campo educacional e, mais especificamente, para a compreensão das relações estabelecidas entre a educação pré-primária e os referenciais teóricos e metodológicos que circulavam. Outrossim, compreender, mesmo que de forma breve a trajetória profissional dessas professoras, ajuda a refletir sobre a configuração do atendimento às crianças menores de sete anos no estado, partindo das relações destas com a escola, com as crianças, professores e teorias. Os estudos de Silva (2018) indicam que a professora Joana Falce Scalco e Eny Caldeira “foram [...] as principais representantes do método da mestra italiana” (SILVA, 2018, p. 92), sendo o Instituto de Educação do Paraná uma vitrine de implementação dessa pedagogia.

No período de indicação de Scalco para assumir o cargo frente às demandas da educação pré-primária (início dos anos de 1950), havia um movimento de inserção no cotidiano educativo dos princípios da pedagogia montessoriana - “[...] tratava-se da compreensão da importância do movimento como exigência da educação moderna”. (SILVA, 2018, p. 93). Além disso, os governantes do período demonstravam interesse em trazer especialistas para a pasta da educação, com o intuito de “realocar” o Paraná na vanguarda da educação brasileira e, para que isso acontecesse, era necessário que os sujeitos, que estivessem à frente do trabalho, conhecessem as discussões nacionais e internacionais sobre os currículos e métodos modernos em circulação (SILVA, 2018, p. 98).

Foi neste contexto educacional que o nome da professora Scalco apareceu como opção de uma profissional experiente nas questões ligadas às exigências do estado para uma educação moderna. Assim, lhe possibilitaram, por sua vez, o convite para assumir a orientação das questões ligadas à educação pré-primária no período. Em matéria do dia 22 de novembro de 1970, o jornal Diário do Paraná descrevia fragmentos da trajetória profissional de Joana Scalco no estado do Paraná. Convidada a responder uma entrevista neste periódico, ela apresentou um balanço da sua caminhada, compartilhando com bastante entusiasmo suas

³² Vale destacar que a referida professora esteve à frente da seção pré-primária dos Boletins divulgados pelo estado, entre maio e dezembro de 1953. Duas outras seções (7 e 8) deste documento são de responsabilidade de Eny Caldeira (BOTELHO, 2011), que, pelas fontes, também demonstrava uma relação profícua com as ideias de Montessori.

“leituras de artigos em revistas italianas: e que procurava conhecer mais escrevendo para amigos, encomendando livros, indagando sempre”. (DIÁRIO DO PARANÁ, 1970, p. 20). E continua:

Em dezembro de 1911, a mocinha Joana com apenas 15 anos completou seu curso de professora e já em fevereiro de 1912 estava à frente do recém fundado Jardim de Infância Erichsen, segundo a ser implantado em todo Paraná. A Jovem professora tinha levado para o entusiasmo recebido quando aluna de Dario Velozzo ele foi extraordinário como professor de Pedagogia. Seu interesse pelas crianças que passavam pelo jardim pode, sem muita ousadia de nossa parte, ser comparado ao de Maria Montessori. (DIÁRIO DO PARANÁ, 1970, p.20).

A partir do texto jornalístico, pode-se observar que Joana Falce Scalco tinha uma carreira profissional articulada a professores de destaque no cenário educacional do período e adeptos à teoria montessoriana. Até chegar a assumir o cargo de supervisora da educação pré-primária, na década de 1950, percorreu um caminho na docência como entusiasta da concepção italiana de Maria Montessori e, posteriormente, assumindo a gestão da unidade do jardim de infância Emília Erichsen,³³ posição esta que pode estar relacionada às suas leituras sobre o referencial teórico montessoriano e ao seu apreço à didática do professor Dario Velozzo.

A professora Joana Falce Scalco, muito jovem ainda, trazendo a alma o desejo incoercível da juventude que sempre se inclina pelas invocações, mesmo revolucionárias como as de Montessori, empolgou-se com o movimento. Levando para o “Emilia Ericksen”, todo seu idealismo e juventude consagrados ao novo método. Por isso, esse Jardim é o marco de uma nova era no ensino paranaense. Dali se irradiou para todo o estado a nova orientação. (RATACHESKI,1953, p. 31).

Nota-se o interesse da professora Joana Falce Scalco por questões pedagógicas, particularmente àquelas relativas à italiana Montessori. Essa dedicação e o seu compromisso profissional podem ter sido fundamentais para o seu destaque e o reconhecimento público, tempos depois, pelo Diretor Geral da Instrução Pública, Lysimaco Ferreira da Costa³⁴. Este, além de diretor, era também professor de Pedagogia e, pelo relato de Scalco, levava suas alunas para aulas práticas no Jardim Erichsen, local de trabalho da referida professora, afirmando ser esse um importante caminho para relacionar a prática escolar com as questões teóricas montessorianas. Souza (2004) reforça, em seus estudos, que, na gestão de Lysimaco, “fora tornado conhecido e introduzido o método montessoriano nos jardins de infância paranaenses” (SOUZA,2004, p. 207). A autora sinaliza que Joana Falce de Scalco, em

³³ Decreto nº 600 de 28 de dezembro de 1910 nomeou a normalista Joana Falce para exercer o cargo de diretora

³⁴ Educador, reformador e político no cenário educacional, no final do século XIX e início do século XX Inspetor Geral de Ensino do Paraná em meados da década de 1920. Para saber mais sobre Lysimaco Ferreira da Costa ler o trabalho de Geysa Spitz Alcoforado de Abreu (2007).

entrevista cedida a Dr^a, Maria José da Costa, e publicada em 1995, afirma que Lysimaco Ferreira da Costa havia encomendado o material montessoriano e levado até o Jardim Erichsen, local de trabalho da professora Scalco. A relação entre ambos os profissionais é retratada pelos estudos de Silva (2018), quando ela sinaliza uma articulação entre a professora Joana Falce Scalco e o professor Lysímaco Ferreira da Costa na divulgação das ideias montessorianas, desde os anos de 1920:

Também no Paraná os conceitos de Montessori já eram propagados há algum tempo. Desde a década de 1920, Lysimaco Ferreira da Costa e Joana Falce Scalco faziam uso de tais pensamentos e de materiais baseados na pedagogia montessoriana em escolas paranaenses. De acordo com Joana Scalco, este estado teria sido o primeiro a aplicar o método Montessori, em 1924, no Jardim de Infância “Emília Eriksen”, por meio de Lysimaco Ferreira da Costa, o qual, à época, além de diretor de instrução pública, era professor de Pedagogia da Escola Normal, onde possivelmente discutiu as ideias da educadora italiana. (SILVA, 2018, p. 72).

As questões destacadas até aqui permitem fazer uma aproximação da professora Joana Falce Scalco com a escola pré-primária, com as crianças e a disseminação da teoria italiana de Montessori no estado do Paraná, no início dos anos cinquenta. Podemos pensar essas relações e articulações da professora Scalco a partir da mediação cultural sublinhada por Ginzburg (1991), pois essa “[...] pode assumir diversas formas, conforme a posição que exerce na sociedade e a atitude perante a cultura do grupo social a que pertence. (GINZBURG, 1991, p. 131). Ademais, essa trajetória, enquanto diretora da instituição e defensora da teoria da autora italiana Maria Montessori, inspirou outras professoras e chamava a atenção enquanto experiência educativa em âmbito internacional:

Através do consulado da Itália em Curitiba, a própria Maria Montessori soube da existência daquele jardim de infância, do trabalho de aplicação de seus ensinamentos, e da sempre entusiasmada diretora, a quem enviou um convite para que fosse à Itália seguir um curso, ao mesmo tempo em que mandava um retrato para a escola que – tão longe! – tornava vivo e vibrante seu trabalho: O retrato está lá, quanto ao convite, era 1930, e a Revolução impediu que Joana Scalco alcançasse o que teria sido o maior prêmio à sua vida de mestra dedicada, estudar com Maria Montessori. (DIÁRIO DO PARANÁ, 1970, p.20).

FIGURA 1- A propósito de um centenário



FONTE: Jornal Diário da Tarde (22/11/1970).

A matéria do Jornal Diário da Tarde reafirmava a professora Joana Falce Scalco como uma diretora de destaque nos jardins de infância à época, evidenciando o desempenho da professora em colocar em prática os ensinamentos de Maria Montessori. A fotografia e a frase, abaixo do interno da reportagem, demonstram um prestígio pela professora Scalco: “Dona Joana Scalco tem seu nome gravado na introdução do método montessoriano no Paraná”. Compreende-se, assim, que a escolha por trazer a caminhada da professora para a reportagem articula-se com seu trabalho relacionado às crianças em idade pré-escolar desde o início do século, bem como a apresenta como uma pessoa reconhecida no campo educacional, enquanto uma especialista em Montessori, o que a tornou, podemos dizer assim, uma figura de referência para o estado do Paraná. A própria reportagem, que aqui exalta Joana Falce

Scalco, também sublinha o nome da professora Eny Caldeira³⁵ como sendo a primeira relação mais profunda do Método Montessori com o estado do Paraná. (DIÁRIO DO PARANÁ, 1970). Abaixo uma foto da referida professora³⁶, ocupando uma página inteira do Boletim, Ano II, set/dez de 1952.

FIGURA 2- Fotografia Eny Caldeira



FONTE: Fotografia Eny Caldeira
ACERVO: Boletim da Secretária de Educação e Cultura do Estado do Paraná
(Ano II set/dez 1952, nº09).

A imagem é acompanhada de um texto sobre a vida da profissional. O periódico reforça a figura de uma professora especializada em diversos lugares, incluindo outros países, e que “ocupava lugar de relevância no magistério paranaense” (PARANÁ, 1952, p.03). O lugar da professora Eny Caldeira, tida como uma mestra de prestígio, é uma representação

³⁵ Sobre a relação da professora Eny Caldeira com a educação pré-escolar no Estado, ler o capítulo III desta tese.

³⁶ A presença da professora Eny Caldeira nas proposições da educação pré-escolar será explorada no capítulo III e IV deste trabalho.

que se foi alinhando durante o início da década de 1950, especialmente sobre as questões relacionadas à educação pré-escolar. Enquanto diretora do Instituto de Educação, local que formava professores no período, Caldeira possivelmente utilizou as linhas dos Boletins para extrapolar os muros da escola de formação e atingir um contingente alargado de docentes sobre o pensamento pedagógico posto em circulação no período, sobre Montessori.

Conforme vislumbra-se no texto jornalístico e nas demais reflexões já mencionadas neste trabalho, as duas professoras, destacadas nas discussões acima, tinham uma vinculação com a concepção de educação de Maria Montessori e podem ter contribuído para a circulação e implementação dessas ideias no estado do Paraná. Isso evidencia que as professoras tinham conhecimento e debatiam concepções de outro país, como a pedagogia italiana que se encontrava disseminada em solo paranaense. Silva (2018) salienta que o interesse de Caldeira pela pedagogia italiana “pode ter se originado ainda no período da Escola Normal, haja visto que as ideias da mestra italiana eram objeto de discussão naquela instituição pelo menos desde os anos 1920” (SILVA,2013, p.71), Anos mais tarde, confirma-se Eny Caldeira como entusiasta e referência de Montessori no Paraná, o que inclui, na sua bagagem, a viagem de estudos à Europa e posteriormente o envolvimento nos cursos de formação³⁷ no Estado.

Retornando a identificar o conjunto de propostas, ideias e documentos da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná, observa-se Joana Scalco, orientadora e supervisora deste projeto educacional. Importante salientar que, no início dos anos de 1950, as ações que direcionavam este trabalho estavam sob a administração do nomeado “Atendimento Infantil” (assistência técnica da educação pré-escolar), dentro da referida Secretaria.

Um ano depois do convite para ocupar o espaço público na Assistência Técnica da Educação Pré-escolar ter sido feito à professora Scalco, a mensagem do governador Ney Braga, em 1953, desenhava os contornos do que seria posteriormente chamado de Divisão de Ensino Pré-primária (DEPP), em 1954. Pela retórica do então governador, os planos de governo eram otimistas ao afirmar a necessidade de uma equipe específica para organizar esta etapa educativa em meio às necessidades de modernização do ensino paranaense:

[...] a mobilização inicial de atividades no setor do ensino pré-primário evidenciou a necessidade de um órgão de coordenação a orientar os trabalhos, indispensáveis a que estes se processem com intensidade e extensão de forma compatível com a importância que os educadores modernos atribuem ao assunto. (PARANÁ, 1953, p.178).

³⁷Sobre essa questão, o capítulo IV será dedicado ao debate da formação dos professores.

A proposta apresentada pela administração de Ney Braga ressaltava a necessidade de organização de uma equipe de trabalho que fosse capaz de difundir as ideias e as ações pensadas para o atendimento pré-primário à época. Tal movimento articulava-se ao desejo de incluir o estado nas discussões de educadores considerados modernos, fruto da circulação das ideias pedagógicas, que estavam ancoradas em princípios de renovação em vigor, especialmente dos ideais pautados na perspectiva montessoriana.

Na mesma mensagem, o governo anunciava:

A Secretaria de Educação e Cultura, atendendo às necessidades do ensino no Paraná, realçadas pela importância que universalmente vem dada às questões relativas ao ensino pré-primário, resolveu providenciar o equipamento didático dos Jardins de Infância e a criação de um corpo de professores especializados. A tarefa foi entregue a larga experiência da Assistência Técnica dos Jardins de Infância do estado em colaboração com o Instituto de Educação, cujo trabalho pode ser dividido em três itens:

- a) Mobiliário escolar;
- b) Material didático;
- c) Especialização de professores. (PARANÁ, 1953, p. 177).

Essa mensagem de governo comunicava, em meio a outras questões, a necessidade de um movimento, no interior da Secretaria de Educação e Cultura, para a aquisição de mobiliário, materiais e formação específica para esta etapa educativa. Portanto, há indícios de que os dirigentes do Estado incluíam os jardins de infância nas ações referentes à educação, tanto do ponto de vista pedagógico como da aquisição de mobiliário.

O governador não deixava claro na mensagem, quais seriam as concepções que estavam fundamentando tais proposições, mas o cotejamento com as discussões postas anteriormente e com as notícias veiculadas pela imprensa paranaense³⁸, permite arriscar, que se tratavam das ideias que circulavam com força no estado, sobre Maria Montessori. Nesse trecho da mensagem, aparece a necessidade de organizar a escolarização das crianças em idade pré-escolar a partir da “importância que universalmente vem dada às questões relativas ao ensino pré-primário”. Vale lembrar que à frente da Assistência Técnica dos Jardins, estava Joana Scalco com toda sua bagagem teórica sobre as referências que estavam em voga no período.

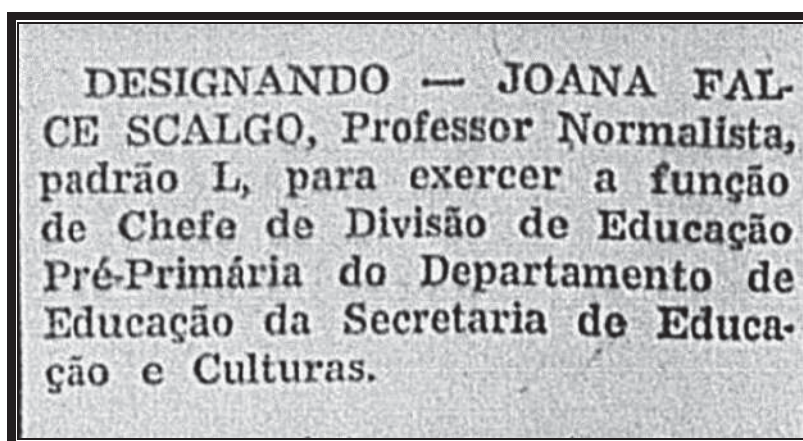
Segundo Botelho (2011), a atuação da Divisão de Ensino Pré-Primário foi diversa nos primeiros anos de sua organização, especialmente com a preocupação em dialogar com as propostas e experiências de outros estados. O intuito seguia a direção de ampliar a atualização

³⁸No decorrer da pesquisa, especialmente no capítulo IV, o leitor localiza reportagens de divulgação intensa sobre o método de Maria Montessori.

pedagógica, “não somente do ponto de vista teórico-metodológico como também de ordem material: espaço físico, mobiliário e materiais” (BOTELHO, 2011, p. 175).

Em 1954, o sucessor de Ney Braga no governo, Bento Munhoz da Rocha, proferiu discurso nos jornais para chamar a atenção dos leitores sobre a organização de uma equipe de trabalho para administrar as questões relacionadas à educação pré-primária no estado. Na organização desse novo departamento, que passou a ser chamado de Divisão de Ensino Pré-Primário (DEPP)³⁹ - Portaria nº 270, de 5 de fevereiro de 1954 -, permanecia a professora Joana Scalco, orientando e direcionando o trabalho para crianças em idade pré-escolar no estado e, de acordo com os estudos de Botelho, assumiu o cargo como primeira diretora na Divisão de Ensino Pré-Primário (DEPP).

FIGURA 3- Joana Falce, primeira diretora da DEPP



FONTE: Diário do Paraná (1955, p. 4- Atos do Executivo).

Importante frisar que, embora a imprensa paranaense salientasse o nome da professora Scalco com destaque e apreço, outras profissionais também fizeram parte desta equipe e assumiram funções nesta Divisão de Ensino. A título de exemplo, o jornal *Diário do Paraná*, de 1955, informa sobre a organização da Divisão de Ensino Pré-Primário⁴⁰ estruturada por funções, bem como os respectivos nomes das normalistas que estavam vinculados a ela, sendo:

³⁹ Durante vários anos a DEPP funcionou em uma das salas do Jardim de Infância do Grupo Escolar Xavier da Silva, em Curitiba, para somente no início da década de 1960 transferir-se para a Secretaria de Educação e Cultura. (BOTELHO, 2011, p. 174).

⁴⁰ Divisão de Educação Pré-primária, do Departamento de Educação da Secretaria de Educação e Cultura.

QUADRO 2 - Nomes e funções da divisão de Educação Pré-Primária

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO PRÉ-PRIMÁRIA	
Chefe de Secção do Setor de Assistência Pedagógica	Marina de Macedo Seiler
Chefe de Secção do Setor de Atividades Expressivas Criativas e Recreativas	Neusa Borges de Macedo Secundino
Chefe de Secção de Assistência Psicológica	Eunice Soares Gomes Viale
Chefe de Secção de Controle	Lygia Rocha Cotosky
Chefe de secção do Setor de Almoarifado e Datilografia	Raquel Bochmann

FONTE: Diário do Paraná (24/12/1955, p. 4 Atos do Executivo).
 Quadro produzido pela autora a partir da fonte do jornal.

Neste contexto, percebe-se, à frente das discussões e da organização do trabalho com a criança em idade pré-escolar, alguns nomes que, junto com a professora Scalco, difundiram saberes, atuaram e fizeram circular as discussões e debates a respeito da educação pré-primária no estado, inclusive atuando nos cursos de formação de professores no Instituto de Educação do Paraná. Dessa forma, a professora Scalco invoca o seu lugar (CERTEAU, 2012), como uma professora já conhecida pela sua caminhada profissional no estado, fazendo uso dessa trajetória como uma “tática” (CERTEAU, 2012) para exercer o cargo de diretora da divisão.

Importante salientar que o cargo ocupado por Scalco e sua relação com a professora Eny Caldeira podem ter contribuído para que o discurso montessoriano ganhasse visibilidade no estado do Paraná, conforme discussão realizada nos capítulos três e quatro desta tese. Por ora, as fontes permitem afirmar que as ações, pensadas para a educação pré-primária, contavam também com a parceria dos profissionais de uma das escolas do estado, o Instituto de Educação do Paraná (IEP), no que se refere especialmente às questões relacionadas à formação e especialização dos professores. Isso demonstra o engajamento dos sujeitos em relação à educação pré-primária, como uma etapa de importância social e de realce político. A parceria entre a Secretaria e os profissionais do Instituto de Educação do Paraná se constituiu como uma rede de esforços em prol das ações pensadas e projetadas para a educação pré-primária.

Os estudos de Silva (2013) sinalizam que as discussões sobre as ideias de Montessori ocorriam desde meados dos anos de 1920, no Instituto de Educação, e que nos anos de 1950, com a presença de Eny Caldeira, então diretora da instituição, a teoria que circulava nos cursos de formação de professores e na organização do trabalho pedagógico fundamentava-se na “psicologia pedagógica da educadora italiana Maria Montessori”. (SILVA, 2013, p. 77).

De acordo com Chaves (2008, p.182), “a atuação de membros da administração e do quadro técnico e docente do Instituto do Paraná” é algo relevante no cenário educacional regional, pois esses especialistas formavam futuros professores, inclusive no Curso de Especialização em Jardim de Infância. Esta formação, acrescida da oferta de cursos disponibilizados pelo estabelecimento, divulgavam as orientações da secretaria.

Ademais, membros da equipe do Instituto integravam, haviam integrado ou viriam a integrar o quadro da Secretaria de Educação e do próprio Conselho Estadual de Educação. Podemos comprovar esta afirmação ao confrontarmos alguns cadernos pedagógicos e registros da Secretaria de Educação e do Conselho Estadual de Educação com as atas que descreviam as atividades do Instituto, documentos que continham o relato das ações e apresentavam os nomes dos professores e membros da equipe pedagógica do IEP. (CHAVES, 2008, p. 182).

Textos da imprensa da época e documentos da Secretaria de Educação e Cultura⁴¹ indicam que o Instituto de Educação não atendeu apenas as crianças do jardim de infância, anexo ao seu prédio, mas foi palco de discussões, formações e serviu como referência para as concepções voltadas ao atendimento pré-escolar em parceria com a Secretaria. Foram cursos que se direcionaram também para a formação de professores de outras etapas, através dos Adicionais de Educação Pré-primária, Adicional de Jardim de Infância e, posteriormente, do Adicional de Educação Infantil, assunto que será tratado com maior profundidade no capítulo IV.

Retornando à criação da Divisão de Ensino Pré-Primário (DEPP) em 1954, percebe-se que, junto com essa, outras divisões foram criadas no interior da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná, sendo elas: de Ensino Médio e Superior, Ensino Normal, Consultoria Jurídica, Engenharia Escolar, Assessoria Técnica de Ensino, Expansão Cultural e Divulgação (PARANÁ, 1955, p.111). Aparentemente, a invenção da divisão, vista de um contexto mais geral, era parte de um processo de organização administrativa e da criação de um sistema de educação para o estado.

⁴¹ A Secretaria da Educação e Cultura, antes Diretoria Geral de Educação, foi reestruturada em 1948, pela Lei 170 (PLADEP, 1959).

As informações que divulgavam as ações da DEPP, em meados dos anos de 1950, davam conta de um aparato de proposições que este órgão realizava. Em 1955, a Mensagem de Governo apresentava uma discussão, alargada, sobre o atendimento às crianças menores de 7 anos:

Executando o seu plano de trabalho ao arrolamento dos Jardins de Infância e de jardineiras, assistiu estagiários procedentes do interior do Estado. Elaborou anteprojeto de organização dos seus serviços e quadro pessoal. Organizou um Plano Bienal de atividades. Deu início à organização de um “Mostruário Didático”. Manteve intercâmbio de publicações sobre o ensino infantil com várias unidades da Federação. Procedeu preparativos para a realização, em 1955, nesta Capital, de um Curso Intensivo de Jardineiras. Coletou informes sobre instalação, mobiliário e material didático dos cursos infantis, para estudos de sua atualização pedagógica. Elaborou os modelos do mobiliário do Jardim do Grupo Escolar “Hermínia Lupion”, organizando, com o auxílio da Divisão de Engenharia Escolar, da Secretaria de Educação uma planta para a futura instalação do Jardim de Infância daquele educandário além de oferecer ali sugestões para a contagem, no próprio local, de um parque infantil com material improvisado. (PARANÁ, 1955, p.116).

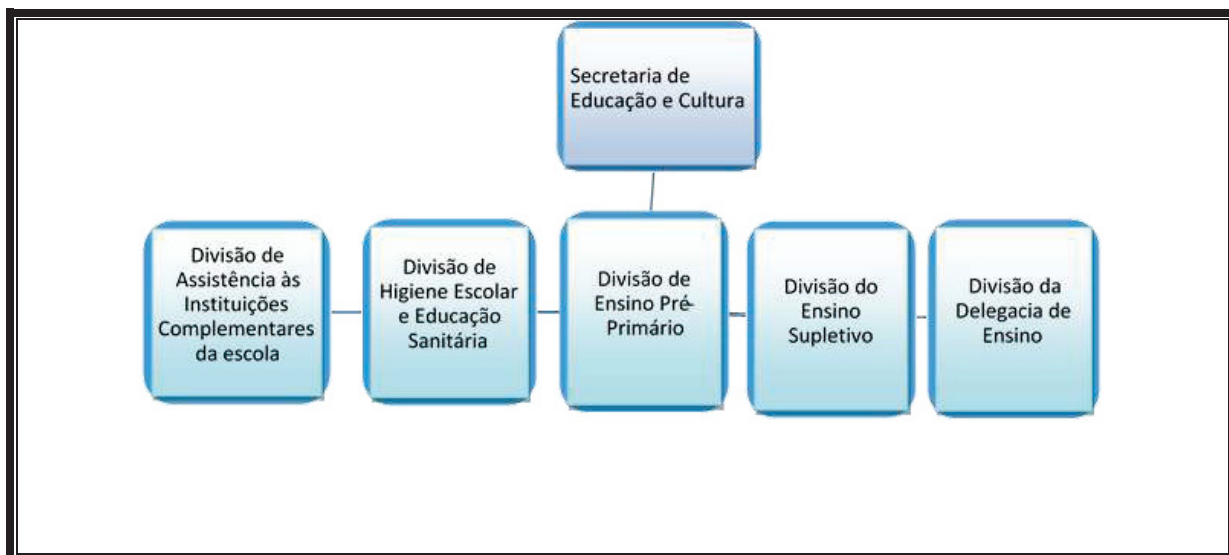
Dessas ações, pode-se problematizar várias frentes de questões, mas, por ora, salienta-se o diálogo com outros estados da Federação e a formação dos professores, tendo o Instituto de Educação como vitrine. E, embora não se tenham dados mais precisos sobre o “intercâmbio de publicações sobre o ensino infantil com várias unidades da Federação”, pode-se destacar que esta ação se constituiu como uma estratégia por parte dos dirigentes do estado do Paraná em projetar a educação desenhada em idade pré-escolar, no cenário nacional.

Considerando a mensagem acima, fica evidente que a Divisão de Educação Pré-Primária, pouco a pouco, foi marcando seu espaço no atendimento à criança em idade pré-escolar. Esses vestígios das ações direcionadas para o atendimento pré-primário demonstram que, mesmo sem uma obrigatoriedade na oferta desta etapa, ela vai se constituindo e se subdividindo em diversas frentes de trabalho, inclusive mobilizando a atenção e recursos financeiros, que direcionados à aquisição de “mobiliário e material didático dos cursos infantis”, permitiram um cuidado com as especificidades da escolarização das crianças pré-escolares. Além disso, a “atualização pedagógica” dos professores que trabalhavam nesta etapa educativa, reforçava a perspectiva para qualificar o quadro docente do Estado.

Seguindo a organização do trabalho da DEPP, em 1959, pode-se vislumbrar uma nova organização da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná, a partir do Plano de Reestruturação - Decreto 22741 de 3 abril de 1959 (PLADEP PARANÁ, 1959). Nessa

configuração, a Divisão de Ensino Pré-Primário (DEPP⁴²) estruturava-se com mais quatro divisões:

FIGURA 4- Organograma da Secretaria de Educação e Cultura do ano de 1959



FONTE: Jornal *O Dia* 1959 (01/02/1959, p.18)
 Figura elaborada pela pesquisadora a partir dos dados do jornal.

A notícia da reorganização da Secretaria de Educação e Cultura, com suas divisões, foi divulgada pelos jornais da capital paranaense, bem como as funções exercidas em cada uma delas. A notícia do jornal *O Dia* foi veiculada em primeiro de fevereiro de 1959, ocupando uma página e tinha como manchete “*Educando os homens de amanhã, na criança repousa a esperança do Brasil*”. Nela, além do leitor enxergar a organização administrativa do Estado, no que se refere à educação, permite uma aproximação da função exercida pela Divisão de Ensino Pré-Primário a partir da sua reorganização. Segue abaixo um trecho extraído desse jornal que circulava na época:

A Divisão de Educação Pré Primária, órgão incumbido de orientar e preparar professoras especializadas em jardins de infância vem cumprindo essa tarefa. Junto a um Jardim modelo – o Jardim de Infância “Emilia Ericksen”, onde além do estágio das professoras para aprendizagem da prática pedagógica referente a educação pré-primária vem sendo realizados cursos intensivos a fim de possibilitar aos professores

⁴² Divisão de ensino pré-primário incumbida de orientar o ensino infantil, terá atribuições semelhantes as da divisão de ensino primário, compreendendo: 8.5.1- Serviço psicopedagógico Encarregado de promover a atualização de métodos e técnicas psicopedagógicas, através de orientação nesse sentido; analisar estatisticamente e criticar o trabalho realizado nas unidades de educação maternal, jardins de infância, creches [sic] e classes pré-primárias. 8.5.2- Serviço de atividades infantis destinado a planejar e orientar as atividades recreativas, artísticas, criativas e expressivas no ensino infantil. (PLADEP, 1959).

de estabelecimentos do interior do Estado a indispensável aprendizagem especializada. Outra tarefa não sem menos importância é a preparação do material didático para distribuição aos Jardins de Infância do Estado. Conta o Estado com 146 Jardins de Infância dos quais 36 estão na capital com 3947 alunos matriculados. (O DIA, 1959, p. 18).

Orientar os professores, produzir material, articular a prática e a teoria, como no caso de estar próximo de um jardim de infância considerado modelo, foram alguns dos encargos da Divisão de Ensino, no estado do Paraná, na década de 1950. Importante sinalizar que a criação da DEPP parte de um “lugar de poder”, a partir do qual se projetavam os dirigentes do estado para esta etapa educativa, mas não só isso, pois partiram também de “lugares teóricos, físicos e sociais”, com produções de documentos, formações, orientações, etc. - entre outros. São estes os “lugares” (CERTEAU, 1994) que se articulavam para nortear as instituições de ensino, os professores e a educação da criança em idade pré-escolar.

O jornal O Dia, de três de julho de 1957, apresentou pistas importantes para compreender o lugar ocupado pela pré-escola no preâmbulo do ensino primário, destacando que a população infantil aumentava diariamente⁴³ nos últimos anos e, paralelamente, afirmava a reportagem sobre os benefícios para as crianças a partir do “grande número de estabelecimentos de ensino primário contando-se nesta relação os jardins de infância⁴⁴ destinados à preparação da idade pré-escolar” (O DIA, 1957, p. 22).

Nota-se que, até então, havia um discurso de renovação pedagógica em relação à educação pré-primária que circulava no estado do Paraná, simultaneamente às matérias da imprensa que deixavam transparecer a relação de uma educação endereçada aos meninos e meninas em idade pré-escolar, como uma educação preparatória para uma escolarização posterior.

A relação entre infância e preparação para etapa de escolarização posterior é contemplada nas análises de Rosa Batista (2013), em seu estudo sobre a emergência da docência na educação infantil no estado de Santa Catarina (1908 -1949). A autora sinaliza que, gradativamente, as iniciativas daquele estado, conformavam-se em prol da proximidade entre jardim de infância e ensino primário, evidenciando que a expressão "pré-primário", bastante conhecida e debatida por pesquisadores da área da Educação Infantil, aparece

⁴³*Educação pré-primária*: O número atual de alunos nos nossos jardins da Infância atinge a 4.489, assim distribuídos: Nos jardins de infância oficiais, localizados em Curitiba, atendia-se 1969 crianças e no interior do Estado 2230. Nos jardins da infância subvencionados pelo Estado 290 Nessa atividade empregam-se 230 professores, dos quais 101 a capital, 109 no interior e 20 nas escolas particulares. (PARANÁ, 1956, p.156).

⁴⁴ Estabelecimentos de Jardins de infância na capital: 16 Estaduais e 14 particulares (O DIA, 1957, p.22).

constantemente como antessala do ensino primário e tem sua vertente assentada nas reformas educacionais. (BATISTA, 2013, p. 103).

Semelhante ao contexto catarinense, identifica-se, com as questões até aqui postas, que a representação de atendimento à educação pré-primária, no Paraná, era reforçada no enalço da educação primária. Ofertar essa etapa educativa repercutia como uma solução para os possíveis problemas educacionais enfrentados na escolarização posterior (*O Dia*, 3/7 1957, p.5).

No estudo de Aristeo Filho (2008), sobre as políticas para a educação da infância no Brasil nos anos de 1950/1960, encontram-se algumas informações importantes para pensar a educação pré-primária no preambular do Ensino Primário no país. De acordo com o autor, as publicações da época, especificamente aquelas de autoria de Nazira Abi-Saber, apontavam que no final de 1940 a relação da escola pré-primária com o ensino primário de Minas Gerais era de proximidade. Nestas obras, destacavam-se os temas do desajuste emocional e social, o da repetência e acerca dos custos aos cofres públicos. Aristeo Filho (2008) cita o Abgnar Renalt, então Secretário da Educação de Minas Gerais em 1949, para exemplificar o contexto.

[..] Verificaram investigadores americanos, os alunos que não haviam freqüentado Jardins de Infância progrediram menos na escola primária e apresentaram índice de 60% de reprovações, ao passo que tal percentagem baixou a 35% entre alunos que haviam tido a fortuna de receber educação pré-primária. (LEITE FILHO, 2008, p. 191).

Há de se ressaltar que, assim como a situação educacional de Minas Gerais, encontrava-se também o contexto paranaense. No estado, os diversos discursos apontavam a pré-escola como a solução para a situação educacional, que estava assolada pelos índices de repetência e evasão no ensino primário, e destacavam a importância do “preparo da criança para que ela alcance um nível apropriado de maturidade antes de iniciar-se na aprendizagem acadêmica e sistemática do curso primário”. (ABI-SÁBER, 1963, p. 19). Esse tema é o foco de discussão da próxima seção deste capítulo.

1.2 NOVOS PERSONAGENS, NOVAS AÇÕES - DAS PREFERÊNCIAS ÀS REFERÊNCIAS DO PRÉ-ESCOLAR: OLHARES PARA A ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA PARANAENSE, NA DÉCADA DE 1960

“Não há bom primário sem atendimento pré-primário”⁴⁵

A frase acima, entre tantas outras que foram proferidas pelo então Governador Ney Braga nos anos sessenta, nos fornece pistas valiosas para se compreender o que os dirigentes paranaenses demarcavam como importante para a educação, especialmente para a educação da criança em idade pré-escolar. Sua menção acaba por manifestar as concepções e proposições de ações no período, uma representação, como pontua Roger Chartier, elaborada por conceitos e propostas que circulavam, “onde o que está em jogo é a ordenação, logo, a hierarquização da própria estrutura social”. (CHARTIER, 1988, p.23).

Para melhor compreender o lugar da pré-escola, faz-se necessário direcionar o olhar para o cenário político na década de sessenta, sua organização e perspectiva para o ensino no estado do Paraná.

No limiar dos anos de 1960, o Paraná viveu um período de muitas mudanças no que diz respeito ao aumento de sua população. Ney Braga⁴⁶ administrou o estado com a bandeira proclamada do desenvolvimento e industrialização, alterando aos poucos o discurso da vocação agrícola, de seu antecessor Moyses Lupion, e projetando inserir o Paraná na perspectiva nacional, no encaixe das proposições de Juscelino Kubistchek. Verri (1998) salienta que, até 1940, a industrialização no estado encontrava-se de forma estagnada e que, vinte anos depois, apresentava uma taxa de crescimento com destaque para a indústria da madeira e do gênero alimentício. Nesse mesmo tempo, segundo o autor, a produção de café, aos poucos, entrava em decadência.

O Paraná experimentava, neste período, um tempo de transformações nos aspectos demográfico, econômico e político. Tais aspectos afetaram os modos de organização social, especialmente no que diz respeito ao aumento da população, a distribuição e a concentração da mesma no contexto urbano, entrando em consonância com o cenário nacional, dado ao crescente aumento nos índices de urbanização e industrialização que vivia o país (VERRI, 1998).

⁴⁵ BRAGA, N. A. B. *Ney Braga: tradição e mudança na vida política*. Curitiba: Ed. Do Autor, 1996.

⁴⁶(1961-1965 e 1979-1982).

Com o crescimento da população e as conseqüentes transformações na vida cotidiana, tornava-se fundamental a implementação de políticas públicas que se adequassem à nova realidade, tendo a educação um papel preponderante para o delineamento de ações por parte das autoridades governamentais no período, pois consideravam que esta deveria integrar-se totalmente “[...] aos objetivos globais do desenvolvimento estadual e nacional”. (PARANÁ, 1962, p.52).

No entanto, assim como ocorria em outros estados, o Paraná encontrava-se em um contexto que o colocava diante de uma problemática no que se refere ao âmbito educacional: a falta de vagas no ensino primário que aprofundava a desigualdade social e excluía parte da população paranaense do acesso e permanência na escola. Tal prerrogativa evidencia-se na mensagem publicada pelo governo estadual em 1962:

Quase idênticos aos nacionais são os problemas atinentes ao ensino primário em nosso Estado. A par de elevado déficit escolar absoluto, causado pela insuficiência de escolas, pela evasão escolar e pela falta de compreensão dos pais e responsáveis por crianças em idade escolar, outros problemas emergem da falta de legislação adequada, de âmbito nacional ou estadual, e da falta de recursos técnicos e financeiros para a solução do problema. Sabemos que um fato comum a todo o Brasil também é facilmente verificável no Paraná. A rede de ensino primário paranaense não chega a atender a uma grande parte das crianças em idade escolar. (PARANÁ, 1962, p.55).

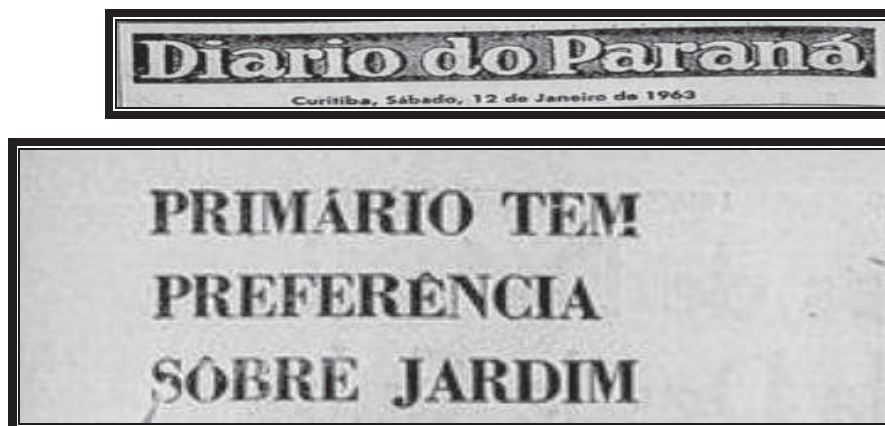
A preocupação central, por parte do governo estadual, neste período, voltava-se para a superação do problema do ensino primário, tornando-se necessário o delineamento de ações que promovessem o aumento do número de escolas e a expansão da rede pública de ensino nesta etapa. Em parte, essa inquietação dos dirigentes encontrava eco na recém aprovada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N.º.4024/61, que apontava como prerrogativa (no Art. 27) o ensino primário obrigatório, a partir dos sete anos de idade⁴⁷.

Avançando um ano após a aprovação da Lei⁴⁸, a educação paranaense encontrava-se distante daquilo que apontava a legislação oficial e a imprensa sinalizava a preferência das ações educacionais no estado, que se articulavam com a obrigatoriedade da educação das crianças maiores de 7 anos. Essa discussão pode ser acompanhada por meio do jornal *Diário do Paraná*, de 12 de janeiro de 1963:

⁴⁷ Percebe-se que a LDBEN de 1961 declara às escolas maternais e jardins de infância, como pertencentes à educação pré-primária.

⁴⁸ Sobre essa legislação, vale a pena registrar que para sua aprovação foram 13 anos de intensos debates, tensões e discussões até a sua promulgação em 1961.

FIGURA 5- Primário tem preferência sobre Jardim



FONTE: Jornal Diário do Paraná (1963, p.6).

Em 1963, a manchete, estampada no Diário do Paraná, denotava que as ações, no estado do Paraná, encontravam-se alinhadas com um contexto maior, que legislava sobre as questões de ensino em âmbito nacional. A expressão “primário tem preferência sobre jardim” articulava-se às fragilidades do sistema educativo, que alertava sobre a insuficiência de atendimento ao ensino primário, questão central e recorrente em relatórios de governo da época, ao mesmo tempo em que inseria a educação da criança em idade pré-escolar como coadjuvante nos projetos educativos daquele momento histórico:

[...] os dispositivos do Decreto relativos ao ensino pré-primário, especialmente de jardins de infância, são necessários principalmente em face do atual déficit de salas de aula nos estabelecimentos estaduais de ensino primário. Nesta fase, em que há insuficiência de salas em relação à população em idade escolar, deve haver preferência absoluta para as matrículas no curso primário, especialmente de crianças que já completaram 7 anos de idade. (PARANÁ, 1963a, p. 9).

As crianças com 7 anos de idade, de acordo com a Portaria nº 53/63 que aprovou o Regimento dos Jardins de Infância, deveriam cursar o ensino primário. O documento pontuava a ampliação desta etapa educativa, de quatro para seis anos⁴⁹, e ainda sinalizava a admissão de crianças com seis anos, no 1º ano do ensino primário. Essa ampliação no ensino representou a “transformação do curso pré-primário na primeira série do primário”. (BOTELHO, 2011, p. 163). Assim, uma nova configuração foi se estruturando pelas idades. Essa organização é explicitada no Regimento de 1963:

⁴⁹Ampliava-se o Ensino Primário para 5ª e 6ª série.

Referentemente à idade, deixando de existir na educação pré-primária o atual curso pré-primário e permitindo-se o ingresso na 1ª série do curso primário àqueles que tenham completado 6 anos até o fim do ano letivo anterior, a transformação deste curso e das 4 séries nas 5 novas séries do primário se fará sem que se ultrapassem os limites mínimos de idade para ingresso no ensino médio. (PARANÁ, 1963, p. 8).

Essas questões provocaram debates e mudanças na organização e no funcionamento do ensino no estado, tanto no que dizia respeito aos jardins de infância quanto ao ensino primário. Os novos direcionamentos impactaram não apenas do ponto de vista da legislação, mas também na maneira de pensar a estrutura educativa, sua oferta e concepções. O jornal Diário do Paraná, de 12 de janeiro de 1963, informava que, naquele ano, para tentar se articular com a Lei e sanar a problemática do déficit de salas de aula, a insuficiência de espaço para atender o ensino primário, havia sido elaborada a Portaria nº 56/63 que sustentava que, somente com a autorização expressa do secretário Jucundino Furtado, poderiam “funcionar classes de jardim de infância, dando-se preferência absoluta às classes do curso primário”. (PARANÁ, 1963). O art. 3º deste Regimento sustentava essa questão:

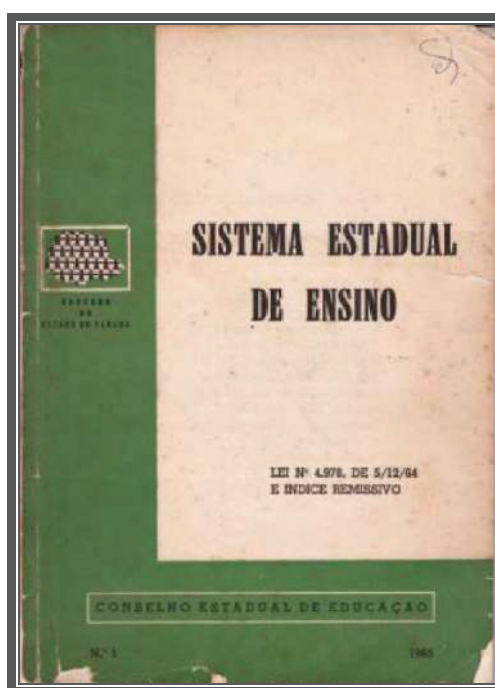
Art 3º - Os grupos escolares estaduais em 1963 darão preferência absoluta às classes de curso primário, não podendo colocar em funcionamento classes de jardins de infância ou escolas maternas sem prévia e expressa autorização do Secretário de Educação e Cultura. (PARANÁ, 1963).

A partir deste trecho, podemos reafirmar que a obrigatoriedade do ensino primário se fazia presente de forma plena nas ações do estado do Paraná e que a esperança, por parte dos dirigentes, era a de ofertar essa etapa educativa em detrimento dos jardins de infância como uma alternativa para resolver os problemas de aumento de número de salas de aula e, conseqüentemente, para conseguirem promover uma maior oferta da etapa obrigatória (ensino primário). Como afirma Botelho, a “compreensão do governo, em 1963, era de que uma sala de aula utilizada para o jardim de infância estaria retirando da escola uma classe primária”. (BOTELHO, 2011, p. 169).

Segundo Moysés Kuhlmann Jr (2000), a obra de Heloísa Marinho - Vida e Educação no Jardim de Infância (1952) - demonstra que o contexto relacionado à abertura das turmas de pré-escola em Guanabara, que perfeitamente pode-se aproximar do estado paranaense no período aqui abordado, traria – segundo a perspectiva das autoridades - problemas para o enfrentamento da alfabetização das crianças aos sete anos de idade, além da etapa pré-escolar ficar constantemente ameaçada sob a expressão “quando a matrícula de crianças em idade escolar excede o número de vagas, eliminasse o Jardim para dar lugar à turma do Primário”. (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p. 10).

Em 1964, um ano após a elaboração da Portaria 53/63, é organizado o Sistema Estadual de Ensino paranaense⁵⁰. De acordo com esse documento, a “Educação de Grau Primário passa a ser constituída pela educação pré-primária para crianças de até sete anos e pelo ensino primário, obrigatório, a partir dos sete anos de idade”. (COSTA, 2013, p.37)⁵¹. A partir de sua fundação, o Sistema Estadual de Ensino no Paraná registrava, a partir da Lei Nº 4978/64, objetivos, orientações e afins que direcionavam a educação pré-primária. Como objetivo para essa etapa educativa, sinalizava o desenvolvimento integral das crianças em suas dimensões sociais, emocionais e psicológicas (PARANÁ,1964). A Lei também expressava sobre a estrutura física, a organização dos espaços escolares, além de direcionar as intenções para o Jardim de Infância, estabelecendo as aprendizagens “de modo informal nos campos da linguagem, da matemática”.

FIGURA 6- Capa do documento - Sistema Estadual de Ensino



FONTE: Sistema Estadual de Ensino
ACERVO: Biblioteca da Secretaria do Estado do Paraná.

São várias as notícias de jornais que proclamavam, em suas páginas, a organização do Sistema de Ensino paranaense. A título de exemplo, O jornal Diário do Paraná, de 18 de abril de 1963, afirmava que seria levado à Assembleia um projeto que renovaria o ensino no

⁵⁰ Documento que reafirmava s objetivos e os princípios contidos na LDB nº 4024/61.

⁵¹O Sistema Estadual de Ensino, instituído pela Lei 4024/61, pontua que no Paraná: O Ensino Primário (com a educação pré-primária) obrigatória a partir dos sete anos de idade.

Paraná. Dois anos depois, em 1965, o mesmo jornal anunciava à população paranaense a nova legislação que orientaria as ações de ensino no Estado, a partir da implementação do Sistema Estadual de Ensino, lei nº 4.978/64.

A política educacional do governo Ney Braga (1961-1965) tinha como princípio orientador o planejamento, assim como em todas as áreas do governo paranaense. Em relação ao aspecto educacional, as ações desenvolvidas por esse governo, em linhas gerais, foram: Planejamento Educacional que resultou no Plano Estadual de Ensino, Reestruturação da Secretaria da Educação e Cultura e captação de recursos financeiros para subsidiar o Plano Estadual de Ensino. Para a reestruturação e o aparelhamento educacional do Estado, foi criada a Fundação Educacional do Estado do Paraná – FUNDEPAR, pela lei nº 4.599 de julho de 1962. Sua atribuição consistia em concentrar recursos para o programa educacional do Governo paranaense e também dar maior maleabilidade às ações da SEC. (COSTA, 2017, p. 3).

O princípio do planejamento, que foi frequente nas ações do governo de Ney Braga nas diversas áreas, também foi a alavanca na educação, sendo a organização do Sistema Estadual de Ensino uma configuração a partir da “urgência em organizar as escolas paranaenses”, conforme solicitação da UNESCO e da Carta de Punta del Este. (CHAVES, 2008, p.234). No que cabia ao ensino, seus discursos centravam-se em apontar que a “educação era investimento ou aplicação produtiva de capital” (NEY BRAGA, 1962, p. 6) e, no que tangia à educação, passaram a incorporar esta concepção (PARANÁ, 1961; 1962). Nesse contexto, se inseria o atendimento à educação pré-primária, objetivando o desenvolvimento integral da criança nas dimensões social, emocional e psicológica. (PARANÁ, 1964).

Na década de 1960, embora os esforços e iniciativas das autoridades direcionassem para a preferência ao ensino primário, essa questão não representava uma ausência de debate e proposição ao atendimento às crianças menores de 7 anos, considerando que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, estabelecia questões específicas para esse atendimento, em dois artigos do seu texto:

Art. 23 - A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (BRASIL, 1961).

Nesse contexto, também se localiza no Paraná uma movimentação, por parte da Secretaria de Educação e Cultura, para o atendimento às crianças em idade pré-escolar que frequentavam os estabelecimentos públicos, visto que no estado o atendimento a essa faixa etária,

[...] nos grupos escolares estaduais, que possuíam em 1962 jardins de infância, poderão mantê-los em 1963, mas exclusivamente para crianças de cinco anos completos e utilizando apenas uma sala *denominando-se essas classes, de 2º período de jardim de infância*. (DIÁRIO DO PARANÁ, 1963⁵², p.06 – grifos meus).

Retornando a já sinalizada Portaria 53/63, localizamos algumas pistas importantes para compreender como se organizavam as etapas para as crianças menores. Nela, é possível perceber que existiam numerações distintas para os Jardins de Infância. Assim, considerando a portaria, se existia o Jardim de infância de 2º período, provavelmente existia o 1º e, quem sabe, até o 3º. Nesse contexto, quais seriam as crianças atendidas? Com quais idades? E em quais lugares? Tais questões foram localizadas no art. 4, inciso 2º da Portaria que assim informava:

2º - As escolas de aplicação, as de experimentação pedagógica e grupos escolares estaduais que disponham de instalações e equipamentos apropriados, a Juízo do Secretário de Educação e Cultura poderão formar classes de 1º período de jardim de infância, com crianças que tenham completado 4 anos de idade até o fim do ano letivo. (PARANÁ, 1963, p.11).

A partir desse documento, percebe-se que a escolarização das crianças em idade pré-escolar não caminhava na mesma direção e lugar físico de atendimento escolar. A referida Portaria contribuía para a definição da idade escolar em que as crianças poderiam estar matriculadas e suas respectivas etapas educativas.

Portanto, a educação de crianças menores de 5 anos seria nas escolas de aplicação e experimentação pedagógica. Sobre as crianças de 6 anos, em idade pré-primária, o texto não é claro quanto ao atendimento que seria realizado, se com as crianças de 6 anos completos que frequentariam o 3º período de jardim de infância⁵³ ou, se a partir dos preceitos da Lei, essas já poderiam frequentar o ensino primário. Esses excertos podem ser melhor analisados a partir de outra fonte documental. O jornal o Diário do Paraná, do dia 7 de fevereiro de 1964, um ano após a aprovação da Portaria, dava destaque a esta questão ao convocar as famílias para a matrícula nos Jardins de Infância da capital:

MATRÍCULAS NOS JARDINS DE INFÂNCIA

Os pais ou responsáveis deverão apresentar a certidão de nascimento do matriculado. Só serão matriculadas crianças com cinco anos completos de idade

⁵² 12/01/1963.

⁵³De acordo com os estudos de Botelho (2011), o texto desta portaria não faz uso do termo 3º período de jardim de infância, mas este é um termo utilizado no período, conforme podemos averiguar em Heloísa Marinho (1960, p.153). Além disso, sua existência foi localizada nos livros-ponto da Escola de Aplicação do Instituto de Educação a partir de 1954, mostrando que além do 1º e 2º anos do Curso Infantil, havia o 3º ano (IEP, Livros-ponto, 1950-1960).

(nascidas em 1958), que virão a formar classes de 2º período de Jardim da Infância. As classes de 1º período (crianças com quatro anos completos) serão formadas em Escolas de Aplicação ou de Experimentação Pedagógica, dependendo, entretanto, para tal, de expressa autorização do secretário da Educação e Cultura.

Esclarece-se, ainda, que para a matrícula no 1º ano do curso primário a criança deve ter seis anos completos, cumpridos até 31 de dezembro de 1963, segundo determinações da Divisão do Ensino Primário, de acordo com a legislação existente no estado quanto ao ensino primário. (DIÁRIO DO PARANÁ, 1964, p.7).

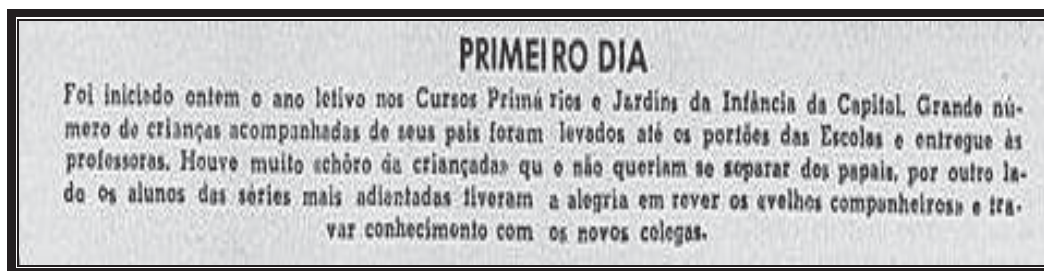
As diferentes nomenclaturas de atendimento à criança em idade pré-escolar no estado do Paraná são exemplificadas por Jordana Botelho (2011):

[..] todavia, na adaptação feita pelo Governo do Paraná da Classificação Geral de Ensino no Brasil, baseada na resolução 76, do Conselho Nacional de Estatística e no esquema geral do ensino, do serviço de Estatística da Educação e da Saúde, de 1949, o pré-primário estava ligado ao ensino primário geral, compreendendo: as escolas maternas e creches, os jardins de infância e as classes pré-primária. Neste documento as creches compunham a etapa pré-primária brasileira. De outra parte, observamos nesta classificação geral a existência das classes pré-primárias, isto é, classes de jardim de infância anexas a estabelecimentos de ensino primário. (BOTELHO, 2011, p.28).

Sobre a vinculação dos Jardins de Infância ao ensino primário, mais uma vez o jornal *Diário do Paraná* nos ajudou a compreender o lugar ocupado por esta etapa educativa. Onze dias após o anúncio das matrículas, em 18 de fevereiro de 1964, o jornal apresentava a seguinte manchete: Iniciado ontem o ano letivo dos Cursos Primários, além disso, no mesmo documento, ficamos sabendo que as crianças em idade pré-escolar iniciaram o ano escolar na mesma instituição, por meio da legenda na fotografia, “foi iniciado ontem o ano letivo nos cursos primários e jardins de infância”. (DIÁRIO DO PARANÁ, 1964).

FIGURA 7- Imagem do início do ano letivo primário em um Jardim de Infância





FONTE: Jornal Diário do Paraná 18/02/1964.

Nas palavras de Burke (2004, p. 233): “os testemunhos sobre o passado oferecidos pelas imagens são de valor real, suplementando, bem como apoiando, as evidências dos documentos escritos”. Na imagem, é possível observar um prédio e, em direção a ele, caminham crianças de estaturas diferentes, sendo as menores, provavelmente, aquelas em idade de jardim de infância, demarcando que naquela instituição as crianças pequenas frequentavam os bancos escolares, enquanto as outras, possivelmente eram do ensino primário. Algumas estão acompanhadas por adultos, outras estão sozinhas. Chama a atenção a vestimenta, aparentemente um casaco, em estilo avental, que agasalhava os pequenos, possivelmente da cor branca, demarcando ser este o uniforme. Esta é uma possível interpretação, pois “a fotografia, diferente das narrativas literárias, usurpa verdades e propõe ao imaginário de seus observadores possíveis situações de exposição” (MACHADO JÚNIOR, 2012, p.44). Sobre a escola, nada constava, mas provavelmente seria uma das instituições que tinha o jardim de infância anexado ao seu espaço, assim como havia um espaço sobrando e disponibilidade de professora para acolher a escolarização desta faixa etária.

Destaca-se que, já no início do século, o Paraná norteava e incluía de alguma forma o atendimento à criança em idade pré-escolar. Percebe-se que os jardins de infância surgiram articulados com a educação escolar, juntos com o projeto republicano de constituição da escola pública e que foram trilhando um caminho articulado ao ensino primário. Essa relação, que configura os jardins de infância anexos às escolas ou aos Grupos Escolares, é amplamente debatida na pesquisa de Gizele de Souza (2004). Nela, a autora sustenta que os jardins de infância estavam no âmbito do projeto republicano de constituição da escola pública paranaense, no início do século XX. De acordo com ela:

[...] trilharam-se variadas formas de divulgação pela imprensa, por meio de revistas e relatórios governamentais que advogavam a necessidade destes estabelecimentos de ensino. Também se organizaram conferências cívicas e palestras pedagógicas, organizaram-se estatutos legais que orientassem e dessem norte à instrução paranaense, edificaram-se prédios específicos para as “novas modalidades de ensino” infantil e primário e se fizeram viagens comissionadas e visitas a estabelecimentos em outros estados, especialmente São Paulo. (SOUZA, 2004, p.19).

Pode-se afirmar que existem elementos de permanência em relação a essa etapa educativa nas décadas seguintes, que acompanharam um movimento que também aponta para mudanças na educação da criança em idade pré-escolar.

Em 1962, a DEPP, que já atuava ativamente na década anterior, voltou a ter relevância e ganhou destaque em alguns textos jornalísticos. O jornal Diário do Paraná, de 15 de julho de 1962, é um exemplo de como a questão aparecia no contexto do período. A partir da manchete “Educação pré-primária: SEC quer dinamizar”, a nota faz referência às ações da Secretaria da Educação e Cultura e pode indicar uma tentativa de impulsionar o atendimento pré-primário no estado:

As atividades educacionais pré-primárias vão ser dinamizadas, segundo um esquema de trabalho que está sendo posto em execução pela professora Ceres Ferrante, recentemente designada pelo secretário de Educação para cuidar do setor. (DIÁRIO DO PARANÁ, 1962, p.7).

O texto indica o intento, por parte da Secretaria, em organizar a educação pré-primária no estado, aumentando as atividades em torno desta etapa educativa. Para tal objetivo e condução do trabalho, visualizou-se um nome diferente daqueles destacados até aqui: a professora Ceres de Ferrante, como sendo a pessoa responsável por tal articulação. A notícia sinalizava também algumas ações que a nova diretora da Divisão estaria realizando:

A professora Ceres Ferrante está realizando reuniões com diretoras de grupos escolares para orientá-las, sugerindo a instituição de práticas didáticas mais consentâneas com as finalidades específicas da divisão de educação pré-primária. O professor Camil Gemael, diretor do Departamento de Educação, está estudando o programa de atividades elaborado pela Divisão, antes de ser colocado completamente em caráter experimental. Um dos objetivos do programa é imprimir sentido prático ao curso de aperfeiçoamento para jardineiras, ministrado no Jardim de Infância do Instituto de Educação do Paraná. É prevista, além dos estágios em realização uma série de palestras e seminários com a discussão e levantamento dos principais problemas relativos à educação pré-primária, para o estudo das soluções indicadas para os diversos aspectos examinados. (DIÁRIO DO PARANÁ, 1962, p.7).

Na reportagem acima, há menção a um programa de atividades elaborado pela Divisão de Ensino Pré-Primário. Do que exatamente estava se falando? A qual programa se referia a reportagem? Antes de buscar possíveis respostas para estas questões, é importante contextualizar quem era a nova diretora do Departamento - professora Ceres de Ferrante - e qual teria sido sua contribuição no documento citado.

Sobre a professora⁵⁴, de acordo com o que era divulgado na imprensa que circulava na sociedade paranaense, ela era filha de Salvador Ferrante⁵⁵, poetisa e professora do ensino primário e pré-escolar, atuando entre as décadas de 1940 e 1950, tendo experiência profissional com crianças em idade pré-escolar, o que pode ter sido a alavanca que impulsionou o convite para estar à frente do Departamento de Ensino Pré-Primário e para desenvolver algumas ações, dentre elas a elaboração do programa orientador dos jardins de infância. A pesquisa de Botelho (2011) salienta a atuação da professora neste cenário, mostrando que, em 1955, ela assumiu uma turma de jardim de infância no Grupo Escolar Xavier da Silva e, um tempo depois, auto intitulava-se, “orientadora das jardineiras”. (BOTELHO, 2011, p.173). Além disso, é possível encontrar a professora Ceres de Ferrante atuando em várias frentes de trabalho na Secretaria de Educação e Cultura, inclusive no desenvolvimento de materiais pedagógicos, conforme veremos adiante.

Em 13 de março de 1965, o jornal *Diário da Tarde* noticiava algumas ações da Secretaria da Educação e Cultura, a partir da Divisão de Ensino Pré-Primário⁵⁶. O texto expunha alguns dados estatísticos sistematizados pelo Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais (INEP)⁵⁷ sobre o rendimento escolar de crianças que frequentavam o Jardim de Infância. Ora, o título já apontava o teor do texto: *Criança que cursou Jardim de Infância tem êxito na escola*, que fora mais especificado no corpo da matéria, conforme se verifica abaixo:

De conformidade com as estatísticas levadas a efeito pelo INEP, cerca de 90% dos alunos que frequentam o 1º ano de Jardim de Infância, tem conseguido êxito completo em todos os seus estudos. No ano passado funcionaram na capital e no interior 184 Jardins de Infância, estaduais e particulares, com 7.913 alunos e 365 professores. (DIÁRIO DA TARDE, 1965, p. 4).

Esses dados estatísticos ilustravam a configuração que vinha ganhando o atendimento pré-escolar no estado do Paraná, em consonância com o cenário nacional, e

⁵⁴Ceres de Ferrante, irmã de renomados jornalistas paranaenses. Professora de jardins de infância e posteriormente Diretora da Divisão de Educação Pré-primária na década de 1960 (BOTELHO, 2011, p.36).

⁵⁵Renomado ator e diretor paranaense, fundou a Sociedade Teatral Renascença (STR), considerada a pioneira do teatro amador no Paraná. (BOTELHO, 2011, p.173).

⁵⁶ Estágio para 19 professores oferecido pela DEPP, pesquisas com vistas a melhoria das classes e do trabalho da pré-escola, parceria com a UFPR –Faculdade de Filosofia.

⁵⁷ As políticas públicas para a educação das crianças pequenas no Brasil nos anos 1950/1960 provém de proposituras de diferentes entidades públicas federais, que em suas ações envolvem órgãos de vários setores do governo federal, dos governos estaduais e da sociedade. Foi nesse período que a saúde e a educação passaram a ter ministérios específicos para suas áreas. Pode-se, contudo, constatar uma continuidade institucional e de políticas públicas para a infância. Pela via do Ministério da Educação e Cultura, o INEP foi o órgão propositor. (LEITE FILHO, p.221).

demonstravam que havia uma perspectiva dos dirigentes de que a pré-escola era um fator preponderante para o êxito escolar em etapas posteriores. O discurso da época ancorava-se em concepções nas quais “as instituições de educação pré-primária se justificavam por si, quer para salvar a criança, quer para salvar a escola primária, o que leva à definição do objetivo desse atendimento”. (LEITE FILHO, 2008, p.222).

Somam-se a esses aspectos as palavras do governador da época, Ney Braga - “não há bom primário, sem pré-primário” (BRAGA, 1996, p. 255) - ao valorizar o atendimento à criança em idade pré-escolar com vistas ao desenvolvimento de uma sociedade futura, considerada moderna, e de preparo para o ensino primário. Poder-se-ia pensar na expressão cunhada pelo dirigente como estratégica, como uma forma de melhorar os índices na educação primária do estado. No entanto, é importante considerar que a posição do governador, era insistir no discurso que afirmava a educação pré-escolar, como preparação para as etapas seguintes, ideias que já vinham sendo propagadas nas décadas anteriores, e que se ancoravam na retórica de alternativa para diminuir os índices de evasão e repetência no estado.

Tal entendimento de valorização do atendimento pré-escolar repercutiu na imprensa⁵⁸ da capital, ora com as iniciativas realizadas pela Divisão de Ensino Pré-Primário (DEPP), ora como essencial para o êxito na escolarização posterior.

Sobre essa questão, alguns pesquisadores que se ocuparam em discutir o atendimento pré-escolar da metade do século XX, podem ajudar a elucidar esse cenário. Dentre eles, vale mencionar Aristeo Gonçalves Leite Filho (2008), que pontua que “no âmbito pedagógico, não havia predominância de ideias. Na disputa por um pensamento hegemônico, no entanto, foram geradas tensões que se situam nas temáticas, como a [...] educação pré-primária preparatória para a escola primária *versus* educação pré-primária com objetivos em si mesma”. (LEITE FILHO, 2008, p. 219). Complementa o autor que as propostas, advindas dos Institutos de Educação, compreendiam a educação pré-escolar como um espaço de vida para favorecer o desenvolvimento integral e como educação preparatória para a escola (LEITE FILHO, 2008, p.220):

Esse foi um período no qual as ideias dos educadores escolanovistas europeus chegaram ao Brasil de segunda mão. Era comum educadores e técnicos do Estado irem aos Estados Unidos da América estudar ou visitar instituições, tendo acesso a essas ideias. Sob essa influência, *à moda brasileira*, verificaram-se teorias, proposições pedagógicas feitas para as creches, escolas maternais, jardins de

⁵⁸ Outra reportagem abordou essa questão na parte do Diário Estudantil do Jornal Diário da Tarde de 13 de março de 1965. Entre outras reportagens que circularam a época e abordavam a educação pré-primária.

infância e turmas de pré-primário, anexas aos estabelecimentos de ensino primário que se utilizavam da nomenclatura predominante no movimento da Escola Nova, mas com significados os mais diversos. Como é o caso dos conceitos de interesse, necessidade, experiência, atividade, trabalho, desenvolvimento natural, entre outros. (LEITE FILHO, p.220).

O que está em voga nesse período, propiciado por ideias norte americanas, é a referência a uma educação aspirada como moderna e democrática, compreendendo essas palavras e seus sentidos como formas de disseminar o Movimento Internacional da Educação Nova, sendo a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) um importante instrumento de divulgação e liderança intelectual para a educação brasileira. (CHAVES, 2008, p.96).

Pelas lentes de Diana Vidal (2013), a Escola Nova, no Brasil, apresentou um movimento de reformas que se distinguia do que se denominava educação tradicional e aglutinou “não apenas uma bandeira educacional, mas um investimento político: a renovação do sistema público. Aqui é preciso destacar que o Brasil foi o único país do mundo ocidental em que a Escola Nova se tornou um investimento de Estado⁵⁹” (VIDAL, 2013, p. 582).

É certo que o Movimento Internacional da Educação Nova encontrou terreno fértil no estado do Paraná, articulado às orientações para os Jardins de Infância. Porém, é plausível sinalizar que foram “geradas tensões” em relação a outros projetos educacionais que se encontravam em disputa no período, conforme as palavras de Leite Filho (2008), uma educação pré-primária, preparatória para etapa posterior, também ganhava espaço nos discursos e nas ações educativas. Desse modo, compreender a difusão dos ideais da Escola Nova no Brasil é importante para perceber o contexto de propagação e circulação de ideias e propostas direcionadas à educação da criança em idade pré-escolar no período.

No Paraná, torna-se importante destacar que, na década de 1960, passaram a figurar debates sobre alfabetização em meio à efetivação de acordos políticos educacionais, frente a um contexto de articulação internacional e da necessidade de se projetar encaminhamentos e orientações em prol das questões ligadas à educação e o atendimento à criança em idade pré-escolar.

⁵⁹No Brasil, entretanto, a Escola Nova constituiu-se em elemento aglutinador de reformas do aparelho escolar municipal ou estadual nas várias regiões, reformas estas implementadas pelas Diretorias de Instrução Pública (antecessoras das Secretarias de Educação) (VIDAL, 2013, p. 582).

1.3 O LUGAR DA PRÉ-ESCOLA NO ESTADO DO PARANÁ NA DÉCADA DE 1960: ESPAÇO QUE ALFABETIZA?⁶⁰

Já se tem dito que a educação primária é imprescindível ao desenvolvimento e, até condição de sobrevivência nacional: o combate ao analfabetismo é, nos dias atuais, um desafio lançado à democracia brasileira. Vamos alfabetizar os nossos conterrâneos, ao mesmo tempo em que lhe devemos dar, dentro de um espírito democrata e cristão, uma formação cívica capaz de torná-los cidadãos mais úteis para o Paraná e para o Brasil. (PARANÁ, 1962, p.57).

A mensagem do então governador do Paraná, Ney Braga, em 1962, citada anteriormente, era endereçada à Assembleia Legislativa do Estado e, embora não mencione em suas linhas a educação pré-primária, sua perspectiva torna-se um importante ponto de partida para compreender a educação pensada para a criança em idade pré-escolar paranaense nesse período. Da mensagem, podemos depreender dois movimentos importantes: o primeiro revela a bandeira discutida e disseminada, em âmbito nacional e internacional, sobre o combate ao analfabetismo⁶¹. O segundo respalda os ideais de uma formação considerada de “cidadãos úteis para o Paraná e para o Brasil”. Sobre essa questão, a expressão vem acompanhada do que se entendia por “novas exigências do desenvolvimento econômico, social e cultural do país”. (PARANÁ, 1962, p. 66).

Dentro do contexto de nacional desenvolvimentismo, o estudo de Gisele Gutstein Güttschow⁶² (2011) sustenta que essa ideologia se apoiava, de forma explícita, nas ações da Organização das Nações Unidas (UNESCO), como auxílio estrangeiro. Tal organização tinha como intuito “[...] ampliar as bases da educação no mundo e levar os benefícios da ciência a todos os países”. (XAVIER, 1999, p. 87). Nesse cenário, se intensificava a relação entre Brasil, UNESCO e Estados Unidos, “[...] mediante a participação direta de técnicos na elaboração e implementação de propostas pedagógicas em diferentes Estados brasileiros, dentre eles o Paraná”. (CHAVES, 2008, p.71).

Nesse período, o debate sobre alfabetização e desenvolvimento nacional estava presente, de forma emblemática, no país e no estado paranaense, apoiado por organismos estrangeiros, ao mesmo tempo que compunha os ideários educacionais, desde os jardins de infância até os demais níveis de ensino. Sobre esse aspecto, Chaves (2008, p.180) afirma que

⁶⁰O texto deste item adentra nas análises pedagógicas e de formação, também analisadas no capítulo III desta tese.

⁶¹ Institui no Brasil a Mobilização Contra o Analfabetismo (MOBRAL), no Decreto 51.222 de 22 de agosto de 1961.

⁶² Sobre o tema ver dissertação: Campanha nacional de erradicação do analfabetismo: Implementação em Santa Catarina e o “cobaia” Joinville (1958-1963), de Gisele Gutstein Güttschow.

havia uma preocupação do Governo Federal para que as instituições não comprometessem o “anunciado desenvolvimento da Nação”, mas que estivessem diretamente ligadas “ao êxito e ao desenvolvimento econômico”. Segundo a autora, os princípios defendidos neste projeto de governo, tais como: o progresso, o desenvolvimento, a democracia e o civismo, faziam parte também do fio que conduzia as propostas educativas no Estado.

No que concerne aos jardins de infância, os documentos orientadores, regionais e nacionais, demonstravam a organização de uma educação pautada na representação da eficiência.

O sentido de desenvolvimento da nação ocupava um espaço de discussão importante nas ações e projetos educacionais. O discurso do então Secretário de Educação do Paraná, Jucundino da Silva Furtado, apontava o jardim de infância e o ensino primário do estado como etapas importantes na formação das crianças paranaenses (PARANÁ, 1963).

Nesse contexto, os debates, em torno da alfabetização no país e no estado paranaense, ganharam força e contornos políticos nas concepções da educação e passaram a influenciar também as políticas públicas e as projeções na educação pré-primária. Tais preceitos compuseram, gradativamente, um discurso que sustentava o atendimento para crianças em idade pré-escolar como uma etapa importante para ajudar no êxito escolar da etapa posterior - o ensino primário - junto a um debate sobre a problemática da alfabetização no estado.

Sobre a situação educacional do ensino primário no Brasil em 1958, o então Ministro da Educação, Clóvis Salgado, destacava que a “escola primária: não alcançava o mínimo de ensinar as técnicas rudimentares da leitura, da escrita e do cálculo” (SALGADO, 1958, p. 58) e “tem-se, nesse momento, um país com 50% de analfabetos da população acima de 10 anos de idade”. (SALGADO, 1958, p. 54). Para Moreira (1960), o analfabetismo no Brasil precisaria ser pensado não só como um:

[...] processo de educação de adolescentes e adultos analfabetos, pois, se estes existiam, a causa estava em que não haviam tido ensejo de frequentar escola primária. Dar-lhe tardiamente, essa oportunidade, não traria a erradicação do analfabetismo, se não se criasse, ao mesmo tempo, um sistema escolar suficiente para que todas as crianças tivessem escolarização primária adequada. (MOREIRA, 1960, p. 12).

No Paraná, a mensagem do Governo, proferida em 1962, relatava a situação do estado em relação à escola primária e ao analfabetismo, que, em tese, estaria muito próxima do contexto nacional. As palavras do governante do Estado deixavam perceptível a necessidade urgente nas mudanças do sistema de ensino do estado.

Paralelamente aos graves problemas de educação primária para as crianças na idade escolar, situa-se como de péssima repercussão no Paraná, o elevado número de adultos analfabetos, que não acompanham o nosso desenvolvimento econômico e social e que, se não recuperados, estarão condenados à marginalidade. (PARANÁ, 1962, p.57).

Enfeixando o cotejamento produzido até agora, percebe-se um cenário, em âmbito nacional e estadual, que exigia ações para combater o entendimento que se tinha sobre o que seriam concebidas como as “chagas do analfabetismo” e, ao mesmo tempo, impunha aprimorar a situação do ensino primário. O Paraná, nesse contexto, assumia a campanha contra o analfabetismo e seus dirigentes enalteciam em seus discursos, uma educação compreendida como responsável pelo desenvolvimento econômico e para uma formação ordeira para paz (PARANÁ, 1964).

De fato, as notícias que circulavam no país e no estado se ocupavam em sinalizar as taxas de analfabetismo, bem como as ações que estavam sendo engendradas com objetivos claros de amenizar a problemática que assolava o Paraná e o Brasil. No que tange ao estado paranaense, o planejamento do governo inseriu-se num movimento de mobilização contra o analfabetismo.

Em âmbito nacional, o governo instituiu o programa chamado Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), desenvolvido entre os anos de 1958 e 1963, criado no governo Juscelino Kubitschek e estendido aos governos de Jânio Quadros (de 31 de janeiro a 25 de agosto de 1961) e de João Goulart (1961-1964) (GÜTTSCHOW, 2011, p.11).

Importante contextualizar, nesse cenário, que os documentos oficiais, as notícias de jornais, entre outros materiais, tanto no estado do Paraná como no território brasileiro, sinalizavam acordos com a política organizada por organismos internacionais. Uma exemplaridade de tal acordo pode ser observado por meio da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases nº. 4024/61 que visava atender os preceitos da Carta de Punta del Este⁶³ para o combate

⁶³ Neste contexto de internacionalização ou americanização da educação, termos, utilizado por Gadotti (2006) e Paiva e Paixão (2002), o *Programa Aliança para o Progresso*, instituído em março de 1961 por John Fitzgerald Kennedy, então presidente dos Estados Unidos, passou a delinear de forma mais contundente e específica as políticas de educação para a América Latina. As diretrizes educacionais propostas pela UNESCO passaram a ter um contorno definitivamente impositivo e o atendimento às orientações estadunidenses foi erigido à condição de requisito elementar para a concessão de empréstimos. Assim, com a Aliança para o Progresso, as diretrizes para a América Latina, mediante os documentos denominados Carta de Punta del Este e a Declaração de Bogotá, esta elaborada na Reunião Interamericana de Ministros da Educação realizada no ano de 1963, passaram a conferir um contorno definitivo à organização da educação no Brasil e na América Latina, delimitando ações e conteúdos para os sistemas educacionais. No Brasil, particularmente o Estado do Paraná não hesitou em atender às recomendações desses organismos. A chamada “onda de modernização” guardou relação direta com a política educacional, e segundo Fazenda “alicerçando-se nos compromissos assumidos na Carta de Punta del Este, sendo uma das causas responsáveis pela assinatura de uma série de acordos entre o MEC/USAID. no que diz respeito à Carta de Punta del Este, ressaltamos que seu conteúdo tinha caráter econômico e político, além de impor às

do analfabetismo. Na essência de sua escrita, a carta apresentava a “Aliança para o Progresso” e no seu corpo teórico, o documento anunciava “um programa norte-americano de ajuda externa direcionado para a América Latina, idealizado nos primórdios da administração Kennedy (sua atuação de 1961 a 1963) e implantado nos anos subsequentes”. (BOTELHO, 2011, p. 163).

O alcance do chamado “desenvolvimento econômico”, expresso em diversas mensagens, ancorava-se nas concepções expressas na Carta de Punta Del Este:

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

Tal documento, datado do ano de 1961, firmava ainda objetivos a serem alcançados pelos países que fizeram a chamada Aliança, entre eles:

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

Com a aliança firmada e o compromisso assinado, em 1961, foi criada a agência United Agency for Internacional Development – USAID, a qual, segundo pesquisa de Ribeiro, “veio dirigir toda a ajuda externa americana”. (RIBEIRO, 2006, p. 18).

A relação entre Brasil e os EUA foi representada por diversos acordos nas décadas de 1950 e 1960, entre eles, o Plano de Assistência Brasileiro Americano ao Ensino Elementar (PABAE). Por meio desse Plano, diferentes estados da Federação tiveram capacitação para seus professores e inspiração didática dos materiais produzidos por esse documento (PAIVA; PAIXÃO, 2002). O estado que foi piloto para aplicação do programa foi Minas Gerais, com o

nações que implementassem políticas sociais, entre as quais se incluía a educação. O texto é composto por quatro títulos ou grandes temáticas: Objetivos da Aliança para o Progresso, Desenvolvimento Econômico e Social, Integração Econômica da América Latina e Produtos Básicos de Exportação. Na exposição de intenções das temáticas ressaltam-se: programas nacionais e requisitos básicos para o desenvolvimento, medidas de ação imediatas e de curto prazo, incluindo-se neste ponto a assistência externa para apoiar programas nacionais de desenvolvimento e medidas de cooperação internacional Podemos considerar que o objetivo central do documento era estabelecer uma aliança econômica e política e intensificar as investidas em defesa do “progresso às futuras gerações” (CHAVES, 2008, p. 86).

objetivo de estender a experiência para outros estados posteriormente. Como afirma Chavez, “esta iniciativa contribuiu para a divulgação do modelo estadunidense de educação e de vida, não apenas no estado em que foi implantado, mas também no Paraná”. (CHAVES, 2008, p.40).

Nesse período, ocorreram inúmeras reuniões em solo brasileiro, com fins de definir os rumos da educação em países considerados em desenvolvimento.

Na América Latina, o Comitê Consultivo Intergovernamental, sob a orientação da UNESCO, era responsável pela organização dos eventos e elaboração de documentos com o propósito de contribuir com a instituição dos sistemas nacionais e estaduais de ensino neste continente. A UNESCO, a partir das orientações produzidas nos eventos e documentos deles resultantes, julgava ser possível encontrar soluções para problemas como a miséria, o analfabetismo, a evasão escolar e a necessidade de desenvolvimento da América Latina. A UNESCO, a partir das orientações produzidas nos eventos e documentos deles resultantes, julgava ser possível encontrar soluções para problemas como a miséria, o analfabetismo, a evasão escolar e a necessidade de desenvolvimento da América Latina (CHAVES, 2009, p. 101).

Nesse contexto, pode-se dizer que havia por parte do estado do Paraná, uma preocupação em colocar em prática, as orientações da UNESCO. Isso significa pontuar que as ações e decisões tomadas pela Secretaria de Educação e Cultura, que definiriam as bases para a educação paranaense, estavam atreladas ao universo econômico-político, expressos em políticas implementadas a partir das recomendações internacionais⁶⁴, característica que marcaram fortemente a década de 1960.

Importante salientar que, nesse período, o estado ganhava destaque no cenário nacional, com a participação de técnicos da Secretaria de Educação em cursos de aperfeiçoamento em todas as etapas de ensino: Jardim de Infância, Primário e Ensino Médio realizados pelo INEP, em diferentes localidades como Rio de Janeiro, Minas Gerais e na Faculdade de Educação de Brasília⁶⁵ (CHAVES, 2009, p.159).

⁶⁴ Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Bureau Internacional de Educação (BIE), Organização dos Estados Americanos (OEA), Oficina Internacional do Trabalho (OIT), e as publicações relatórios e revistas do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) Programa de Assistência Brasileiro do Ensino Elementar (PABAE) e Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais no Brasil, esses estudos vêm demonstrando que a escola precisa preparar-se para acompanhar o progresso tecnológico e científico e permitir ao educando realizar a sua própria experiência (PARANÁ, 1968, p. 2).

⁶⁵ Particularmente as experiências de formação com a Faculdade de Educação de Brasília, capacitaram docentes e técnicos do Paraná para a elaboração de propostas em anos posteriores, além de criarem uma predisposição do estado a investir em propostas educacionais anunciadas como modernas, modelos pedagógicos que se apresentavam para dar respostas ao desenvolvimento econômico e político (CHAVES, 2009, p. 159).

Essas viagens, que designavam profissionais do estado do Paraná para outras localidades em busca de saberes que circulavam no período, são relatadas pelo jornal *Diário da Tarde*, em 14 de outubro de 1961, que em letras destacadas sinalizava a participação dos professores paranaenses nos cursos⁶⁶, realizados em colaboração com o INEP, e que tinham como objetivo proporcionar o contato com consideradas “modernas técnicas pedagógicas”.

FIGURA 8- Manchete sobre formação de professores



FONTE: Diário da Tarde (14/10/1961, p.5).

A defesa da perspectiva se centrava na ideia de que os profissionais capacitados nestes cursos de formação, quando retornavam ao estado, poderiam desenvolver uma educação ancorada na retórica das “modernas técnicas pedagógicas”, a partir das experiências educativas debatidas em outros estados, além de compartilhar os saberes e orientações apresentadas nos cursos com outros professores que não estiveram presentes nas formações.

O que muda para a educação pré-primária nesse contexto de institucionalização de um sistema educacional próprio no estado? Quais direcionamentos e orientações dadas e recebidas para o trabalho pedagógico com crianças em idade pré-escolar? Quais aspectos das discussões sobre a alfabetização e os acordos firmados com organismos internacionais irão reverberar no atendimento pré-escolar no Paraná?

Em 18 de abril de 1963, o jornal o *Diário do Paraná* tornou pública à sociedade paranaense uma reportagem intitulada Ney conclama o povo a liquidar a Chaga do Analfabetismo⁶⁷. No texto, há um apelo do governador para que o estado se articulasse à luta nacional contra o analfabetismo, numa clara manifestação de qual era o pensamento e a projeção assumida pelo então governador para com a educação do estado:

⁶⁶ Realiza-se semestralmente de janeiro a junho e de julho a dezembro, no Instituto de Educação de Minas Gerais em Belo Horizonte, o curso de aperfeiçoamento do INEP PABAAE (...) curso realizado em combinações com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e ministrado por professores brasileiros e norte-americanos do Programa de Assistência Brasileiro- Amor. Ao Ensino Elementar PABAAE, órgão do Ponto IV em Minas (DIÁRIO DA TARDE, 1961, p.5).

⁶⁷ Reportagem referente a Semana de Educação na Reitoria da UFPR. Abertura solene do governador Ney Braga. (DIÁRIO DO PARANÁ, 1963).

[...] A luta contra o analfabetismo e em favor da causa da educação acompanha-nos desde o início do governo. Instituímos e prestigiamos a Mobilização Estadual contra o analfabetismo. Estamos contra o analfabetismo. Estamos executando a reforma do ensino primário. Estão quase concluídos os estudos para a instituição do Sistema Estadual de Ensino, em que se criará o Conselho Estadual de Educação e que reformulará toda legislação educacional do Estado. (DIÁRIO DO PARANÁ, 1963, p.7).

As reformas vislumbradas na mensagem acima, que intensificaram as ações contra a problemática da alfabetização e das questões relativas ao ensino primário, se estenderam como uma preocupação para a educação pré-primária. Neste mesmo ano, outro pronunciamento forneceu ferramentas para pensar o lugar de produção das orientações para o Jardim de Infância. Isso se deu a partir da criação de uma legislação específica⁶⁸ e da produção de materiais que podem ser compreendidos como documentos orientadores das práticas destinadas ao atendimento da criança em idade pré-escolar:

Para a consolidação dessa reforma de Ensino primário e pré-primário, a Secretaria de Educação e Cultura já elaborou, publicou e está distribuindo o Regimento Interno dos Jardins de Infância, acompanhado do respectivo programa de ensino ou planejamento de atividades. (PARANÁ, 1963, p.52).

O já mencionado Regimento dos Jardins de Infância (1963)⁶⁹ incluía o Planejamento de Atividades, nele seguiam orientações a respeito do trabalho pedagógico que deveria ser desenvolvido com as crianças, e que traziam, em seu contexto de produção, questões relacionadas para pensar o lugar ocupado pela leitura e escrita na educação pré-primária do estado. Importa salientar os propósitos da elaboração deste documento, contidos no capítulo I, intitulado: “Da organização e objetivo”, que não deixa dúvidas ao anunciar:

Art 1º – Os Jardins de Infância serão organizados levando-se em conta os objetivos da educação pré-primária

Art 2º - A educação pré-primária tem como objetivo:

Oferecer condições favoráveis ao desenvolvimento integral da criança neste nível escolar

Iniciar o pré-escolar na vida da comunidade proporcionando-lhe situações e recursos para aquisição de hábitos e atitudes de vida social

Preencher as lacunas e deficiências da educação familiar através de criação de equilíbrio emocional e psicológico

Preparar a criança para realizar, satisfatoriamente, a aprendizagem na escola primária, através do seu desenvolvimento sensorial, motor e intelectual.

(PARANÁ, 1963, p. 13, Grifos nossos).

⁶⁸Orientações para educação pré-primária, a partir da organização do Sistema Estadual de Ensino, 1964.

⁶⁹ Esse documento voltará a ser analisado no Capítulo II desta tese. Seu contexto de elaboração e produção, ao que indicam as fontes, pode ser uma resposta do governo, frente a recém aprovada Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4024 de 21 de dezembro de 1961 e da própria Reforma de Ensino no Estado do Paraná em meados da década sessenta.

Aqui tem-se a indicação que, no processo de elaboração e normatizações, a educação pré-primária ocupava um lugar de “coadjuvante” em relação à escolarização primária. No entanto, a atenção para o atendimento nos jardins de infância, paulatinamente será marcada pela elaboração de documentos, portarias e mensagens que demonstram que estas instituições, tacitamente ocupavam e consolidaram um lugar nos projetos educativos do estado do Paraná, seja a partir de uma estreita relação entre uma etapa educativa e outra - o que acompanhamos nas décadas anteriores -, seja através dos propósitos educativos que a inseriam na problemática da alfabetização nos anos de 1960.

Importante lembrar que o período em que esse documento foi gestado, no estado do Paraná, corresponde ao tempo de intenso debate sobre as questões relacionadas à alfabetização, dos acordos firmados com organismos internacionais (ONU, UNESCO, EUA), e da elaboração do Sistema de Ensino no estado.

Em resposta à organização do Sistema de Ensino no estado do Paraná⁷⁰, da própria lei nacional vigente e da necessidade de projetar as ações pautadas nos acordos e reflexões com os organismos internacionais, que colocavam a problemática da alfabetização como algo a ser enfrentado para o desenvolvimento da nação, percebe-se a elaboração e publicação do guia *Preparando os Sabidões (1966)*, assinado pelo secretário de Educação Lauro Rego Barros, sob o comando do sucessor de Ney Braga, o governador Paulo Pimentel.

Avançando para a reflexão sobre o título do documento, cabe perguntar, de onde vem a ideia que atrela a característica de sabidões para as crianças em idade pré-escolar? Das páginas de alguns jornais, que circulavam na década de 1960, no Paraná, pode-se visualizar que a palavra comparece como aquela pessoa que é esperta, que sabe das coisas, seja com ironia ou não, como no caso do problema do café no Brasil (alta produção para a pouca saída), que menciona que os técnicos eram sabidões no quesito de descobrir “maravilhosas inovações para aumentar a produção, para evitar a geada [...]” (CORREIO DO PARANÁ, 1961, p.3).

Mas a palavra “sabidões”⁷¹ se articula na relação direta com a educação. Desde 1965, os jornais paranaenses começam a mencionar as Férias dos Sabidões nos jornais.

⁷⁰ -leis: nº 4024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; nº4.978/64 que estabelece o Sistema Estadual de Ensino do Paraná; o decreto nº 10.290/62 que dispõe sobre o Ensino Primário no estado do Paraná; a portaria nº 56/63 que regia os jardins de infância no estado.

⁷¹ A logo da “Campanha dos Sabidões” foi feita pelo ilustrador paranaense Fernando Ney Roderjan (DIÁRIO DO PARANÁ, 1970, p. 7).

FIGURA 9- "Prêmio de viagem aos sabidões"



FONTE: Diário do Paraná, 22/06/1965 (primeiro caderno, p.4).

Da página do jornal Diário do Paraná, de 1965, visualiza-se que a palavra “Sabidões” não era concernente apenas às questões de ordem econômica no Estado, pois localizou-se um debate referente à educação. Sobre isso, o jornal anunciava uma viagem à Foz do Iguaçu para os 50 melhores alunos do estado. Um ano após esta reportagem, o jornal Diário da Tarde (1966) divulgava: “Imaginem vocês que boa ideia essa de escolherem os sabidões do Paraná”. Trata-se de uma promoção da FUNDEPAR decidida a conceder viagem prêmio aos melhores alunos de diversos estabelecimentos de ensino de todo o estado” (DIÁRIO DO PARANÁ, 1966, p.5). A imprensa sinalizava, ainda, que o sorteio foi feito pela televisão, o que permite considerar a circulação dessa prática junto aos responsáveis, às crianças, docentes e à sociedade paranaense como um todo. A reportagem informa que 50 crianças e 50 professores (as), do curso primário e do Primeiro Ciclo do Ensino Médio⁷², foram escolhidas.

O tema continuava sendo abordado nas notícias e as manchetes cada vez mais anunciavam o “Sabidões”, atrelado à imagem de uma criança como o centro das preocupações da governança paranaense, as quais “com o esforço na aplicação escolar”, poderiam sonhar com as viagens ofertadas pelo Estado, denotando uma ação pautada no mérito e na classificação. Segundo a manchete vista acima, depositava-se o futuro do país nas mãos das crianças, a frase narrada no texto da matéria, engrandecia este pensamento, “Para ela trabalhamos e por ela o Governo do Paraná tudo fará” (DIÁRIO DA TARDE, 1966, p.5). As reportagens discutidas sinalizam que havia um debate em circulação sobre a necessidade de envolver os projetos educacionais como importantes para o crescimento da nação. Nessa caminhada, os indícios apontam para a perspectiva de que a educação pré-primária também era alvo deste pensamento e das ações da Secretaria de Educação.

⁷² Consta nas notícias que os “sabidões”, já tinham rodado 7.000km pela Empresa Sul Americana de Transporte de ônibus (DIÁRIO DA TARDE, 1966, p. 8.).

Entre os projetos educacionais endereçados à educação pré-primária, as notícias abordaram com atenção especial e ênfase, a publicação do livro *Preparando os Sabidões*, em 1966. Se voltar a atenção para narrativa explicitada no Jornal Diário da Tarde de 1970, um trecho se torna bastante interessante para pensar o porquê do nome “Sabidões” estampar o guia que faria parte do cotidiano pedagógico nas instituições de educação pré-escolar. A frase destacada na manchete “Uma criança vai para a escola é preciso prepará-la” (DIÁRIO DA TARDE, 1970, p.5), comparece como uma representação, que estaria sendo endereçada à escolarização para esta etapa educativa, a de ser preparada para enfrentar a jornada escolar na educação primária. Além disso, este caminho de análise permite apontar, que a elaboração do guia, dialoga com as orientações em circulação de Nazira Féres Abi-Saber e das publicações da Revista de Estudos Pedagógicos do INEP, entre outros documentos, que traziam a discussão acerca da função preparatória da educação pré-escolar em seus artigos. A constituição deste material, atrelada ao uso da palavra *Sabidões*, na rede de ensino do Paraná, e seu contexto de produção, permitem a uma interpretação histórica até aqui posta.

Além disso, a reflexão da materialidade desse documento pode ser compreendida a partir do que nos indica Chartier (1991), acerca do papel e da forma na produção de sentidos múltiplos que um texto pode significar, dependendo dos modos como ele é lido e das formas como é recebido pelos seus leitores. Nesse sentido, para Chartier (1991):

Estes, com efeito, não se confrontam nunca com textos abstratos ideais, separados de toda materialidade: manejam objetos cujas organizações comandam sua leitura, sua apreensão e compreensão partindo do texto lido. Contra uma definição puramente semântica do texto, é preciso considerar que as formas produzem sentido, e que um texto estável na sua literalidade investe-se de um significado e de um estatuto inéditos quando mudam os dispositivos do objeto tipográfico que o propõem à leitura. (CHARTIER, 1991, p. 178).

Desse modo, considerando a reflexão de Chartier, é importante neste momento destacar, que algumas referências bibliográficas que comparecem no referido documento, como *Preparação para Leitura PABAEE* (1962), o material de Nazira Féres Abi-Saber⁷³ e *Tentativa de programa para crianças de 5 a 6 anos, PABAEE* (1958), possibilita várias interpretações. Primeiramente, a utilização das orientações e projeções para a organização do trabalho pedagógico com as crianças pequenas no estado do Paraná, com a presença de Nazira

⁷³ Nazira foi membro do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, da Organização Mundial de Ensino Primário (OMEP), técnica de Didática de Educação Pré-primária do PABAEE, orientadora geral das classes pré-primárias do Estado de Minas Gerais e cursou Educação Elementar na Universidade de Indiana – EUA (ABI-SÁBER, 1967).

Féres Abi-Saber marcando as produções autorizadas pelo PABAE⁷⁴. Ademais, retomando a referência presente no documento *Preparando Sabidões* aos escritos de Nazira Féres Abi-Saber, torna-se importante estabelecer o diálogo de circulação de ideias presentes no *Guia Sabidões* com um contexto maior. Vale a pena destacar que Nazira Féres Abi-Saber, em diferentes publicações, tinha como premissa a convicção do Jardim de Infância atrelado à aprendizagem da leitura e da escrita (LEITE FILHO, 2008, p. 192) e de sua importância para a escolarização posterior.

Em uma das suas obras autorizadas pelo PABAE - *O que é Jardim de Infância* (1963) – Nazira Féres Abi-Saber deixou claro essa relação entre o Jardim de Infância e o sucesso no Ensino Primário. Para a autora, “não é nenhum segredo de Polichinelo a relação entre o sucesso da criança na escola, seu preparo para experiências e a educação que ela recebe no Jardim de Infância”. (ABI-SABER, 1963, p.10). Tal proposição também é localizada na Introdução do Guia *Preparando Sabidões* no Paraná:

Entre as atividades que devem ser desenvolvidas na fase anterior a alfabetização (2º período de Jardim de Infância), destacamos a conversação, os jogos de prontidão para leitura e escrita e os que auxiliam a educação perceptiva e lógica. Estas atividades, correlacionadas com as demais, irão dar à criança a necessária maturidade para aprendizagem na 1ª série do curso primário. (PARANÁ, 1966, p. 13).

Nesse sentido, assim como as orientações de Nazira Féres Abi-Saber e do guia *Preparando Sabidões*, algumas publicações da *Revista de Estudos Pedagógicos* do INEP traziam a discussão acerca da função preparatória da educação pré-escolar em seus artigos. Em 1959, encontramos o texto de Heloisa Marinho com o título: *Da influência do jardim de infância na promoção da primeira série*:

Entre os múltiplos fatores que influenciam a promoção de crianças ao fim da primeira série sobressaem os da maturidade e os da experiência anterior. Além de boa memória visual e auditiva, de coordenação motora, e de capacidade de apreender relações, necessita a criança de variedade de experiências adquiridas na idade pré-escolar. (MARINHO, 1959, p.3).

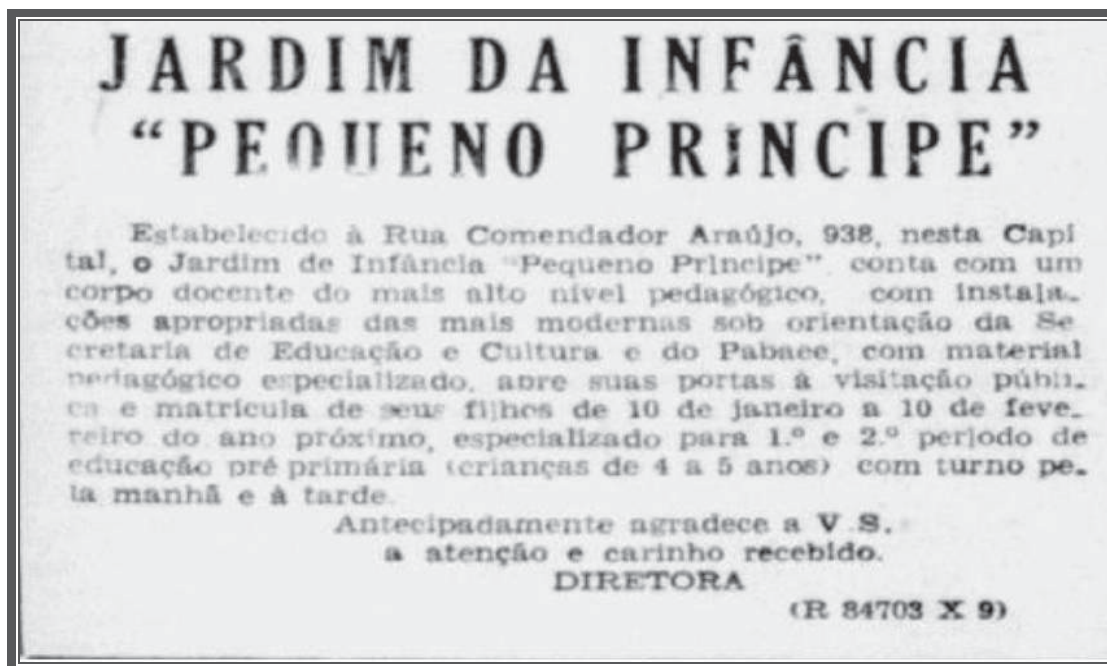
Percebe-se que alguns nomes que circulavam no cenário nacional, como o de Nazira Féres Abi-Saber e de Heloisa Marinho, eram referências para organização do documento *Preparando Sabidões* e de outros materiais elaborados no estado paranaense. Acompanhando estes desdobramentos, pode-se indicar que os responsáveis por organizar e tutelar as ações para a educação pré-escolar teriam o conhecimento sobre o que circulava no período. Mais do

⁷⁴PABAE – Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar – Belo Horizonte – MG conjuntamente com o INEP – Ministério da Educação e Cultura Rio de Janeiro –GB.

que isso, percebe-se a permanência frequente do discurso, o qual atrelava a escolarização da infância, como necessária para o êxito em etapas posteriores. Sobre a influência das referidas professoras nos documentos orientadores do Estado, a pesquisa de Marta Chaves (2008) sinaliza os caminhos tomados pela professora Abi Saber, principalmente sua relação com o PABAEE e o Paraná:

Na pesquisa sobre os professores que foram aos Estados Unidos para receber capacitação ou visitar instituições educacionais, a professora Nazira Féres Abi-Sáber recebeu atenção especial, como responsável pelo Departamento Pré-escolar deste Programa, e publicou vários títulos para este nível de ensino. Esta professora foi referência nos documentos orientadores para a educação pré-escolar no Paraná, e seus livros são facilmente encontrados em bibliotecas públicas e nos Institutos de Educação do Estado. (CHAVES, 2008, p. 129).

Essas obras citadas por Marta Chaves foram localizadas na Biblioteca do Instituto de Educação do Paraná, considerado uma escola celeiro de formação de professores no período. Além disso, estes indícios da circulação das ideias, tanto da professora Nazira Féres Abi-Saber quanto do PABAEE no estado do Paraná, são expressos não somente nos documentos oficiais ou nos documentos de orientação pedagógica, mas também na imprensa periódica, demonstrando a circulação dessas ideias para a sociedade paranaense. Em uma delas, a notícia anunciava o período de matrículas em um Jardim de Infância no estado:

FIGURA 10- Anúncio Jardim da Infância Impressa - Relação com o PABAE⁷⁵

FONTE: Diário da Tarde (7/01/1965, p. 08).

A nota desenhava uma escola privada nos moldes de uma pedagogia moderna que, sob a orientação da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná e do PABAE, contava com a mais alta qualificação dos professores e material especializado para o trabalho com as crianças em idade pré-escolar. O anúncio citado, não permite visualizar a dimensão de quais materiais seriam esses, mas permite compreender que a escola divulgava uma educação moderna, servindo assim, de motor para divulgar às famílias uma pré-escola qualificada para atender as crianças e com isso atrair matrículas. A notícia serviu ainda, para ressaltar a presença do PABAE, atrelada à circulação de uma ideia moderna de educação para as crianças pequenas no estado do Paraná.

Com relação à qualificação docente, outra reportagem do dia cinco de março de 1965, apontou a contemplação de bolsas de estudos para professores do estado do Paraná para frequentarem cursos com professores de Belo Horizonte:

⁷⁵ Transcrição: Estabelecido a Rua Comendador Araújo, 938, nesta capital, o Jardim de Infância “Pequeno Príncipe” conta com um corpo docente do mais alto nível pedagógico, com instalações apropriadas das mais modernas sob a orientação da Secretaria de Educação e Cultura e do PABAE, com material pedagógico especializado abre suas portas à visitação pública e matrícula de seus filhos de 10 de janeiro a 10 de fevereiro do ano próximo, especializado para 1º e 2º período de educação pré-primária (crianças de 4 a 5 anos), com turno pela manhã e à tarde (1965, p.08).

Elementos do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais da Secretaria de Educação e Cultura foram contemplados com bolsas de estudos no PABAE (programa Americano Brasileiro de Aperfeiçoamento de Ensino Elementar) através dos quais ficarão, durante seis meses em Belo Horizonte em contato com professores de Minas Gerais com o objetivo de preparar técnico pedagógico. Do Paraná seguiram três bolsistas do CEPE: as professoras Roseni Cabral Déa de Oliveira e Silva e Wilma Silowski e duas do interior do Estado. (DIÁRIO DO PARANÁ, 1965, p.4).

Das professoras anunciadas pela reportagem, não se tem notícias se as mesmas atuavam em Jardins de Infância no Paraná. O que se pode visualizar, é que alguns professores do estado do Paraná estiveram em contato com os ensinamentos do PABAE, neste evento específico. No entanto, um ano antes do Diário do Paraná divulgar esta reportagem, foi localizado um documento da Secretaria de Educação de 1964, o qual afirmava que professores que lecionavam na educação pré-primária receberam formação do PABAE, o que permite identificar que estes profissionais também faziam parte de ações formativas em outras unidades federadas, tendo este órgão, como mentor das ações.

A Secretaria de Educação e Cultura tem, sistematicamente, enviado professores para participarem de cursos fora do Estado. Assim é que em 1964, enviou aos cursos do – PABAE (Plano de Assistência Brasileiro Americana ao Ensino Elementar) em Belo Horizonte – (3) professoras normalistas. A área especializada foi: Matemática, Estudos Sociais, pré-primário. (PARANÁ, 1964a, p. 13).

Por este relatório, nota-se que profissionais da educação pré-primária do estado, participaram de cursos com técnicos relacionados a concepções estadunidenses. Neste momento, não se pode negar a força que os modelos educativos dos EUA provocavam em terreno paranaense. As viagens pedagógicas (VIÑAO, 2001) de professores e técnicos da secretaria à Belo Horizonte demonstravam a estreita relação entre esses sujeitos e os conhecimentos advindos de fora do país, principalmente da América do Norte. José Gonçalves Gondra (2010) pontua que “viagens funcionam como dispositivo comparativo e, ao mesmo [...] tempo, um observatório privilegiado para refletir-se acerca da circulação de ideias, projetos e modelos educacionais em curso” (GONDRA, 2010, p.13).

Em relação a essa questão, a pesquisa de Chaves (2008) é importante, pois permite compreender a relação do Paraná com o cenário nacional e internacional, conforme verifica-se no trecho abaixo:

Em nossa avaliação, a educação do Paraná, deste modo, adequou-se e atendeu ao cenário nacional e internacional, reafirmando sua tendência de aproximação ao modelo estadunidense, através de sua relação com o INEP e dos convênios firmados com agências norte-americanas. A relação do estado com técnicos estadunidenses e os cuidados em adequar a educação ao desenvolvimento urbano e industrial se fortaleceram a partir da presença e das orientações do PABAE nos anos de 1960,

período no qual, conforme apresentado, se estruturou a educação no Paraná. (CHAVES, 2008, p. 141).

Com diversas publicações e objetivos para formação de professores, o PABAEÉ reforçava no país e no estado do Paraná, a defesa da escola ativa e disciplinadora para o trabalho. As reflexões que se apresentavam, à época, proclamavam os Estados Unidos como uma nação modelo, refletindo no Brasil a necessidade de uma tomada de posição na política internacional do país e do estado paranaense (CHAVES, 2008, p. 141). Assim, de acordo com Chaves (2008), a meta estabelecida para minimizar o analfabetismo:

não se configura como um conjunto de conquistas sociais ou de administrações competentes, mas como condição determinante para obter auxílio financeiro, a fim de propiciar o desenvolvimento econômico que se estruturava no período. Aqui encontramos as prioridades: eliminação do analfabetismo, valorização da educação primária e modernização dos métodos de ensino – evidenciadas sob o argumento de que estes elementos favoreceriam o progresso social, como a UNESCO e também os EUA já haviam definido anteriormente. (CHAVES, 2008, p.141).

Eliminar o analfabetismo e valorizar o ensino primário eram fortes argumentos que estavam estampados nos discursos do governo e, eram uma forma de investir também na ideia de progresso do estado, conforme sustentado nos ideais da UNESCO e dos EUA. Estas concepções reverberavam e estavam presentes constantemente em divulgação de propagandas de seus materiais, conforme percebe-se no anúncio da *Revista Cruzeiro*, no ano de 1968:

FIGURA 11- Propaganda do kit de orientação da professora primária PABAEÉ



FONTE: Revista Cruzeiro, 1965 (1965/23/03/1968).

FIGURA 12- Propaganda do kit de orientação da professora primária PABAE-2⁷⁶

O PABAEE está enfeitado em 7 elegantes volumes ricamente encadernados, ilustrado com gráficos, desenhos e fotos. Obra nacional, escrita por professoras-técnicas com grande prática em centros educacionais brasileiros. Oferece toda a metodologia para o ensino nos cursos pré-primário e primário. Obra educacional de alto gabarito, indispensável às professoras na ampliação de seus conhecimentos e de sua cultura pedagógica.

1. VER, SENTIR E DESCOBRIR A ARITMÉTICA
Rizza de Araújo Pêris
2. CIÊNCIAS NA ESCOLA MODERNA
Maria J. Barviti - Terezinha Nardelli
3. TESTES, MEDIDAS E AVALIAÇÕES - Olyra Petersen Esteves
4. EXPERIÊNCIAS EM LINGUAGEM ORAL NA ESCOLA PRIMÁRIA
Maria Y. Atalício de Araújo
5. HABILIDADES DE ESTUDOS SOCIAIS - Maria Orálita Pezoto
6. O QUE É JARDIM DE INFÂNCIA?
Nazira Féres Abi-Saber
7. FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE CONCEITOS
Maria L. de A. Cunha Ferreira



FONTE: Revista Cruzeiro, 1965 (23/03/1968).

Chama a atenção que, embora o título da propaganda que anunciava a venda e a difusão de materiais pedagógicos fosse endereçada aos professores primários, como uma maneira de exaltar que a posse destes seria uma das condições e perspectiva de melhorar o processo de ensino ou, ainda, em conformidade com o mencionado no material, uma forma de fazer com que os professores pudessem: “melhor orientar e desenvolver suas aulas”, o texto do anúncio também dava destaque aos professores pré-primários que poderiam fazer uso do mesmo. Além disso, trazia, no item 6, o título da obra O que é Jardim de Infância, da professora Nazira Féres Abi-Saber, como opção para as professoras que atuavam com as crianças pequenas em meio a demais volumes que orientariam o professor primário em sua docência.

Cabe ainda frisar que, na imagem, há diferenças entre o padrão das letras, que intercalam palavras em fontes menores em letra script com a escrita PABAEE em caixa alta,

⁷⁶ Transcrição: O PABAEE está enfeitado em 7 elegantes volumes fisicamente encadernados ilustrado com gráficos, desenhos e fotos. Obra nacional, escrita por professoras-técnicas com grande prática em centros educacionais brasileiros, oferece toda a metodologia para o ensino nos cursos pré-primário e primário. Obra educacional de alto gabarito indispensável às professoras na ampliação de seus conhecimentos e de sua cultura pedagógica. Item 7 - O que é Jardim de Infância Nazira Féres Abi-Saber.

fonte de tamanho maior e com destaque, o que nos provocou a pensar na força do programa e na necessidade de sua divulgação no contexto educacional brasileiro com a finalidade de moldar as práticas pedagógicas a partir de seus ensinamentos. A partir dos argumentos de Chartier (1999), entende-se ser necessário extrapolar os limites do conteúdo da fonte e abarcar também a sua materialidade como ponte de representações e práticas, a partir da sua disposição gráfica e organização textual (CHARTIER, 1999, p.114).

Assim, melhorar o ensino, conforme o anúncio do PABAE, era também a bandeira levantada pelo governo paranaense, desde o início da década de 1960. As discussões e até mesmo as produções direcionadas ao atendimento da criança em idade pré-escolar foram marcadas por discursos e reflexões que direcionavam este atendimento como uma forma de melhorar os índices de alfabetização. Além disso, acompanhou-se nas projeções governamentais, os discursos e as necessidades de um atendimento pré-escolar, em meio a uma realidade que esbarrava na escassez de recursos, na falta de espaço adequado e na legislação que priorizava o ensino primário, entendido como etapa obrigatória.

Contudo, em meio a este cenário, a Divisão de Ensino Pré-Primário permanecia atuante e conquistando o seu espaço nas ações do estado. A reportagem no jornal Diário da Tarde (1970), de 04 de maio de 1970, sinalizava para a população paranaense, logo pela manchete, que “oitenta mil adultos serão alfabetizados pelo Governo”. Outro ponto interessante de se perceber na notícia é que o mesmo texto fazia menção, ainda ao atendimento direcionado às crianças menores de 7 anos no Paraná, por meio da atuação deste órgão. As linhas relatavam que além dos adultos que seriam alfabetizados, o governo investiria atenção especial ao ensino pré-primário, que de acordo com a reportagem, “preparava a criança para realizar satisfatoriamente a aprendizagem escolar primária, através do seu desenvolvimento sensorial, motor e intelectual (DIÁRIO DA TARDE, 1970, p.5).

[...] A Divisão do Ensino Pré-primário da Secretaria de Educação e Cultura, procura preencher as lacunas e deficiências da educação familiar, através da atenção ao equilíbrio emocional e psicológico da criança, despertando-a, ao mesmo tempo, pelo amor à escola. Enquanto cuida da educação infantil desenvolve um trabalho de aperfeiçoamento e atualização de professores daquela área de ensino, elaborando material pedagógico, como livros, jogos, ciclos de debates e estudos sobre educação pré-primária. (DIÁRIO DA TARDE, 1970, p.05).

Pode-se perceber que, quinze anos após a constituição da Divisão do Ensino Pré-Primário no estado do Paraná, este órgão continuava elaborando material didático e atuando na formação do corpo docente. Interessante perceber quais seriam as intenções da imprensa ao sinalizar as questões de urgência no trato com a alfabetização e, ao apontar também, as

funções da divisão da educação pré-primária. Talvez desejasse informar à população sobre as ações educativas do estado, em relação à leitura e a escrita, de crianças que iniciavam antes da idade obrigatória na escola, a partir da elaboração de jogos ou materiais pedagógicos. Essa reportagem endossava o pensamento da época, uma escola para as crianças em idade pré-escolar, preparatória para o ensino posterior. Nada mais tratava a matéria, porém, o que se subentende, a partir de suas linhas, é que a permanência e continuidade das produções curriculares, a formação dos professores e a produção de materiais continuavam como mote da Divisão de Ensino Pré-Primário⁷⁷.

Até aqui, a análise das fontes permite compreender a década de 1960 como um período de intensa produção de materiais, formação de professores e demais ações referentes à educação. Para o ensino pré-primário, acompanhou-se a elaboração do Regimento e do Preparando Sabidões, além de outras produções que também referendavam esse atendimento.

O relatório de atividades da Secretaria de Educação e Cultura, apresentado pelo governo do estado, salientava essa questão ao sustentar a entrega de “cadernos pedagógicos”, contendo “proficuas orientações ao corpo docente das instituições”, entre os quais se encontravam o Manual do Professor Primário, História do Brasil, Geografia do Paraná, nos anos de 1960. Em meio a essas produções, textos com diversas temáticas e orientações pedagógicas também eram endereçados ao professorado (música, merenda escolar, escolas rurais, pré-primário, etc.) (PARANÁ, 1964, p.13), levando-se a considerar que as orientações pedagógicas e a produção de materiais também eram ações formativas.

Dessa forma, pode-se afirmar que as gestões administrativas e os sujeitos, que estavam à frente dos departamentos, imprimiram suas marcas. O conjunto de materiais produzidos e os debates revelam os objetivos de escolarização da educação pré-escolar ao longo das décadas de 1950 e 1960. De acordo com Leite Filho (2008), o final dos anos sessenta termina com um sentido de etapa preparatória e salvação para escola primária, e como uma forma de gênese dos debates que surgiram na década de 1970, relativos às “propostas de educação compensatória” (LEITE FILHO, 2008, p.222). Esses reflexos nos anos posteriores serão debatidos na próxima subseção.

⁷⁷ Neste momento de responsabilidade da Equipe de 1º Grau, que tratava as questões com a nomenclatura Divisão de Ensino pré-escolar e, não mais de ensino pré-primário.

1.3.1 “A hora e vez do pré-escolar”: percursos e debates na década de 1970

“[...] o gesto que liga as ideias aos lugares é um gesto de historiador”

(Michel de Certeau)

Pensar a educação pré-escolar, no Paraná da década de 1970, é deparar-se com a ampliação de um número significativo de pareceres e legislações endereçados para esta etapa educativa, tanto no que diz respeito ao nível federal quanto às produções elaboradas no próprio estado. Também são dignas de registros as críticas advindas da sociedade civil, mencionadas a partir das reuniões, congressos e da imprensa, sobre a necessidade de revisão daquilo que era entendido como dever do Estado para incluir uma parcela significativa de crianças em idade pré-escolar nas instituições educativas.

Refletindo sobre este conjunto de ações, cabe compor o *lugar*, no sentido certuniano, dos sujeitos, das diretrizes e das proposições que foram delineando a escolarização pré-escolar, na década de 1970. Nesse movimento, destacam-se também as relações entre os sujeitos e as instâncias, a partir de uma rede de sociabilidade que configurou as referências e as orientações que foram sendo utilizadas para compor o lugar da pré-escola nesse período. Todavia, é importante pensar sobre: em que preceitos se firmou esse atendimento? Quais diretrizes orientaram este lugar da pré-escola da maneira como foi pensada? Quem as idealizou? Nesse contexto, compartilha-se do gesto do historiador Certeau, “ligar as ideias aos seus respectivos lugares” (CERTEAU, 2008).

Parte-se então do início da década de 1970, quando, em nível nacional, a educação esteve marcada pela promulgação da Lei N.5692/71. Nessa legislação, o atendimento às crianças em idade pré-escolar estava estabelecido para ocorrer em escolas maternas, Jardins de Infância e educação pré-primária. Trazia a lei, em seu artigo 19, § 2º, que “[...] os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971). Assim, em poucas palavras e referências, expressava o que pretendia a Lei com o atendimento pré-escolar. Posterior à sua promulgação, verifica-se um número expressivo de congressos e legislações voltados a esse atendimento.

Sobre essa questão, Vital Didonet⁷⁸ pontua como sendo uma forma de organização administrativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC). São inúmeros documentos e normas para educação pré-escolar, publicados entre os anos de 1974 a 1978, tais como: Indicação CFE n. 45/74 – o artigo 19 da Lei 5.692/71 e a Educação Pré-escolar; - Parecer CFE n. 2.018/74 – Aprova a Indicação n. 45/74 e acrescenta recomendações; - Parecer CFE n. 1.600/75 – Habilitação a nível de 2º grau para o magistério do Pré-escolar; - Parecer CFE n. 2.521/75 – Interpretação do artigo 19 § 1º da Lei nº 5.692/71; e, - Parecer CFE n. 1.600/78 – abre consulta sobre qual a habilitação exigida para se ocupar a direção de uma escola de educação infantil.

Em meio a estas legislações, o documento do CFE, anexo ao Parecer 2018/74, apresentava um caminho que foi percorrido na década passada. Nele, a Conselheira Eurides Brito, embora reconhecesse a necessidade de alargar o caminho do atendimento pré-escolar, assinalava também as prioridades de ensino no país:

[...] Reconhecemos que o país necessita de maior agressividade no trato do problema de pré-escolar e, mesmo sem perder de vista a prioridade fundamental da educação brasileira, que é a universalização do ensino de 1º grau, devem os sistemas procurar definir sua política operacional de atuação neste campo, procurando envolver outras instituições que possam colaborar efetivamente, pois, como muito bem acentua o eminente professor Newton Sucupira, em documento onde retrata aspectos da organização e funcionamento da educação em nosso país há preocupação com duas prioridades fundamentais da educação brasileira: escolarizar toda a população de 7 a 14 anos até 1980 e promover a erradicação do analfabetismo, não tem permitido a União e aos Estados atribuírem recursos suficientes para desenvolver a educação pré-escolar. (Parecer 2018/18, s/p).

O trecho acima apontava para o reconhecimento de que o país precisava de “maior agressividade no trato do problema do pré-escolar”, embora deixasse claro, também, qual era a prioridade educacional: o ensino de 1º Grau e a erradicação do analfabetismo, necessidades educacionais que já vinham ocupando a agenda educacional nas décadas anteriores. São estas algumas das questões expressas nos diversos pareceres emitidos pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e na criação, em 1974, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), do Serviço de Educação Pré-Escolar (SEPRE), modificado no ano seguinte para Coordenadoria de Educação Pré-Escolar (COEPRE).

Com relação à criação do Ministério da Educação e Cultura em 1974, Jobim e Souza (1984) explicita que surgem, “a partir da tentativa de encontrar uma solução para o impasse político criado, por um lado, pelo discurso oficial que apontava a pré-escola como uma

⁷⁸ Primeiro coordenador da Educação Pré-escolar (COEPRE). Experiência para as ações com as crianças em idade pré-escolar no Ministério da Educação entre (1974 a 1990).

necessidade que precisava de medidas urgentes, e por outro, pelas verbas insuficientes destinadas à educação" (JOBIM e SOUZA, 1984, p. 49).

A preocupação com a educação pré-escolar, nos discursos políticos e pedagógicos, e, em específico, no interior da Coordenadoria (COEPRE), em 1975, se efetivou na elaboração do denominado Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil⁷⁹. Neste documento, mais uma vez pode-se perceber que as questões de ordem financeira eram apontadas como motivos da insuficiência da oferta do atendimento ao pré-escolar no país:

Os recursos financeiros das unidades da federação destinados à educação estão alocados, prioritariamente, ao ensino de 1º de grau. A seguir o 2º grau e o supletivo e em seguida o superior são contemplados com as maiores somas. Devido à inexistência de uma fonte de recursos próprios para a educação pré-escolar e à prioridade imposta para o ensino das crianças de 7 a 14 anos, ficam os governos grandemente dificultados em custear o atendimento ao pré-escolar. (DIAGNÓSTICO, 1975, p. 70).

Ao trazer essa discussão para o centro das proposições sobre a escolarização das crianças em idade pré-escolar, o governo vigente reforçava o atendimento ao ensino de 1º grau como prioridade nas ações educativas, ao mesmo tempo em que apontava as dificuldades em custear a educação para os menores de sete anos. Percebe-se, com essas proposições, a permanência da configuração da pré-escola como antecipação da escolarização posterior.

Olhando para essa primeira aproximação com o contexto histórico do período, localizam-se dificuldades de todas as ordens, em particular financeiras e pedagógicas de atendimento, mas que não impediram a pré-escola de estar presente nos debates, congressos e, nesse contexto, como pontua Julia: “[...] mais que nos tempos de calma, é nos tempos de crise e de conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola” (JULIA, 2001, p. 19).

Importante frisar que, nesse período, a historiografia apresentava uma discussão sobre a escolarização das crianças em idade pré-escolar atreladas à retórica de uma educação que compensasse as mazelas advindas de condições mais pobres. Este processo, segundo os discursos que estampavam as legislações, debates, congressos, artigos entre outros, apoiaria o sucesso em níveis escolares posteriores. Era preciso, de acordo com a literatura vigente, compensar as carências de diferentes ordens. Pode-se observar que essa compreensão de criança e família originou documentos e legislações para esta etapa educativa no período.

⁷⁹ O diagnóstico foi apresentado em sucessivas reuniões técnicas que ocorreram durante o ano de 1975, sendo quatro eventos no DEF em Brasília, e um evento em Belo Horizonte. Esses encontros foram identificados em Brasil (1975b) como etapas para a organizar os objetivos concernentes ao planejamento de um futuro Plano Nacional de Educação Pré-escolar. (PRADO, 2018, p. 84).

No estado do Paraná, é possível se deparar, a partir da leitura das mensagens de governo, e dos jornais que circulavam na década de 1970, justificativas para necessidade da oferta e difusão da pré-escola. A política de incentivo prevalecia como uma forma de superar as carências. Apostavam os dirigentes, que este atendimento teria como propósito diminuir o elevado índice de repetência nas etapas posteriores, reforçando um discurso da educação pré-escolar como forma de se evitar problemas escolares futuros. Aprender as técnicas da leitura e da escrita, de forma antecipada, principalmente para as crianças denominadas pobres, revestia-se numa necessidade que circulava nacionalmente. O jornal *Diário da Tarde* (1974), expressava essa questão:

[...] para o atendimento ao pré-escolar serão selecionadas áreas carentes na periferia das grandes cidades, de maneira a diminuir as distorções etárias e de baixas produtividade nas primeiras séries do Primeiro Grau. Porque sabe-se que a carência nutricional e cultural, concorrem para o elevado índice de repetência. (DIÁRIO DA TARDE, 1974, p.10).

Nesse trecho do jornal, é possível identificar algumas representações da oferta desse atendimento: a pré-escola para a população denominada carente, e a pré-escola como salvação dos problemas enfrentados no primeiro grau. Essas questões permitem perceber que naquele período, as propostas para a escolarização pré-escolar estavam ancoradas a partir das teorias de privação cultural e educação compensatória. A mesma reportagem apresentava uma entrevista com o pediatra paranaense Hélio de Freitas⁸⁰. Nela, o profissional expunha os discursos e teorias que circulavam e que, de acordo com Maria Helena Souza Patto (1997), eram pronunciamentos que narravam a pobreza como fato naturalizado e anunciavam a família pobre como incapaz de auxiliar no desenvolvimento infantil. O cenário de miséria, violência, desnutrição, carências de diversos tipos, descritas pelo médico, encontravam nestes argumentos as justificativas - preconceituosas de classe social - para o fracasso escolar, bem como a representação da família pobre como sendo incapaz de cuidar dos filhos. Abaixo uma

⁸⁰ O pediatra participava em reuniões com os representantes do estado e do Município em decisões sobre a organização da educação pré-primária, conforme divulgavam jornais da época. O *Jornal Diário da tarde* de 1974, divulgava uma reunião com representantes da Diretoria do Bem Estar Social da Prefeitura e representantes do Estado para tratar da apresentação do projeto de implantação do pré-primários nas escolas municipais. A apresentação do projeto foi feita por diretor do Departamento de Bem Estar Social, Coroliano Silveira da Motta e pela titular, Ana Maria Miranda, além de outros funcionários municipais. Além deles, a professora Ceres de Ferrante da Fundepar, *Dr Hélio Freire, médico do Departamento da Criança*. Professora Maria Luiza Malucelli, chefe do Departamento de Ensino pré-primário, professora Ana Raquel Putzinski da SEC e professora Jane Maria Cardoso de Carvalho, técnica de administração e secretária do Conselho da FUNDEPAR. (DIÁRIO DO PARANÁ, 1974, p.6).

imagem estampada na notícia de vinte e oito de outubro, com a emblemática legenda “Desnutrida a criança aprende menos” (DIÁRIO DA TARDE, 1974).

FIGURA 13- Imagem que compõe a notícia: "Criança desnutrida aprende menos"



FONTE: Diário da Tarde (28/10/1974).

Desse lugar representado, observa-se a retórica perversa da precariedade. Da legenda anunciada acima, vemos o discurso de privação cultural, o qual relacionava a pobreza ao fracasso escolar. Segundo Patto (1988), o pensamento educacional brasileiro, nos anos sessenta e setenta, ancorava-se na falácia da crença “de que os integrantes das classes populares são lesados do ponto de vista das habilidades perceptivas, motoras, cognitivas e intelectuais[...]” (PATTO, 1988, p. 75), devido às condições socioeconômicas.

Já ao falar sobre a educação do Paraná e, até mesmo do Brasil, a notícia com a entrevista de Hélio Freire apontava para um hipotético e salvacionista discurso de futuro promissor para o atendimento pré-escolar. Sustentava, para tal afirmativa, que “o interesse dos poderes públicos para ela se voltam procurando em boa hora recuperar um atraso de séculos”. (DIÁRIO DA TARDE, 1974, p.10)⁸¹. Finalizava a fala, apontando o projeto do quinquênio 75/79, encaminhado pelo Departamento de Ensino Fundamental do Ministério da Educação e

⁸¹28/10/1974

Cultura ao Fundo das Nações Unidas para Infância, órgão que financiaria o Programa a ser implantado no Brasil.

Alicerçados nesta concepção de compensar carências, os discursos neste período ganhavam cada vez mais espaço nas produções oficiais. Mais do que uma salvação de ordem nutricional e cultural, era preciso diminuir os índices de repetência, aos quais as crianças denominadas “pobres” estariam cruelmente fadadas (KRAMER, 1982; PATTO, 1984; ROSEMBERG, 1992).

Atinente a essas questões, os estudos de Elizangela Iargas Iuzviak Mantagute (2017), sobre a história da educação infantil em creches na cidade de Curitiba, apontaram que a função social da creche, na década de 1970, pretendia atingir as famílias e as crianças numa perspectiva de compensar as carências, estabelecendo que os sujeitos denominados “pobres”, seriam incompletos no que diz respeito à alimentação, à saúde e aos aspectos socioculturais. (MANTAGUTE, 2017, p.56).

Nesse sentido, a educação pré-primária seria utilizada como um “antídoto” às influências consideradas nefastas do meio em que viviam as crianças. (PATTO, 1973, p. 61). A pré-escola seria a medida de apoio, no âmbito escolar, mas seria também um projeto de combate, às avessas, à pobreza e àquilo que se compreendia como marginalidade. Através dela, as distorções escolares seriam corrigidas logo em seus primeiros anos de vida, sendo estas distorções sempre vinculadas à pobreza cultural, à desnutrição e à falta de estímulo das comunidades denominadas “carentes”. Para Abrantes, inapelavelmente a pré-escola ajudaria no equilíbrio e desempenho escolar entre os sujeitos, tanto na ascensão social quanto na superação da “marginalidade social”. (ABRANTES, 1991, p. 16).

Em meio a esse contexto, as ações da UNICEF para o Brasil, acompanhavam o planejamento tecnocrático sob o qual o país enfatizava sua gestão. Segundo Abrantes, “as atividades concentravam-se na área de assistência, no aprimoramento técnico dos planos setoriais”. (ABRANTES, 1991, p. 10). Era preciso um planejamento rigoroso, com custos mínimos e despolitização de ações sociais. Segundo o autor, foram estas as medidas tomadas para minimizar as graves transformações que o Brasil sofreu a partir de 1964, pelo Regime Militar.

Anos depois, o primeiro Plano Nacional de Educação (1972 -1974), publicado em 1973, reafirmou essa concepção, pois era preciso eliminar o que impedia a expectativa de progresso. Assim, na era do governo Médici, a mensagem de governabilidade era clara: “fazer o bolo crescer, para depois dividir”. Ainda que as palavras do “milagre econômico” marcassem a gestão ditatorial dos militares, no entanto, a riqueza ficou concentrada nas mãos

da minoria, pois o bolo nunca foi repartido e a população mais pobre continuava a amargar o desprezo das ações sociais. Para a educação, sobravam fundamentos projetados nas linhas do capital humano e da economia da educação. A intenção era “colocar o Brasil, no espaço de uma geração, na categoria das nações Desenvolvidas”. (BRASIL, 1973, p. 15).

Já o Plano mencionado pelo médico paranaense Hélio Freire, II PSEC (1975-1979), continuava a reforçar o desenvolvimento do capital humano como um instrumento para formação do sujeito produtivo e enquanto meio para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, na linha do desenvolvimento econômico. Nesse Plano, no que diz respeito ao atendimento pré-escolar, mencionava-se um tratamento mais técnico (DIDONET, 1992, p. 20) e estabelecia, em seu segundo capítulo, a Educação Pré-escolar, dando ênfase e prioridade às áreas marginais dos estados que compunham a União. Algumas metas são estipuladas, tais como:

A) Educação pré-escolar

1. Realizar o diagnóstico da educação pré-escolar no país, tendo em vista a formulação de um plano nacional.
 2. Apoiar financeira e tecnicamente a realização de pesquisas na área de currículo, material docente, formação de pessoal e espaços físicos para a educação pré-escolar, e divulgar seus resultados.
 3. Incentivar e assegurar o financiamento adequado de experiências para definição e operacionalização de novas formas de atendimento pré-escolar, em articulação com os demais serviços dos setores econômico e social.
 4. Promover a criação de mecanismos administrativos de coordenação e execução a nível estadual.
 5. Realizar cursos, seminários e encontros para treinamento de recursos humanos.
- (BRASIL, 1976, p. 39).

Na década de 1970, as tensões resultantes da necessidade de oferta da pré-escola, frente aos problemas educacionais de todas as ordens enfrentados no país, foram recorrentes na História da Educação e, cada vez mais, ganhavam as páginas dos jornais, das propostas e ações. Acompanhando os escritos para o estado do Paraná, localizamos a Revista Critéria, elaborada para publicar os atos oficiais do Conselho Estadual de Educação (CEE), especialmente no ano de 1976. Do teor do seu conteúdo, se tem a informação, por via do Parecer 037/76 - o Processo 456/75 - da emissão de dois documentos por parte do DEF-MEC e que foram encaminhados ao respectivo Conselho do estado. O primeiro documento dizia respeito ao denominado Boletim nº 3, sobre a “Educação pré-escolar”, e o segundo texto foi intitulado como “Pré-escola, uma nova perspectiva nacional”. Por meio do parecer, publicado na Revista Critéria, orientava-se que o Conselho Estadual do Paraná e a Secretaria da Educação e da Cultura deveriam ler e apreciar os textos emitidos pelo MEC, bem como emitir

nota e difundir para as Prefeituras Municipais. O Conselho reforçava, ainda, a necessidade de a SEEC divulgar amplamente o conteúdo dos dois periódicos, afirmando que,

[...] em ambos os documentos é enfatizada a necessidade de se dar especial atenção à educação pré-escolar, tendo em vista que “os primeiros anos de vida são decisivos para a formação da personalidade etc.” A esse respeito, é bem de ver que no Estado do Paraná, ainda sem a abrangência almejada devido a problemas técnicos, administrativos e recursos financeiros, o problema está sendo objeto de preocupação por parte dos administradores [...] na oportunidade dessa apreciação recomenda-se que a SEEC, atendidas a prioridade e as necessidades de atendimento ao escolar dos 7 aos 14 anos de idade, continue empregando esforços no sentido de expandir o atendimento à faixa do pré-escolar, notadamente carente de recursos financeiros. (CEE, 1976, p. 125).

O Conselho Estadual de Educação indicava um caminho, no qual sinalizava que o estado do Paraná necessitava dar maior atenção para a expansão do atendimento pré-escolar, visto que, em âmbito nacional, essa questão estava cada vez mais presente nas discussões que envolviam a educação no país. No entanto, reforçava, tal como ocorria nas décadas anteriores, a permanência do atendimento prioritário ao ensino escolar para as crianças de 7 aos 14 anos, bem como a falta de recursos e os problemas técnicos e administrativos enfrentados pelo governo para tal feitura. Essas indicações mostram como a educação pré-escolar estava quase sempre ao sabor da falta de recursos e no preambular da educação primária.

A necessidade de pensar e ampliar o atendimento pré-escolar no estado do Paraná foi uma ideia que foi ganhando força. O próprio parecer, destacado acima, resume, para a secretaria, trechos do conteúdo emitido pelo DEF-MEC ao CEE,⁸² expostos da seguinte maneira:

1. O Boletim nº 3 transcreve trechos de artigo do Dr Yago Gandra Catedrático do Instituto de Nutrição da Faculdade de Saúde Pública de São Paulo e criador dos CEAPs – Centros de Educação e Alimentação do pré-escolar, sobre Assistência alimentar do pré-escolar e informa ainda, sobre duas experiências sobre o assunto e fornece alguns dados referentes aos Parques Infantis do Departamento de Educação e Recreio, da Secretaria de Educação do Município de São Paulo, *bem como as* “... *Conclusões do 1º Congresso Brasileiro de Educação do Pré-escolar e outras notícias de interesse* 2. A publicação intitulada “Educação pré-escolar – uma nova perspectiva nacional (MEC-Brasília 1975) aborda os seguintes aspectos: - notícia sobre estudos feitos para lançamento do Programa Nacional a Educação pré-escolar, através do DEF-MEC-Metodologia de planejamento adotada e a caracterização do problema- resultados dos Seminários de Planejamento Pré-escolar e dos Estudos Técnicos do Setor de Educação pré-escolar do DEF- como resultado dos Seminários de Planejamento sobre o Pré-escolar e estudos dos Técnicos do Setor de educação pré-escolar, do DEF – MEC aparecem os itens sobre: definição do pré-escolar,

⁸² Sala de Sessões – Ernesto Knauer – Presidente; Celina Aparecida Barbosa de Moura relatora; Eduardo Rodrigues Machado; Alda Aracy Moeller; Zélia Milleo Paiva; Sarah Sartori; Kuno Paulo Rhoden; Antonio José França Satyro; Benedito João Cordeiro; Ivo Mezzadri; Oberon Floriano Ditteri; Guido Arzua; Dalton Oliveira Vianna; Dorothy Gomes Carneiro; Rosember, 1999 Expansão da Educação Infantil e Processos de Exclusão. (CADERNOS DE PESQUISA, 1999, p.7- 40).

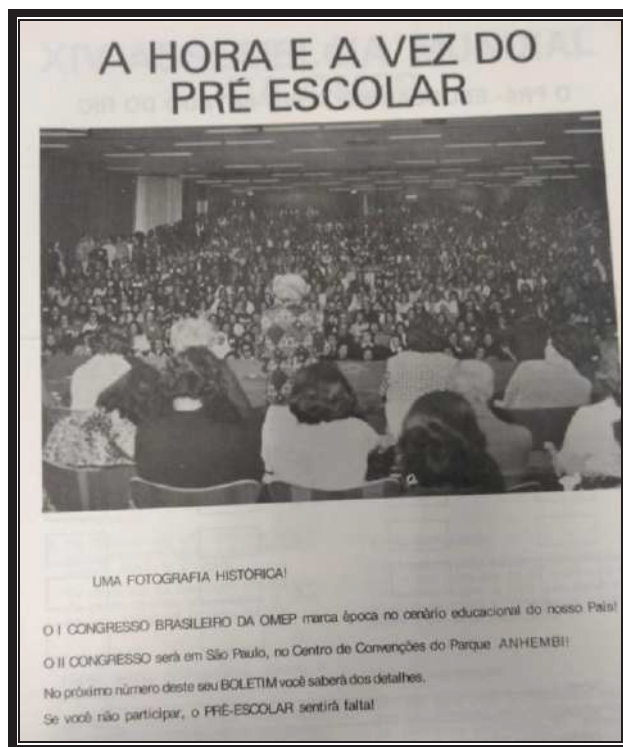
princípios que estabelecem orientações para o programa de Desenvolvimento da Educação pré-escolar [...]”. (CEE, 1976, p. 124, Grifos meus).

O tom do relato do CEE, endereçado à Secretaria, abarcava um resumo das principais discussões e produções sobre a Educação Pré-escolar, que estavam ocorrendo na esfera nacional. Poderíamos discutir muitas questões a respeito deste conteúdo, no entanto, por ora, chamam a atenção: “os resultados do I Congresso Brasileiro de educação pré-escolar”. Quais seriam os discursos e diálogos alavancados neste Congresso? O estado do Paraná teve representatividade neste evento? Como? De que forma?

Sobre os Congressos, Fúlvia Rosemberg (1999) salienta que, durante a década de 1970, a Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP), entre outras ações, realizava, periodicamente, congressos no país. A autora pontua que esta instituição, ao lado da UNICEF e da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), influenciava a Educação Pré-escolar no Brasil (ROSEMBERG, 1999, p.22). Podemos dizer que, nestes espaços (Congressos), os profissionais debatiam a Educação Pré-escolar e tentavam orientar o trabalho nesta etapa educativa.

Após estes encontros, foram organizados, pela OMEP, boletins informativos sobre estes eventos que, distribuídos aos estados brasileiros, faziam circular as principais informações, trabalhos e proposições para o atendimento pré-escolar, debatidos naquele período, conforme visto na citação do CEE anteriormente. No Paraná, esses periódicos foram localizados no Arquivo Público do estado, como edições do I e II Congresso da Organização Mundial para Educação Pré-escolar (OMEP). São fontes importantes que revelam concepções, sujeitos e circulação de ideias sobre o atendimento à criança em idade pré-escolar no período. Pela fotografia encontrada em seu interior, percebe-se a relevância que a Educação Pré-escolar passava a ganhar no cenário educacional.

FIGURA 14- Fotografia do Boletim da OMEP - A hora e a vez do Pré-Escolar



FONTE: Boletim nov/dez – OMEP (1975, p. 4).

Pensar a expressão em letras destacadas, conforme apresentava a fotografia – *A hora e a vez do pré-escolar* - significa pensar a notoriedade que o atendimento pré-escolar passou a ter na década de 1970. Na imagem, há a presença de um número significativo de pessoas, representantes da OMEP, de prefeituras, de estados, pesquisadores e demais interessados no debate do pré-escolar no período. Abaixo da imagem consta uma expressão relevante: "Uma fotografia histórica".

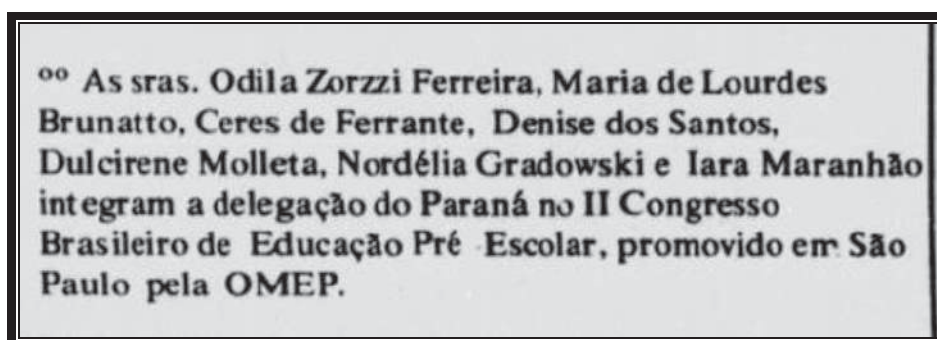
A organização e a divulgação dos Congressos, realizados pela OMEP, repercutiram nos jornais do estado do Paraná. Evidências da importância conferida a esses momentos são sinalizadas a partir da participação de representantes do Paraná no evento. Os membros de diversos locais de atuação, que estavam envolvidos nas questões relacionadas ao pré-escolar no estado, são mencionados nas notícias, ora como participantes, ora como sujeitos que compartilharam experiências desenvolvidas sobre o atendimento à criança em idade pré-escolar.

Do primeiro Congresso, o jornal *Correio de Notícias* (21/06/1975) estampava a figura de Coroliano Silveira da Motta⁸³, cidadão bastante conhecido pelas fontes localizadas em documentos e jornais sobre o atendimento às crianças em idade pré-escolar. As ações deste profissional eram direcionadas especificamente ao Município de Curitiba, com publicações e participações em eventos.

Motta atuou na Prefeitura Municipal de Curitiba e, entre as diversas atividades que exerceu, foi Diretor do Departamento de Bem-Estar Social. No I Congresso da OMEP, comunicou o trabalho intitulado Plano de Educação nos Centros Comunitários, desenvolvido pelo referido departamento, no qual atuava. Em sua fala, abordou as questões de higiene para crianças e famílias, um trabalho que, segundo o profissional, estaria em articulação com os departamentos de Educação, Saúde e Bem-Estar Social. A notícia, por fim, apontava a última abordagem de Motta no Congresso, ao delinear que: “[...] um pré-escolar bem montado, vem a se tornar mais econômico, que as constantes repetições no Primeiro Grau”. (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1975, p. 8). Além disso, o nome deste profissional comparecia em reuniões promovidas pelo Estado brasileiro, para tratar dos assuntos relacionados às crianças pequenas.

Sobre os representantes da Secretaria da Educação do Estado do Paraná, não se localizou os nomes de seus membros neste primeiro congresso, nem se comunicaram algum trabalho ou proposta. Apenas no II Congresso Brasileiro de Educação Pré-escolar, realizado de 11 a 7 de julho de 1976, percebeu-se a participação de profissionais paranaenses, conforme recorte da notícia do jornal *Diário da Tarde*, de 1976:

FIGURA 15- Nomes dos representantes do Estado do Paraná no II Congresso de Educação Pré-Escolar



FONTE: *Diário da Tarde* (16/07/1976, p.11).

⁸³ Dr. Coriolano Silveira da Motta, médico (atuou na presidência do IPMC) chefiou o Departamento de Bem Estar Social, em 1973 da Prefeitura Municipal de Curitiba. Lecionava na UFPR. Seu nome aparece no Relatório do 1º Congresso Brasileiro de Educação Pré-Escolar, registrado pela PMC, em 12 de agosto de 1975, realizado na semana de 20 a 26 de julho de 1975, na cidade do Rio de Janeiro. No referido congresso, o diretor discorre sobre o trabalho intitulado Currículo Pré-Escolar — Tentativas de Abordagens (GIACOMITI, 2012, p. 72).

Entre os nomes citados pelo jornal, lê-se o nome da professora Ceres de Ferrante⁸⁴ que, durante a década de sessenta, ocupou um lugar de destaque nas ações da Divisão de Ensino Pré-Primário (DEPP) e na produção de materiais, conforme visto anteriormente. Ao que parece, a presença da professora Ferrante nas discussões sobre a Educação Pré-escolar atravessaram décadas no estado do Paraná. Provavelmente, a sua experiência rendeu essa e demais viagens pedagógicas para uma aproximação ainda maior e atualizada sobre a escolarização das crianças menores de 7 anos.

Sob uma perspectiva em âmbito nacional, as ações do estado do Paraná, no que diz respeito à escolarização pré-escolar, não ficaram somente na participação em congressos, como os dados apontados acima, mas se articularam à produção de materiais e legislações próprias para o pré-escolar. Vislumbra-se que, logo nos anos seguintes à aprovação do Parecer CFE n. 2018/74 e da Indicação 45/74, o Paraná elaborou a sua legislação para essa etapa educativa. Tais fontes tornaram-se importantes instrumentos para a percepção do contexto paranaense e suas estratégias sobre o atendimento pré-escolar no estado.

Em 1978, o Conselho Estadual de Educação (CEE) aprovava a Indicação nº 001/78 e a Deliberação nº 020/78, que sinalizavam as normas para a Educação Pré-Escolar – Jardins de Infância, demonstrando que o estado do Paraná passava a ter diretrizes para as proposições da pré-escola. Dessa forma, esses documentos emitidos pelo governo do estado não deixam dúvidas acerca da leitura e da apropriação das discussões nacionais, além de evidenciarem as teorias que circulavam na época sobre a pré-escola, com bases em concepções montessorianas e da psicologia piagetiana.

Logo na introdução, o item que justificava a necessidade do atendimento ao pré-escolar no estado paranaense salientava a ideia de sanar a carência de estímulos educativos ou àquilo que se nomeava, à época, de carência sociocultural:

Inúmeros estudos feitos em outros países e alguns feitos no Brasil, indicam que as crianças que vivem em ambientes pobres (baixa renda, habitação precária, alimentação deficiente, pouca instrução, etc.) demonstram atraso no desenvolvimento cognitivo, social, emocional, em relação a outras crianças da mesma idade, porém, de ambientes melhores. Muitas são as causas desse retardamento e certamente, a escassez de estímulos positivos é a mais importante. (INDICAÇÃO CEE, 001/78, s/p).

⁸⁴ Em 1970, os jornais que circulavam no Estado apontam a posse da professora Ceres de Ferrante no Conselho do Magistério.

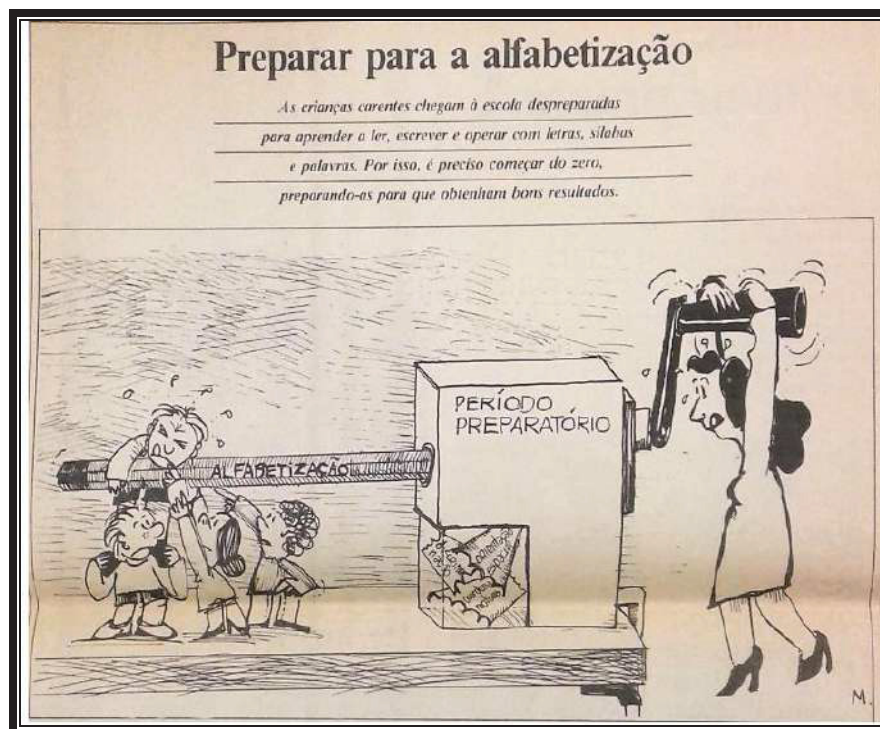
Essa discussão foi alinhavada na organização da legislação paranaense à época. As pesquisas, as quais a Indicação 001/78 mencionava em suas linhas, encontravam ecos nas produções de profissionais como Ana Maria Poppovic,⁸⁵ pesquisadora que afirmava em seus escritos que “as crianças em nível socioeconômico baixo, de suas amostras, tinham dois anos de atraso na capacidade mental de crianças de nível socioeconômico alto”. (BRASIL, 1975, p. 26).

Camila Maria Chiari (2019), ao analisar as ideias educacionais de Poppovic, pontua que, nos estudos da referida pesquisadora, as crianças denominadas pobres necessitavam de ambientes que proporcionassem o desenvolvimento, este espaço, no caso, seria a escola, que, para os denominados culturalmente marginalizados, deveria propiciar diversas oportunidades. Chiari (2019) salienta que Poppovic apresentava a pré-escola como a etapa capaz de oferecer bases e condições “necessárias para a criança marginalizada cultural desenvolver suas capacidades e operações cognitivas, os conceitos espaciais, a coordenação motora ampla e fina, a audição, a visão, as noções de esquerda-direita, etc.” (CHIARA, 2019, p. 208). E, nesse sentido, a criança “alcançaria a prontidão para a alfabetização”. Para complementar este discurso, a imagem abaixo, que circulava no Jornal Alfa⁸⁶ de 1983, ajuda a ilustrar as ideias pensadas por Poppovic e demais documentos que circulavam no país.

⁸⁵ As diversas atividades e pesquisas que desenvolveu no seu departamento, a partir de 1968, estão intensamente relacionadas à educação, mais especificamente a assuntos sobre a criança carente, o meio cultural, o processo de desenvolvimento e de alfabetização e a defesa da pré-escola. Estes estudos tiveram início durante sua atuação como professora na Pontifícia Universidade Católica e, foram aprofundados em 1971, quando ela se desligou da instituição para se tornar pesquisadora da Fundação Carlos Chagas – FCC (CHIARA, 2019, p.25).

⁸⁶ Programa Alfa - programa de alfabetização desenvolvido por Ana Maria Poppovic e sua equipe de profissionais da educação. O jornal Alfa fazia parte das propostas do grupo. “Programa Alfa”, que contou com a colaboração da Editora Abril Educação, foi irradiado e aplicado por quase todo o território brasileiro, atingindo um total de 20 Estados (CHIARA, 2019, p. 26).

FIGURA 16- Charge: Preparar para a alfabetização



FONTE: Jornal Alfa, Ano 4, nº 26, 1983.
ACERVO: Tese Camila Maria Chiari (2019, p.15).

A imagem acima representa a forma como a pesquisadora Poppovic defendia suas ideias educativas para as crianças denominadas carentes, na sua visão, elas estavam despreparadas para enfrentar o Ensino Primário. Pela leitura de alguns artigos, observa-se que Poppovic escrevia e divulgava suas ideias nessas publicações⁸⁷. Uma delas, editada pela PUC SP em 1964, na Revista de Psicologia Normal e Patológica, salientava a “Influência da Aprendizagem Pré-Primária sobre o Grau de Maturidade e Prontidão para Alfabetização” (CHIARI, 2019, p.104). Sobre essa pesquisadora, Alessandra Prado (2017) afirma que Poppovic e seu grupo “efetuaram, em toda a década de 1970, inúmeras traduções de textos, principalmente na apropriação de teorias norte-americanas, do ponto de vista do conhecimento psicológico. Procederam também à tradução e adaptação de testes de inteligência” (PRADO, 2017, p.82).

Tal reconhecimento é possível de ser feito no estado do Paraná a partir de um material denominado Revista Currículo (1978). Ele foi organizado concomitantemente à aprovação da Indicação do CEE em 1978. Em uma nota de rodapé do referido documento,

⁸⁷Para mais informações, ler: Camila Maria Chiari, 2019. Tese de doutorado. Ana Maria Poppovic e a educação de crianças menores de 10 anos: uma análise de suas ideias educacionais.

consta que, para sua produção, foram realizadas leituras e apropriações de um documento do MEC chamado Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-escolar (1975)⁸⁸. No Diagnóstico, as pesquisas de Poppovic e seu grupo, além de referências de pesquisas internacionais,⁸⁹ fundamentavam as escolhas teóricas de sua composição, pautadas em uma concepção compensatória de educação.

Um ano após a aprovação da Indicação e Deliberação, por meio do ofício 410/79, o Secretário da Educação do Paraná enviou ao Conselho Estadual, para apreciação, o Projeto de Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar. Este documento, elaborado pelo Departamento de Ensino de 1º Grau, vinculado ao projeto do Ministério de Educação, tinha como mote principal marcar os fins de aplicação dos recursos oriundos do Projeto Especial do Departamento de Ensino Fundamental do MEC/1979 ao atendimento pré-escolar (PARANÁ SEED, 1979, p.01).

A partir deste documento, percebe-se a elaboração de um projeto no estado com fins ao atendimento pré-escolar, o qual vincularia a questão orçamentária, tendo o MEC como parceiro. Este material composto por apresentação, justificativa, objetivos, metas, acompanhamento, controle e avaliação, indicava em suas considerações finais o apreço pelas ações da UNESCO, apontando escritos deste organismo em suas linhas, que “o desenvolvimento da educação das crianças em idade pré-escolar deveria inscrever-se no número dos mais importantes objetivos das estratégias educativas dos anos setenta” (PARECER, 004/79, p. 3).

Além disso, é oportuno destacar que o Parecer 004/79 trazia, em sua essência, objetivos articulados com as concepções e proposições que eram debatidas em âmbito nacional, tais como:

[...] oportunizar a expansão quantitativa e melhoria qualitativa da Educação Pré-escolar, proporcionada à população na faixa etária de 4 a 6 anos de modo a assegurar o desenvolvimento global e harmônico da criança como objetivos específicos; prover as classes de rede estadual de Educação Pré-escolar, de material de consumo e permanente, adequados as necessidades específicas, assegurar expansão equilibrada através da ampliação da rede de Educação Pré-escolar, com aproveitamento dos espaços ociosos existentes nos estabelecimentos de Ensino de 1º Grau e salas cedidas pela comunidade, realizar encontros com recursos humanos

⁸⁸ Além do Diagnóstico de Educação pré-escolar, outros três documentos foram produzidos no MEC para tratar da formulação de propostas no período posterior: Entre eles: *Educação Pré-escolar: uma nova perspectiva nacional* (1975); e a coleção em dois volumes *Atendimento ao pré-escolar* (1977).

⁸⁹ Consta no documento Diagnóstico Preliminar de educação Pré-escolar a citação de autores como: Craviotto e de Licarde (1969), Chapakan et al. (1968); Guthrie et al. (1969). (BRASIL, 1975).

para aperfeiçoamento de regentes da Educação pré-escolar. (PARANÁ SEED, 1979, p.01).

Para além dos aspectos financeiros e de materiais, descritos no Parecer, permeavam interferências pedagógicas que pretendiam normatizar a educação pré-escolar com ideário de “desenvolvimento global e harmônico”, expressão essa que foi bastante utilizada nos direcionamentos curriculares produzidos no estado, à época. Além disso, percebe-se a necessidade de expandir o atendimento a essa faixa de idade. São projeções vislumbradas pelos dirigentes da Secretaria de Educação para fins de atender a Educação Pré-escolar no estado do Paraná.

Observa-se ainda que, concomitantemente à composição de documentos que orientavam as questões legislativas e pedagógicas, os dirigentes do estado organizavam encontros com fins de debater e refletir sobre a situação da educação pré-escolar no período. Estes espaços, onde educadores e interessados pelo assunto planejavam soluções para a problemática existente, eram frequentemente divulgados em jornais. Na publicação de 13 de junho de 1979, o Diário do Paraná (1979) anunciava, por meio da manchete “Professor debate ensino precário no pré-escolar”, a organização daquele que seria o 1º encontro de educadores que trabalhavam com esta faixa etária. A ideia de realizar um evento como este, de acordo com as palavras de Ceres de Ferrante, coordenadora, e representante da Secretaria do Estado, era orientar o corpo docente e levantar soluções para melhoria de qualidade na educação para as crianças na faixa etária compreendida entre 0 e 6 anos de idade (DIÁRIO DO PARANÁ, 1979). Abaixo uma imagem da professora Ceres de Ferrante e o título da reportagem.

FIGURA 17- Professora Ceres de Ferrante



FONTE: Diário do Paraná: 13/ 06/1979 (p.5)

Importante ressaltar que Ceres de Ferrante esteve em destaque no cenário educacional paranaense, especialmente no que diz respeito às questões relacionadas à educação pré-escolar. Como diretora do Departamento de Educação Pré-Primária, desde os anos sessenta, e responsável pela escrita de materiais curriculares, Ferrante dissertava sobre esta etapa educativa em eventos e na mídia paranaense. A professora encontrava-se em evidência quando o assunto era relacionado à pré-escola. Ainda, o teor da notícia nos informa sobre as representações que circulavam em torno da oferta desta etapa educativa, bem como os motivos que apontavam esta necessidade:

[...] o pré-escolar hoje se obriga a ser uma necessidade” relatou Ceres ao apresentar a justificativa do encontro onde é salientado que “a família tradicional (patriarca) está cedendo lugar a família sindical. tal afirmação é fundamentada na necessidade cada vez maior da mulher-mãe trabalhar fora de casa para auxiliar na subsistência da família, face aos índices crescentes do custo de vida.

Existe um despreparo grande da criança, ocasionada, ainda segundo relato de Ceres em carências afetivas e de alimentação que são evidenciadas nos índices de repetência e evasão escolar registrados que oscilam hoje entre 40% e 60% no Paraná. Do encontro será elaborada uma “Redação de princípios”, onde constará a solicitação para a criação de novos núcleos de especialização a docentes que pretendam trabalhar com o pré-escolar, já que hoje no estado existe um único

estabelecimento especializado no setor, operando apenas com 60 vagas anuais o que não atende a demanda. (DIÁRIO DO PARANÁ, 1979, p. 5).

A indicação acima reforça a necessidade do atendimento pré-escolar como necessário para apoiar a mulher, que cada vez mais saía para o mercado de trabalho. Esse conjunto de proposições, que pairavam sobre a constituição e organização do atendimento pré-escolar, ganhou força nos anos de 1970, a partir de intensos debates os quais apontavam a necessidade dessa escolarização para a melhoria dos níveis de educação posteriores. Essa teia de informações, estampadas nos documentos e jornais, ajuda a pensar que as ideias de referência, que planavam em nível nacional, estavam conectadas com o Paraná.

Pode-se dizer que, tanto a produção de documentos como o evento apontado acima, favoreciam a circulação das ideias sobre a educação pré-escolar no Estado, visto que nestes momentos haviam os educadores que já atuavam, ou aqueles que tinham o interesse em fazer parte da docência com as crianças em idade pré-escolar. Além destas questões, o evento demonstra a fundamentação teórica que estaria sendo discutida por meio de alguns títulos das palestras "A teoria de equilíbrio e o processo psicogenético no desenvolvimento e efeitos da privação cultural no desenvolvimento da criança". Além das palestras, o público apreciou, de acordo com o jornal, uma exposição intitulada "Assimilação - acomodação como uma teoria da inteligência". A intenção aqui é menos discutir a teoria e seus efeitos sobre a escolarização, mas perceber que o Estado legitimava a proposta piagetiana para a educação pré-escolar, já que Piaget, reconhecido nacionalmente e internacionalmente, comparece com grande força em circulação nos escritos e vozes no Paraná.

Dois anos após este evento, ocorreu o Encontro Regional de Educação pré-escolar em Curitiba. Evidencia-se que o Paraná estava envolvido com as questões relacionadas às crianças em idade pré-escolar, inclusive atuando como sede dos debates que reuniram as outras unidades federadas. Sobre este feito, o MEC, em 1981, através da Coordenadoria de Educação Pré-Escolar/SDE/SEPS, divulgava, por meio de relatórios, a situação de cada estado. São dados obtidos em encontros que foram realizados em diferentes regiões do país, no período de 22 de julho a 12 de agosto de 1981, e que tiveram como objetivo apresentar o balanço das atividades da COEPRE e das unidades federadas durante o período de 1980 a 1981, além da intenção em relatar as novas experiências e/ou projetos que estavam atendendo às necessidades regionais (BRASIL, 1981, p.01).

Este relatório documenta a situação real da Educação Pré-Escolar nas Unidades Federadas, constituindo o ponto de partida para o descricadeamento (sic) de ações que visem ampliar a oferta de educação pré-escolar às crianças, na medida do

possível integrando os aspectos de educação, saúde e nutrição. (BRASIL, 1981, p. 1).

Curitiba, capital do estado do Paraná, foi sede de uma das reuniões, representando a Região Sul com 39 participantes⁹⁰. Abaixo uma figura que ilustra essa questão:

FIGURA 18- Lugar da realização dos encontros regionais da Educação Pré-Escolar- MEC

Os Encontros Regionais de Educação Pré-Escolar realizaram-se no período de 22 de julho a 12 de agosto de 1981 nas seguintes capitais:	
	- 22/07 a 24/07/81
CURITIBA	- 27/07 a 29/07/81
PORTO VELHO	- 29/07 a 31/07/81
JOÃO PESSOA	- 03/08 a 05/08/81
NATAL	- 10/08 a 12/08/81
CAMPO GRANDE	
BELO HORIZONTE	
	- 10/08 a 12/08/81

FONTE: Relatório de Encontro Regionais da Educação pré-escolar (1981).
ACERVO: Domínio Público.

Importante salientar, neste momento, os nomes das pessoas que representaram o estado do Paraná no evento demarcado acima, bem como seus respectivos locais de trabalho. Observa-se, pela análise e confronto com outras fontes, que se tratam de profissionais que circularam em vários espaços e que, muitas vezes, estavam à frente de ações, como no caso da professora Chloris Casagrande Justem (CEE/PR), ocupando lugares importantes para pensar a Educação Pré-Escolar, no estado do Paraná, na década de 1970. A professora Justem esteve

⁹⁰ Participaram: Secretários de Educação e Cultura do Estado; Secretários de Educação do Município; Presidentes e Conselheiros dos Conselhos Estaduais de Educação; Representantes das Delegacias Regionais do MEC; Coordenadores de Educação Pré-Escolar das Unidades Federadas; Técnicos das Secretarias de Educação; Assessores do MEC; Representantes de Universidades; Assessores do MOBREAL nas UF (BRASIL, 1981, p. 03); Participantes por representações de cada local de atuação: Stela Maria Napolini - Coordenadora de Educação Pré-Escolar /MEC/SEPS/SER/COEPRE. Equipe responsável pelo encontro: Marilene Pedrosa.

articulada às ações de formação no Instituto de Educação do Paraná durante os anos de 1970, conforme veremos no próximo capítulo. No quadro abaixo, são especificados os nomes dos representantes e qual seu lugar de atuação.

QUADRO 3- Representantes da unidade federada no Encontro Regional de Educação Pré-Escolar

Representantes da Unidade Federada no Encontro	Local de atuação
Zeila Ferreira Cortese	SEE/PR
Carmem Aparecida Prado Albino	Cornélio Procópio/PR
Maria das Graças Souza	Cornélio Procópio/PR
Solange Yara Schmidt Manzochi	Prefeitura Municipal Curitiba/Pr
Regiana Maria Matteussi	Prefeitura Municipal Curitiba/Pr
Marlise B. Santos	INSP. Reg. Ens. Curitiba/PR
Marilze Marchioro	CEE/PR
Chloris Casagrande Justem	CEE/PR
Vânia Maria Cardoso	MOBRAL/PR
Sale Wolokita	MOBRAL/PR
Angela Maria turra	MOBRAL/PR
Eurides Prodossimo Moeller	Inst. Educ./PR
Lia Therezinha Sambatti	Inst. Educ./PR
Roseli C. Rocha de C. Saumel	UFPR/PR
Mirtiies Rubino	SEE/PR
Maria José dias	SEE/PR
Mara Izabel kasprowicz	SEE/PR

FONTE: Relatório de Encontro Regionais da Educação pré-escolar (1981).

ACERVO: Site Domínio Público.

Quadro elaborado pela pesquisadora de acordo com os dados da fonte (2023).

Nessa reunião, os representantes de diversas instituições educacionais do Paraná, a partir do que consta na organização do evento, tiveram um espaço para apresentar as ações direcionadas ao pré-escolar que aconteciam em diferentes localidades e espaços do estado. É possível destacar que, ao proferirem seus discursos, alguns nomes, como o da professora Solange Manzochi, representante da Prefeitura Municipal de Curitiba, e da professora Chloris Casagrande Justem, ambas profissionais envolvidas com as questões da educação, incluindo

os debates sobre a educação pré-escolar, colocavam em circulação as ações e ideias desenvolvidas no estado para essa etapa educativa. Segue abaixo o cronograma do evento:

FIGURA 19 - Cronograma do evento - Encontros Regionais de Educação Pré-Escolar

<u>29 DIA</u>	
<u>MANHÃ</u>	<u>TARDE</u>
09:30 - Apresentação das ações desenvolvidas pelas UF/Municípios/Universidades a partir do Encontro Regional de 1960 e debates	14:30 - Continuação da apresentação das UF/Municípios/Universidades e debates
- PROEPRE - Programa de Educação Pré-Escolar	16:15 - Intervalo
- Programas de Atendimento Informal ao Pré-Escolar	16:30 - Continuação da apresentação das UF/Municípios/Universidades e debates
- Criança-para-criança	18:00 - Encerramento do dia.
- Integração com outros órgãos	
- Outras atividades	
16:30 - Intervalo	
19:15 - Continuação da apresentação das UF/Municípios/Universidades e debates	

FONTE: Relatório de Encontro Regionais da Educação Pré-Escolar. Acervo: Domínio Público.

Nesse recorte do cronograma, vislumbra-se que, tanto o estado quanto o município, deveriam comunicar suas ações e, além destes, percebe-se que as Universidades também estariam envolvidas nas comunicações e nas diretrizes de trabalho com a Educação Pré-Escolar. No caso do Paraná, a Universidade Federal apresentou a seguinte proposta: “[...] oferecer, a partir de 1982, Curso de Habilitação em Educação Pré-Escolar”. (BRASIL, 1981, p. 48).

O envolvimento da UFPR com as questões relacionadas ao atendimento pré-escolar, no que diz respeito à formação de professores, não iniciava com essa reunião, tampouco com a proposta anunciada acima. Em 1964, o então secretário da Educação, à época o Senhor Véspero Mendes, em relatório apresentado ao governador do estado, já indicava, entre outras ações desenvolvidas pela Divisão de Ensino Pré-Primário, que a SEC, em colaboração com a Universidade Federal do Paraná, durante o Curso de Verão da Faculdade de Filosofia,

proporcionou oportunidade de aperfeiçoamento a 171 professores de Jardim de Infância. (PARANÁ, 1964, p. 6).

E o estado do Paraná, o que comunicou? Quais diretrizes de trabalho circulavam sobre os seus cuidados?

A prioridade de atendimento ao pré-escolar é dada a criança de 6 anos de idade. O projeto "Atendimento ao Pré-Escolar" abrange 145 municípios, favorecendo 15.900 crianças com assistência pedagógica e nutricional. Em 1981 houve expansão do atendimento para 21.532 crianças. Realizam também atendimento em Hospitais, visando a educação das crianças que, por motivo de saúde, devem permanecer longos períodos internadas. São realizadas 4 reuniões anuais com professores e supervisores para avaliação e troca de experiências. O currículo, desenvolvido desde 1978, baseia-se nos trabalhos de Jean Piaget sobre a estruturação do pensamento na criança e pretende desenvolvê-la sob os aspectos físico, mental, emocional, social e religioso. O documento foi proposto, tomando-se como orientação uma perspectiva desenvolvimentista, como o estabelecimento de funções básicas que se organizam na criança durante o período pré-escolar, fazendo corresponder a cada uma delas um conjunto de sugestões de atividades. (BRASIL, 1981, p.47- Grifos nossos).

Uma característica importante expressa neste trecho do documento sobre as ações do estado é pensar que, parte das estruturas da gestão administrativa, enquanto política pública para o pré-escolar, estava na organização das ações pedagógicas. Para isso, o estado instituiu uma reunião com os professores e impôs uma supervisão do trabalho pelas profissionais responsáveis por esta etapa educativa na SEED. Mais do que isso, os dados nos fornecem pistas para pensar a circulação de ideias piagetianas no currículo e nas produções pedagógicas do estado.

Essa questão de ordem curricular foi abordada na mídia. O Jornal Correio de Notícias estampava, em 16 de março de 1980, a reportagem: Pré-escola, ainda direito de poucos, noticiando que, no estado do Paraná, difundia-se tanto na esfera pública quanto na privada “a mistura de todos os métodos, de Jean Piaget e Maria Montessori, porque não há o estudo aprofundado de nenhuma das tendências” (CORREIO DE NOTÍCIAS, 1980). O Jornal ainda completava, a partir do depoimento de Armando de Oliveira e Silva, Conselheiro da Equipe de pré-primário da Secretaria do Estado, a época que:

“Ninguém tem uma proposta clara em relação ao ensino pré-escolar”, diz ele, “a maioria das escolas pretende, vagamente, socializar a criança e promover seu desenvolvimento motor, como se isso fosse a única coisa que ele precisa. Deveria haver, da parte das escolas, no mínimo, a escolha de um modelo teórico e, a partir disso uma programação de atividades. (CORREIO DE NOTÍCIAS, 1980).

A perspectiva de Oliveira e Silva⁹¹ é reveladora da falta de objetividade no trato com as questões pedagógicas do pré-escolar no início dos anos de 1980. A falta de clareza e de aprofundamento teórico, nos documentos e discursos, estão explícitos na fala do professor, que, enquanto parte da equipe de dirigentes da educação do período, critica a diversidade de proposições, teorias e atividades que possivelmente acompanhavam o atendimento pré-escolar no Paraná. O subtítulo, que acompanha a fala de Silva no jornal, é ainda mais enfático ao pontuar a expressão: “Nem Métodos, nem decência”.

De fato, ao longo das décadas, conforme visto até o momento, observam-se diferentes correntes e influências teóricas que embasaram as publicações e orientações para o atendimento pré-escolar, assunto que será explorado com maior profundidade no capítulo II deste trabalho. Por ora, o mesmo jornal deixa pistas de como se encontrava o atendimento dedicado às crianças menores de sete anos ao findar este período no estado do Paraná. Sobre as questões de ordem curricular, Vital Didonet (1992), apresenta um balanço sobre a situação em nível nacional e pontua que embora “presente desde as primeiras formulações da pré-escola”

foi após 1980 que surgiu a maioria dos currículos e propostas pedagógicas, no âmbito das secretarias de educação e das próprias pré-escolas. Observou-se, também, um interesse crescente dos pais em conhecer o plano pedagógico da pré escola de seus filhos (DIDONET, 1992, p.18).

Em uma rápida focalizada no jornal, uma imagem e uma frase que acompanha tal fotografia, representa em suas linhas e entrelinhas, para quem, ou quais crianças teriam o privilégio de frequentar a escolarização nessa faixa etária.

⁹¹ Conselheiro no Estado das questões e reflexões pedagógicas.

FIGURA 20- Brincar, um privilégio para quem paga



FONTE: Jornal Correio de Notícias (16/03/1980).

A imagem apresenta duas crianças brincando num carrossel: roupas bonitas, cabelos bem penteados e sorriso no rosto. Por meio da frase, logo abaixo da fotografia, “Brincar: Um privilégio para quem paga”, faz-se possível uma aproximação com a realidade na qual se encontrava a maioria das crianças em idade pré-escolar que frequentavam os bancos escolares no período, na iniciativa privada. O documento *Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-escolar no Brasil* endossa esta questão ao sinalizar, a partir dos dados levantados pelo MEC, em 1975, que, estatisticamente, oscilava-se em torno de 21 milhões a quantidade de crianças de 0 a 6 anos, sendo que apenas 3, 51% frequentavam a escola e, dentro deste número, 44% eram matriculadas em creches e pré-escolas da iniciativa privada (BRASIL, 1975). E as demais? Quais oportunidades de frequentar e de brincar num espaço escolar?

A notícia do jornal, nas suas primeiras linhas, endossa essa discussão e permite uma aproximação, mesmo que de forma tímida, com o início de pensar o lugar educativo, o qual que se encontravam as demais crianças, cuja imagem, o rosto e a brincadeira não são representados na fotografia acima. O que há é o silêncio e a ausência de propostas mais efetivas para a Educação Pré-Escolar, considerando que a prioridade educacional no momento, o ensino de 1º Grau, é frequentemente divulgada na sociedade. Questões estas que inquietam e permitem uma interrogação - onde estão as demais crianças?

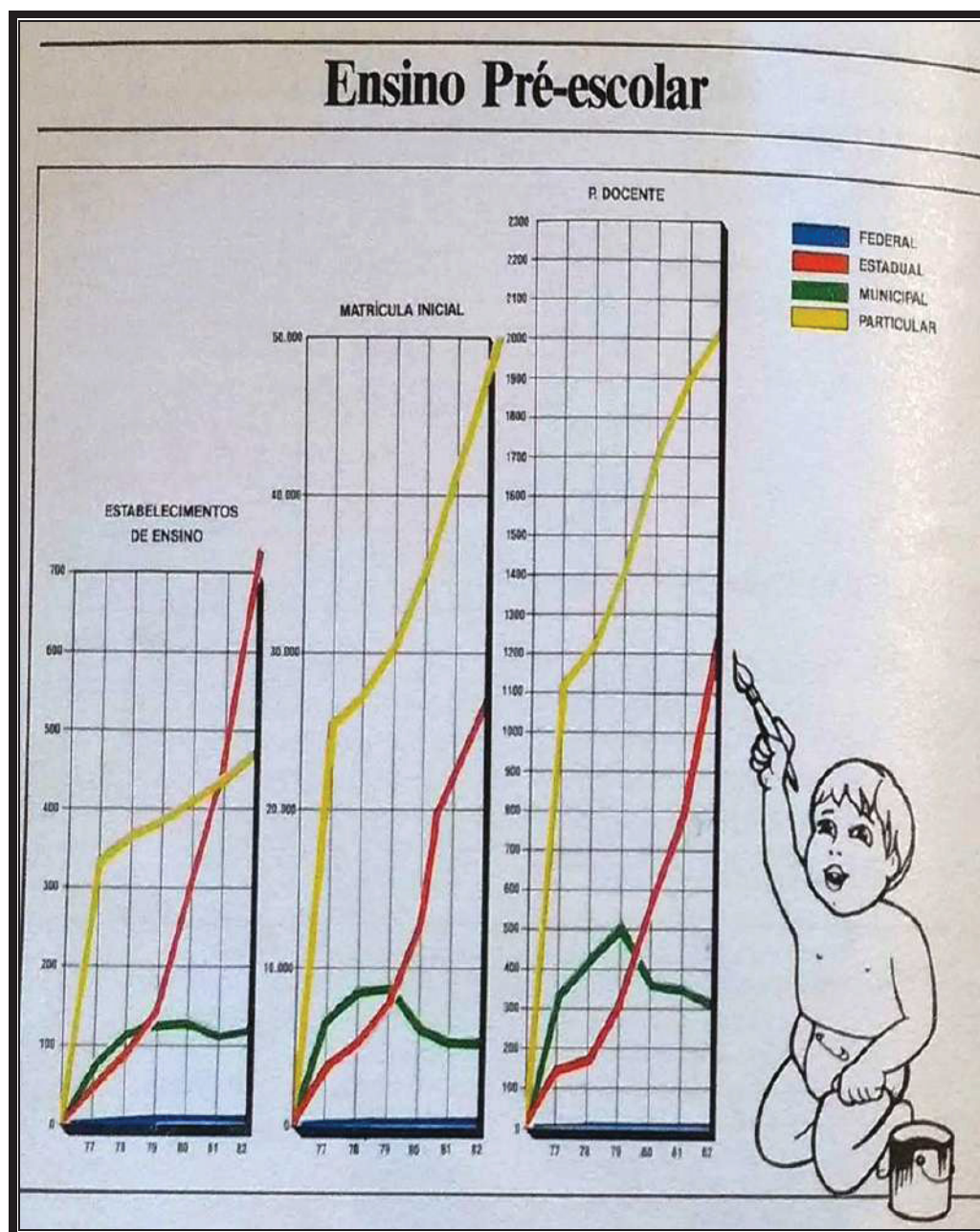
Nas primeiras linhas da reportagem, logo uma pergunta: “o que é a pré-escola?”, talvez entender o lugar da pré-escola, sua especificidade e identidade, fosse uma dúvida não só dos dirigentes políticos e equipes técnicas, mas da própria sociedade.

Por meio de números, a mesma reportagem sinalizava a seguinte marca de atendimento:

Em 1979, segundo o Departamento de Pesquisa e Planejamento da Fundepar, foram matriculadas em todo o Estado, 48.067 crianças em 680 escolas de pré-primário. Mas, da metade dessas crianças, 32 mil, estavam em escolas particulares, que eram 395 até o ano passado. Mas, somente nos dois primeiros meses deste ano, a Secretaria de Educação, havia recebido cerca de 500 pedidos de autorização para funcionamento de novas unidades de pré-primário (CORREIO DE NOTÍCIAS, 1980, p.4).

A discussão representava uma pré-escola canalizada, em sua grande maioria, nas mãos da iniciativa privada e, embora algumas solicitações para o atendimento fossem feitas, o que significava um número maior de crianças frequentando a escola, ainda assim o Estado não conseguia atingir um contingente grande nesta etapa escolar. Tal fato pode ser reconhecido a partir do que a própria legislação institucionalizava para esse atendimento, um sistema de ensino que apenas “velasse” pelo seu atendimento. De certa forma, atender esta faixa etária não era dever do Estado, tendo na idade dos 7 anos a obrigatoriedade de tal oferta. Dados e informações que também podem ser vislumbrado, no impresso denominado - Governo do Estado do Paraná, Secretaria de Estado da Educação, de 1981, gestão Ney Braga, correspondente aos anos de 1979 – 1981. Nele, um gráfico é revelador do crescimento do atendimento ao pré-escolar, comparando Estado, Município, Rede Privada e Federal conforme figura abaixo:

FIGURA 21- Gráfico referente ao crescimento de vagas do pré-escolar - Governo do Estado do Paraná, Secretaria de Estado da Educação



FONTE: Impresso do Governo do Estado do Paraná, Secretaria de Estado da Educação (1979-1981, p. 3)
Acervo: Casa de Estudos Bandeirantes.

A questão da expansão de atendimento, expressa no gráfico e em alguns discursos do governo, demonstra que, embora com elevação de matrículas no estado e município, a rede privada ainda englobava um número superior em relação ao Poder Público e à própria prefeitura de Curitiba. Essa expansão no atendimento foi comemorada pelo governo que, em mensagem no dia 01 de março de 1979, anunciava, em meio à problemática no atendimento à educação do pré-escolar no Estado, que esse ensino “foi grandemente expandido, implantando

um sistema de informações educacionais na Fundepar, responsável pelo fortalecimento de informações ao planejamento e a tomada de decisões” (MENSAGEM DO GOVERNADOR, 1979, p. XV).

No entanto, a mensagem não indica a quantidade de turmas, nem como e em quais circunstâncias ocorreu essa expansão. O discurso está em meio a outras indicações, que anunciavam o aumento do número de escolas e a melhoria da qualidade para o ensino em nível de primeiro grau, reforçando o discurso que salientava a necessidade de oferta da Educação Primária.

Anos mais tarde, encontram-se mais pistas para pensar nas questões relacionadas ao atendimento do pré-escolar no estado, e o Boletim Informativo da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (1982) informava, a partir da Gestão Ney Braga, suas ações e metas para a educação no Estado.

Está sendo dada especial ênfase ao aluno carente, fortalecendo todos os programas existentes e aperfeiçoando-se técnica de forma a racionalizar as grandes dificuldades deles, especialmente através do pré-escolar. Para isso, os programas serão desenvolvidos com autorização formal e não formal atendendo a população na faixa etária de 5 a 6 anos de idade. (BOLETIM DA SEED, 1982, p. 8 – grifos meus).

A expansão e os recursos registrados pela política de Ney Braga demonstravam discursos próximos aos encontrados na política nacional, com ênfase ao pré-escolar para as crianças carentes, com atendimento formal e não formal. Além disso, é importante frisar que esta política, no Paraná, articulava-se com as orientações do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar de 1981, lançado “em decorrência do III PSECD⁹²” (ROSEMBERG, 1992, p.27). Nesta nova fase, de acordo com os estudos de Andrade (2007), “a educação pré-escolar recebe novas formulações reelaboradas pela COEPRE onde o MEC atenderia prioritariamente crianças da faixa etária de 4 a 6 anos” (ANDRADE, 2007, p. 29). Nesse contexto, o trabalho desenvolvido pelo COEPRE e MOBREAL “expandiu rapidamente o número de crianças matriculadas no pré-escolar” (ibidem). Assim, o objetivo de expansão do atendimento pré-escolar, comunitário e com baixo custo, proposto pela COEPRE, “alcançou seus objetivos a partir das ações com o MOBREAL, que já dispunha de técnicos familiarizados com o trabalho comunitário e que faziam a ponte direta entre federação e município” (ROSEMBERG, 1992, p.29).

⁹²III PSCECD - Planos Setoriais de Educação, Cultura e Desporto -1970 a 1984. Contou com a participação dos estados em sua elaboração (ANDRADE, 2007, p. 29).

Pode-se dizer que “o início dos anos 1980 foi marcado com a extensão da cobertura a baixo custo, com apoio da comunidade” (ROSEMBERG, 1992, p. 27), nessa direção, o Programa Nacional de Educação Pré-escolar e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) são exemplos de programas populares voltados à ampliação das vagas destinadas ao atendimento pré-escolar. Segundo Vital Didonet, o

[...] programa de Educação Pré-Escolar, do MOBRAL, que fazia parte do Programa Nacional, coordenado pelo MEC, teve algumas características próprias: interiorizou-se mais, devido a penetração do MOBRAL em todos os municípios e nas áreas mais pobres e aí foram organizados grupos de atendimento e núcleos de educação pré-escolar (GAPes e NEPEs). Seu atendimento alcançou 400 mil crianças em 1981 e 600 mil em 1982. Apesar da demanda crescente das famílias, o MOBRAL manteve essa meta, porque o pré-escolar estava absorvendo grande parcela de seus recursos, quando não era essa sua missão específica. Em 1986, o Programa passou para a Secretaria de Educação Básica, do MEC, que manteve as metas, estabelecendo convênios com as prefeituras para continuar o atendimento. A soma das matrículas geradas pelo Programa Nacional e pelo Programa do MOBRAL chegou a cerca de 1.200.000, segundo relatórios encaminhados pelas prefeituras e secretarias de educação. (DIDONET, 1992, p. 22).

O Programa do Mobral representou uma expansão significativa de matrículas no atendimento pré-escolar em âmbito Nacional. No que se referia aos seus objetivos, caberia desenvolver no pré-escolar conhecimentos e habilidades que servissem à futura vida escolar. De acordo com o documento orientador, “esses conhecimentos (descobertas que fazem, experiências que vivem, noções que adquirem)” facilitariam o domínio da leitura, da escrita e do cálculo (MOBRAL, 1983, p. 20).

O Paraná não ficava distante desta perspectiva, conforme visualiza-se em um outro Boletim que circulava no Estado. O título anunciava a seguinte expressão: “Ensino de Primeiro grau com elevação de Índices”. Mais uma vez o atendimento pré-escolar encontrava-se em estreita relação com o ensino posterior. Era preciso melhorar os índices do ensino de 1º Grau, e as determinações do Governo Ney Braga são enfáticas ao tratar desta questão:

Cumprindo as determinações do Governo Ney Braga, de melhorar e dinamizar o ensino de 1º Grau, no Paraná, inclusive proporcionar, cada vez mais, maior número de ofertas de vagas, para que nenhuma criança fique sem escola, o departamento de 1º Grau da Secretaria da Educação, elaborou e cumpriu, neste triênio 1979/1981 uma programação que foi ao encontro dos objetivos pré-fixados. Evolução da oferta da educação pré-escolar com organização de classes pré-escolares para atendimento à clientela na faixa inferior a 7 anos, atingiu o número de 1547 classes beneficiando 42.201 alunos. (BOLETIM, 1982, p. 09).

Mas não foi somente a questão da expansão do atendimento ao pré-escolar que preencheu as reportagens dos jornais e os boletins de divulgação do Estado. O mesmo jornal apontado anteriormente, o qual indicava os números no atendimento- Correio de Notícias, de

1980, fornece outra chave de leitura importante, no que diz respeito ao que se considerava uma má formação dos professores:

São moças abnegadas, que gostam de crianças, mas é só. Raras são aquelas que têm preocupação mais serias em torno da pré-escola. Para o psicólogo, o nível de especialização que deveria ser exigido desses professores deveria ser superior ao exigido para o ensino universitário, porque a responsabilidade na pré-educação é muito maior. (CORREIO DE NOTÍCIAS, 1980, p.4).

Nesse contexto, observa-se uma indicação sobre as profissionais que atuavam com a escolarização da criança pequena. Quem seriam essas moças? Qual formação teriam? No capítulo quatro deste trabalho, avança-se no processo de discussão sobre o lugar da formação no estado do Paraná. São professoras que de alguma forma envolveram-se no atendimento da criança em idade pré-escolar, são os cursos, as palestras, os congressos e as especializações para esta faixa etária, que foram, durante os anos, marcando um lugar importante e próprio na infância paranaense e de seus profissionais.

2 O LUGAR PEDAGÓGICO DA PRÉ-ESCOLA NO ESTADO DO PARANÁ: CONCEPÇÕES, SUJEITOS E METODOLOGIA

No segundo capítulo, optou-se por uma ampla discussão sobre o lugar institucional da pré-escola, desde o início de 1950 até os primeiros anos da década de 1980. A intenção foi compreender a constituição da pré-escola frente à conjuntura das ações federais e a maneira como o atendimento ao pré-escolar foi representado nas propostas do estado do Paraná, por meio das ideias, diretrizes, discursos e políticas engendradas pelo poder público, considerando, ainda, o contexto internacional. Buscou-se, também, uma aproximação com a trajetória dos sujeitos envolvidos com as questões relacionadas à escolarização das crianças em idade pré-escolar que, muitas vezes, estavam comprometidos com a produção de materiais pedagógicos e administrativos.

O olhar se volta, neste capítulo, para perceber o lugar pedagógico da pré-escola no estado do Paraná, passando pela análise das propostas e dos documentos que foram sendo elaborados pelos sujeitos que, responsáveis por coordenar as ações para essa etapa educativa, escreveram e orientaram as ações que consideravam relevantes a serem utilizadas ao longo do contexto histórico abordado por este trabalho. Pertinente destacar que, além destas fontes, as intensas publicações nos jornais que circularam no Estado faziam chegar aos paranaenses informações sobre a educação e auxiliaram na compreensão das propostas educativas em voga ao longo das décadas.

A intenção é compreender como algumas referências se tornaram significativas e foram apropriadas de forma a compor o lugar pedagógico da pré-escola no estado do Paraná, a partir de teorias e autores que, em alguns casos, permaneceram como parâmetros para as proposições educativas por décadas, como foi o caso de Maria Montessori, ou de outros referenciais que tornaram-se importantes ao longo do período estudado e centrais nos debates públicos no que tangia à Educação Pré-escolar, como as contribuições de Jean Piaget,

Nesta mesma direção, examina-se, também, a produção de práticas escolares e de projetos educativos a partir da circulação dos sujeitos responsáveis pelas orientações pedagógicas, que foram fundamentais para constituição do lugar da educação das crianças em idade pré-escolar no Paraná, documentos estes que conduziram práticas professorais em diferentes períodos abordados por este trabalho.

2.1 EXPERIÊNCIAS E PROGRAMAS NOS JARDINS DE INFÂNCIA PARANAENSES: O LUGAR PEDAGÓGICO A PARTIR DE ECOS DEWEYANOS E MONTESSORIANOS

Com a organização da Secretaria de Educação e Cultura em 1948 e posteriormente a composição da Divisão de Ensino Pré-Primário⁹³, compreende-se que, em meados dos anos de 1950, no estado do Paraná, existia uma organização específica para o atendimento às crianças em idade pré-escolar, responsável pelas orientações e propostas dos Jardins de Infância, tanto no que diz respeito às questões de ordem administrativas quanto pedagógicas. Percebe-se que havia um esforço do estado em formar uma equipe para pensar sobre o atendimento realizado para as crianças em idade pré-escolar e sobre os docentes que atendiam esta faixa etária, incluindo a formação destes.

A cerca das funções atribuídas à Divisão de Ensino Pré-Primário (DEPP), na década de 1950, as mesmas foram divulgadas na Mensagem do Governo em 1955, assim expostas:

Executando o seu plano de trabalho, procedeu, de início, ao arrolamento dos Jardins de Infância e de jardineiras. Assistiu a estagiários procedentes do interior do Estado. Elaborou anteprojeto de organização dos seus serviços e quadro pessoal. Organizou um Plano Bienal de atividades. Deu início à organização de um “Mostuário Didático”. Manteve intercâmbio de publicações sobre o ensino infantil com várias unidades da Federação. Procedeu preparativos para a realização, em 1955, nesta Capital, de um Curso Intensivo de Jardineiras. Coletou informes sobre instalação, mobiliário e material didático dos cursos infantis, para estudos de sua atualização pedagógica. Elaborou os modelos do mobiliário do Jardim do Grupo Escolar “Hermínia Lupion”, organizando, com o auxílio da Divisão de Engenharia Escolar, da Secretaria de Educação uma planta para a futura instalação do Jardim de Infância daquele educandário além de oferecer ali sugestões para a contagem, no próprio local, de um parque infantil com material improvisado. (PARANÁ, 1955, p.116).

Pela mensagem do Governo acima citada, identificam-se esclarecimentos sobre as inúmeras atividades e ações desenvolvidas em prol dos jardins de infância, sistematizadas a partir do trabalho realizado pela DEPP, em meados dos anos de 1950, entre elas: a formação dos professores, a atualização pedagógica, além do intercâmbio de publicações sobre o ensino infantil com outras unidades da federação. Guimarães (2017) sinaliza que, no Brasil, ainda no período anterior à década de 1950, já existiam ações em prol do atendimento às crianças. A criação do Departamento Nacional da Criança⁹⁴ em 1940, órgão vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública, é um dos exemplos. Guimarães (2017) aponta, ainda, que “organismos internacionais passaram a acolher a definição das políticas assistenciais

⁹³ Ensino Pré-primário, termo apontado pelas fontes para referência do departamento que cuidava das questões elaboradas para o atendimento educacional das crianças em idade pré-escolar.

⁹⁴ Algumas proposições do Departamento: fortalecimento da família, combate a desnutrição, educação sanitária e proteção ao pré-escolar (VIEIRA, 1986, p. 94).

destinadas à infância, a exemplo do Fundo das Nações Unidas para a Criança (UNICEF), criado em 1946”. Nas políticas assistenciais brasileiras, o UNICEF⁹⁵ agia por meio de diversos acordos públicos. Além disso, “as deliberações internacionais desencadearam no Brasil um período de preocupações com a infância e, por conseguinte, o imperativo de constituir políticas educacionais ajustadas às crianças” (GUIMARÃES, 2017, p.107).

Quando o olhar se volta novamente para o estado do Paraná, a Mensagem de Governo, do ano de 1949, alertava para a necessidade de investimentos “na fase da educação pré-primária”, entre eles, observa-se uma sugestão para a elaboração de um “programa de experiências a proporcionar diariamente às crianças”, além de trazer a indicação de que o referido documento se tornasse o conteúdo de um curso para professores (PARANÁ, 1949, p. 103). Tal questão anunciava uma preocupação de cunho pedagógico para os jardins de infância paranaenses no período.

Mas quais seriam as indicações pedagógicas? Com quais referências e teorias dialogavam os profissionais que conduziam o trabalho da DEPP e anterior a ela, e o que se discutia, em termos teóricos e pedagógicos, no Estado, no tema da pré-escola?

Num movimento, que busca chegar próximo a algumas respostas em relação aos questionamentos aqui propostos, localiza-se, no acervo da Biblioteca da Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Coleção Erasmo Pilotto, na qual identificou-se o Programa de Experiências para Jardins de Infância do Estado do Paraná (1950). Tal documento foi elaborado na gestão política de Moysés Lupion⁹⁶, e sob as orientações de Erasmo Pilotto, enquanto ocupava o cargo de Secretário da Educação e Cultura do estado e direcionava a organização e a formação dos professores por meio de ações pedagógicas que deveriam ser desenvolvidas com as crianças. A referida obra tinha como objetivo, em seu conjunto de propostas, atender pedagogicamente a educação das crianças paranaenses. O documento apresentava atividades pensadas a partir de experiências pedagógicas, as quais os docentes deveriam garantir a educação das crianças em idade pré-escolar em seu cotidiano:

Cuidará o mestre de dar, todos os dias, aos seus alunos, boas experiências através dos vários títulos do plano anterior; vida social, ciências naturais, artes da linguagem, sem limite de horas na distribuição do tempo; esse limite que é dado pelo próprio desenvolvimento da experiência. (PARANÁ, 1950, p.9).

⁹⁵ UNESCO, através do UNICEF, começa a prestar assessoria aos especialistas de educação pré-escolar de diversos países. Recomenda-se então a busca de novas alternativas para atender aos menores de 7 anos, uma vez que os países subdesenvolvidos não dispõem dos recursos financeiros necessários para um atendimento à infância dentro dos padrões idealmente concebidos. (KRAMER, 1991, p. 37).

⁹⁶ Gestão de 1947 a 1951.

Por meio desse documento, pode-se compreender algumas intenções pedagógicas entendidas como importantes para as crianças em idade pré-escolar no Paraná. Nesta fonte são apresentadas diversas proposições de atividades pedagógicas/educativas que vinculavam o ato de ensinar à experiência e que podem indicar uma apropriação de algumas ideias de John Dewey⁹⁷.

Ponderando que o referido documento foi elaborado por Erasmo Pilotto, cabe ressaltar que pesquisas recentes, como as de Vieira e Marach (2007) e Souza (2007), apontam que o amadurecimento do pensamento educativo Pilottiano no período, que coincide com o momento de produção desta fonte, teve “forte valorização da experiência estética como princípio formativo, especialmente para a criança e para o professor” (SILVA, 2009, p. 4), principalmente a partir da interlocução do intelectual com autores representantes do pragmatismo estadunidense, entre eles, John Dewey. À vista disso, é possível conjecturar que a elaboração do Programa de Experiências (1950), endereçado aos jardins de infância, sob o olhar do secretário⁹⁸, estabelecia relações com suas leituras deweyanas, as quais insistiam em uma indispensável situação empírica para a fase inicial do ato de pensar e das experiências (BOTELHO, 2011, p.61).

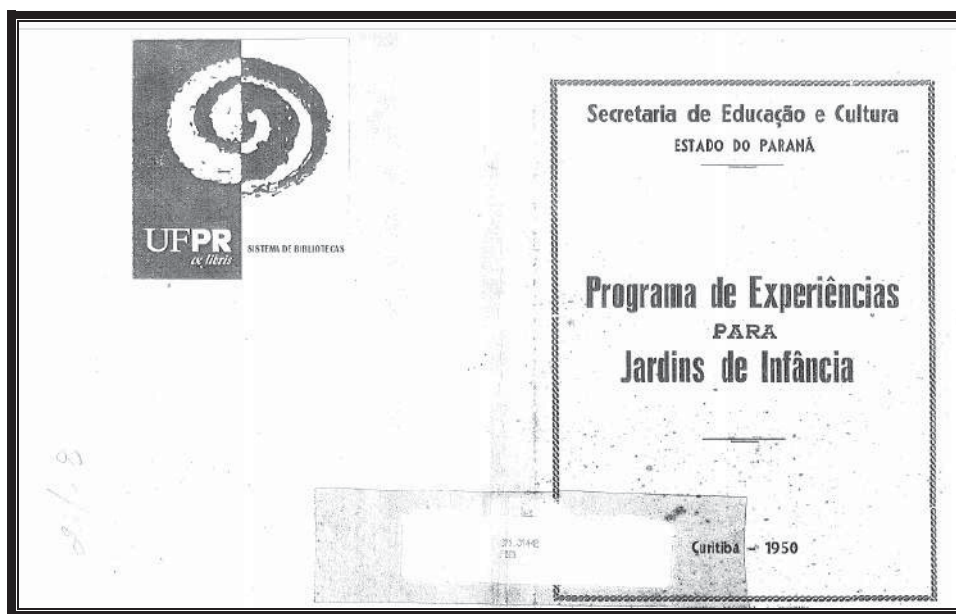
O próprio título do documento expunha o teor do programa, ao propor a palavra “experiências”, concebida a partir da perspectiva deweyana “como uma ação ativo-passiva, não primariamente cognitiva, mas que tem seu valor na percepção das relações ou continuidades a que nos conduz”, mais do que isso, “a simples atividade não constitui

⁹⁷ De acordo com os estudos de Botelho (2009), o Programa de Experiências apropriado por Pilotto por Hill Lane apropriado por Pilotto de Hill Lane apresenta propostas, situações, jogos, exercícios, conversas, atividades em diversos campos: Campo da vida social: dramatizações; hábitos de trabalho, como cooperação, passeio, planejamento da rotina; experiências gerais, como passeios, excursões (visitar uma leiteria, uma granja, uma feira livre, uma biblioteca popular, etc.); atitudes; responsabilidades; Campo das ciências naturais: cultivo de um jardim, observação de animais, do céu, das modificações conforme as estações, criação de animais domésticos, coleções de coisas da natureza, experimentos diversos, passeios; Campo da linguagem: conversação: relatos de experiências pessoais, relatar experiências pessoais, discuti-las, perguntar, ampliar vocabulário, ditar regulamentos de higiene e outros; leitura: ver livros de gravura, ditar uma carta, ler e colocar etiquetas; literatura e dramatização: contar histórias, dramatizar contos simples, declamar poemas simples de memória...; Campo da estética: modelagem com argila, pintura, arrumar flores, inventar danças, cantar, escutar a orquestra, ou banda, sair ao jardim depois da chuva...; Campo das artes práticas: construção com cubos, construção de brinquedos, fazer presentes para os pais, tecer e costurar, culinária, aprender a como ser hospitaleiro; Campo das habilidades: práticas sociais tais como compartilhar as coisas, ser cordial, brincar sem brigar; destreza: manejar livros sem ruído, falar com suavidade, aprender técnicas simples de cozinha, costura, usar ferramentas, pular corda; prática com números: medir, reconhecer moedas, contar, usar o calendário, resolver problemas simples; habilidades estéticas: domínio de todo o referente às experiências musicais e artísticas pessoais (BOTELHO, 2011, p. 60).

⁹⁸ É preciso compreender a elaboração e a construção do Programa com base na experiência de Pilotto, como um professor de Escola Normal, envolvido com o Movimento Renovador ou Escola Nova, tendo muitas vezes posições diferentes em relação à base do movimento renovador (BOTELHO, 2011, p.70).

experiência, mas sim a tentativa de fazer alguma coisa, e essa coisa fazer-nos perceptivamente outra em retorno” (ibidem, p.59). Abaixo observa-se a capa do Programa:

FIGURA 22- Capa do Programa de Experiências para Jardins de Infância



FONTE: Programa de Experiências para Jardins de Infância (1950)
ACERVO: Biblioteca da Universidade Federal do Paraná.

Este programa foi objeto de análise aprofundada na pesquisa de Botelho (2011), que, na sua dissertação de mestrado, buscou compreender a natureza deste documento e a sua extensão ao lado do Regimento e Planejamento de Atividades (1963) - destinado à educação da infância paranaense na esfera do ensino público. Segundo a pesquisadora, a essência do programa, que orientava o professor pré-primário de forma bastante prescritiva, a partir de diversas atividades a serem desenvolvidas, era funcionar quase como um passo a passo a ser desenvolvido, no cotidiano das salas de aula, com as crianças (BOTELHO, 2011, p.52).

Inspirado em um currículo de base em Hill Lane/Dewey e Decroly/Descouedres⁹⁹, o Programa de Experiências para os Jardins de Infância foi dividido em três partes: I O Programa de Experiências, II Programa de Educação Sensorial e da atenção, III Programa de Educação Física. Botelho (2009) afirma que:

⁹⁹ Para saber mais, ler a dissertação de Jordana Botelho (2011)

As indicações eram claras, com atividades que deveriam ser desenvolvidas, incluindo os materiais para tais ações [...]. Com cubos de construção – construir um aeroporto, um jardim zoológico, uma granja, um circo, trens, botes, ônibus, etc. Brincar, então, de ser as pessoas que trabalhavam no aeroporto na granja, etc. (BOTELHO, 2011, p.53).

A autora expõe, ainda, que o Programa de Experiências (1950) apresentava inúmeras sugestões de trabalho (música, jogos, modelagem, arte, entre outros), seguidos de exemplos bem minuciosos sobre como desenvolver o programa ou a atividade. As questões de orientações didáticas ao professor resumiam-se a [...] atingir a uma simplicidade de técnica e de execução que pudesse colocar a criação de um bom jardim da infância ao alcance de qualquer mestre de boa vontade e razoável capacidade de compreensão humana e de iniciativa (PILOTTO, 1952, p. 71).

Ao professor, o Programa de Experiências (1950) recomendava o trabalho com propostas as quais considerassem atividades em diversos campos da vida social, das ciências naturais, da linguagem, da estética, das artes plásticas e das habilidades. Reforçava as linhas do programa que a educação das crianças em idade pré-escolar deveria culminar com “boas experiências”. Sinalizava, ainda, ao mestre, um planejamento que estabelecesse “na escola determinados centros de trabalho” para apoiar na realização das “experiências desejáveis” (PARANÁ, 1950, p.9), como, por exemplo, centros de arte, modelagem, mesa para música, mesa com jogos, teatrinho de fantoches e etc. O programa também sugeria que assuntos relacionados à vida real fizessem parte das propostas do cotidiano, como “colher e cozinhar vegetais da horta e arrumá-los para a mesa”.

A análise do Programa de Experiências (1950), como um documento norteador das discussões pedagógicas do período, pode ser entendida como uma pista importante para compreender o lugar pedagógico da educação nos jardins de infância, no estado do Paraná, no contexto estudado. Como acompanhou-se até aqui, o estado do Paraná lançava, a partir da perspectiva do professor Erasmo Pilotto¹⁰⁰, o documento citado, que embasava as proposições pedagógicas para os Jardins de Infância, o qual deixa manifesto os considerados essenciais para educação da infância pequena naquele período, a partir, principalmente, das experiências deweyanas, conquanto, existem algumas lacunas históricas que cercam este tema e a busca por captar este lugar a partir de “migalhas de informações”(REVEL, 1988, p.37). Observa-se

¹⁰⁰ Pilotto relata em sua autobiografia que quando deixou a SEC os Programas Experimentais foram abandonados (BOTELHO, 2009, p.108).

que fontes jornalísticas apontam possíveis informações que podem ajudar a interpretar a apropriação de teorias pedagógicas em circulação.

No mesmo ano da elaboração do documento citado, identifica-se que a imprensa periódica regional divulgava notícias e reportagens específicas tratando da educação nos jardins de infância, com um crescente e intenso debate acerca das ideias da professora italiana Maria Montessori. Observa-se que, neste período, há uma predominância dos debates da imprensa em torno do método montessoriano para a educação nos jardins de infância paranaenses, conforme circulava nas notícias. A título de análise, destacam-se por ora duas reportagens.

A primeira notícia, publicada no Diário da Tarde, de 04 de maio de 1950, sob o título Monitores de Jardim de Infância, informava sobre um curso patrocinado pela Secretaria de Educação e Cultura que ocorreria no Instituto de Educação do Paraná (durante um mês), de iniciativa e sob o patrocínio da Associação Montessori no Brasil, seção do Paraná. No dia seguinte, o Jornal O Dia (05 de maio de 1950) veiculava, com bastante euforia, a abertura do referido curso. Dessa vez, o jornal apresentava imagens do evento.

FIGURA 23- Abertura do curso sobre Maria Montessori





FONTE: Jornal O Dia (1950, p.01).

De acordo com a notícia, a magnífica solenidade ocorreu no anfiteatro do Instituto de Educação e teria sido assistida por um número expressivo de pessoas/profissionais, conforme pode-se visualizar na imagem da segunda fotografia. Observa-se, ainda, a partir da leitura da reportagem e da primeira fotografia, a participação da professora Eny Caldeira e de Piper Lacerda Borges, presidente da Associação Montessori do Brasil. Percebe-se, também, a presença do professor Erasmo Pilotto, ocupando lugar na mesa central do evento. É pertinente atentar-se para o fato de que o debate pedagógico, que ecoava nas dependências do IEP, direcionava-se para a perspectiva metodológica montessoriana, no mesmo período em que eram anunciadas “novas diretrizes educacionais para o ensino, embasando-se nos pressupostos de Hill Lane” (CAMPOS. 2017, p.245), sendo esses os fundamentos do Programa de Experiências para os Jardins de Infância em 1950. O modo de olhar para este momento permite indicar que não havia uma disputa entre uma teoria e a outra, mas sim a circulação e coexistência de correntes teóricas distintas endereçadas aos jardins de infância, desta forma, identifica-se uma concomitância metodológica circulando em solo paranaense.

Pelas fontes consultadas, tem-se a clareza de que as questões teóricas, apresentadas pelo então secretário de Educação e voltadas a um programa para o pré-primário pautado numa sustentação teórica em Dewey, não indica que ele não fosse adepto ou não apreciasse o viés montessoriano, pelo contrário. Campos (2017), informa que Erasmo Pilotto era entusiasta da perspectiva de Montessori e que esta afinidade teórica pode ter relação com os estudos que ele desenvolveu sobre a italiana em sua formação acadêmica (CAMPOS, 2017, p. 245). O próprio Anteprojeto de 1949, elaborado por Pilotto, pautava algumas de suas prescrições nesta

teoria, que encontrava apoio na circulação da mesma em contexto nacional e internacional e era divulgada inclusive em conferências, como no caso da *X Conferência Nacional de Educação* realizada em 1950¹⁰¹, no Rio de Janeiro, que tinha como mote de reflexão, reunir sugestões para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases de 1961.

No entanto, embora Pilotto demonstrasse certo entusiasmo pelo referencial teórico de Maria Montessori, o mesmo não constituiu a base epistemológica para os documentos norteadores do trabalho com a Educação Pré-escolar no estado do Paraná, pois, a partir do cargo que ocupava, enquanto Secretário da Educação, ele é enfático ao afirmar a preferência pela orientação de Dewey no Programa de Experiências para os Jardins de Infância¹⁰² da “tão excelente orientação de Montessori”, que, pela sua voz nas mensagens de governo, justificasse pela exigência, do alto teor técnico do mestre” (PILOTTO, 1952, p. 73). Campos (2017) complementa esta questão ao afirmar que Pilotto, em seu livro *A educação é um direito de todos* (1952), alegou que não manteve as orientações montessorianas no Programa para Jardins de Infância, não por discordância, mas por sua maior dificuldade prática” (CAMPOS, 2017, p.220). Além disso, Pilotto afirmava que “a proposição de Hill Lane/Dewey ou de Descoudres/Dècroly não exigiam materiais tão específicos quanto os montessorianos, tampouco uma formação tão minuciosa para a aplicação dos mesmos” (CAMPOS, 2017, p.220).

Vale a pena reforçar que os Programas Experimentais, tanto para o curso primário quanto para o pré-primário, foram redigidos por Pilotto, com o objetivo de servir de modelo pedagógico aos Cursos Normais Regionais, e pretendiam implementar transformações nas práticas educacionais nestas etapas educacionais. O secretário afirmava, em seus relatórios, a opção por Lane/Dewey, ao mesmo tempo em que a SEEC também apoiava e promovia, em parceria com o Instituto de Educação, diversos encontros formativos que tinham como fundamentação teórica as contribuições de Maria Montessori no início dos anos de 1950. O patrocínio da SEEC indica a convergência de Pilotto ao método montessoriano” (SILVA, 2014, p.150).

¹⁰¹ Lourenço Borges, secretário da AMB - proferiu palestra sobre tese montessoriana na pré-escola.

¹⁰² Talvez por sua experiência bem sucedida no Instituto Pestalozzi onde pôde experimentar e aplicar muitos dos princípios escolanovistas em voga naquele período, e dialogando com as orientações do INEP e do ISEB da década de 1950, o Secretário de Educação assume os riscos e, sem fazer concessões, implanta um currículo apropriado de Hill Lane/Dewey, mas também de Decroly/Descoudres ao menos nos jardins de infância públicos paranaenses (BOTELHO, 2009, p. 92).

A opção pela teoria Deweyana pautava-se na exigência de uma formação em alto teor teórico ou, talvez, os modos de organizar a rotina pedagógica na perspectiva montessoriana, utilizando materiais diferenciados e exigindo formação específica para que os professores desenvolvessem tais práticas, custassem cifras tão altas aos cofres públicos que tornavam inviáveis a sua aplicação no estado? Fato é que o *Programa de Experiências* (1950), desenhado por Pilotto e publicado como um referencial teórico/pedagógico para a docência na educação das crianças em idade pré-escolar, sustentava, em seu arcabouço teórico, um referencial pautado nos ideais deweyanos para orientar o trabalho pedagógico na educação pré-escolar naquele período. No entanto, mais do que afirmar ou não a sua circulação e a adesão a esta concepção nos jardins de infância paranaense, as notícias da imprensa anunciavam aos leitores um debate pedagógico intenso acerca dos ideais montessorianos no Paraná e, nesse sentido, as ideias pedagógicas da italiana, que circulavam nos cursos de formação dos professores no estado, eram frequentemente divulgadas pela imprensa local e possivelmente lidas pelos sujeitos que tinham interesse pela educação da infância.

É importante registrar que as opções, conforme consta nas ênfases de autores e perspectivas teóricas, têm relação com o lugar de produção, no qual os sujeitos se vinculam. Neste sentido, dois lugares podem ser determinantes: a Secretaria de Estado de Educação e Cultura e o Instituto de Educação do Paraná. Embora o Instituto seja uma instituição atrelada à rede pública estadual, tem uma natureza própria e atuação específica. Dessa maneira, aponta-se para a viabilidade de pensar, que mesmo que a Secretaria tenha elaborado um material pedagógico para pensar a educação pré-primária, com bases diferentes das que estavam sendo propagadas nos cursos e na mídia paranaense, ainda assim, ela encontrava-se articulada a uma conjuntura nacional, a qual localizava-se em trânsito corrente nos cursos ofertados no Brasil e no estado do Paraná, inclusive com a participação do Secretário de Educação em diversos eventos educacionais, de diferentes espectros teóricos.

Especificamente sobre a divulgação de Maria Montessori, como uma opção teórico/prática para a educação pré-primária, os jornais frequentemente destacavam e disseminavam que o estado do Paraná esteve, “nos últimos meses de 1950 realizando uma série de maravilhosas conferências” (DIÁRIO DA TARDE, 1951, p. 5).¹⁰³

¹⁰³ Diário da Tarde (22/02/1951).

Com o fito de preparar o professorado paranaense para o próximo encontro com a Dra. Montessori, a Dra. Pippet realizou ontem, às 15 horas, no Salão Nobre do Instituto de Educação uma interessante palestra sobre os pontos de vista da reforma montessoriana. (DIÁRIO DA TARDE, 1951, p.5).

Emerge da reportagem a preparação dos professores paranaenses para o conhecimento teórico de Montessori, além disso, a notícia apresenta, mais uma vez, o Instituto de Educação como um lugar importante para os estudos, debates e discussões sobre o atendimento à criança em idade pré-escolar. Pode-se afirmar que essa instituição se destacou neste período, no qual havia uma ampla propagação das orientações italianas, constituindo-se como um lugar de referência para as iniciativas que visavam intensificar a circulação das ideias pedagógicas que se propagavam com bastante força em solo paranaense.

É possível identificar que, três anos após a aprovação do Programa de Experiências (1950) e dos cursos ministrados, com aprofundamentos em Maria Montessori no Instituto de Educação, os desdobramentos e ações práticas desta teoria foram localizados em diversas reportagens de jornais. Pode-se indicar que este veículo de informação compareceu como um lugar social que divulgava à sociedade as questões relacionadas à Educação Pré-primária, à época. Uma das menções foi encontrada na reportagem do jornal A Divulgação, de dezembro de 1953, sob o título "No Instituto de Educação". As fotografias expressas nesta fonte são ricas para pensar as formas de apropriação e representação dos ideais montessorianos no ambiente das turmas de jardins de infância, ao menos na turma referendada nesta notícia. Evidenciam-se, na imagem, algumas crianças em atividade de pintura, o que sugere uma das formas de delinear a prática pedagógica no jardim de infância anexo ao Instituto de Educação do Paraná.

FIGURA 24- Ateliê de Pintura - Crianças do Instituto de Educação



FONTE: Jornal A Divulgação (12/12/ 1953 Ano VII, p.55).
ACERVO: Hemeroteca Digital.

De acordo com essa notícia, as propostas estariam “dentro das normas montessorianas” (JORNAL A DIVULGAÇÃO, 1953, p. 53). Ao lado da imagem, algumas palavras anunciavam à população paranaense a circulação das ideias pedagógicas para o jardim de infância que funcionava no Instituto de Educação do Paraná. A imagem exemplificava um momento do que seria o “pequeno exército de crianças lidando com tintas” (A DIVULGAÇÃO, 1953, p. 53), nos moldes da pedagogia aclamada. A fotografia expressa, ainda, a concepção de atendimento realizado sob os referenciais teóricos montessorianos, ao menos nesta situação e nos dizeres da reportagem. De qualquer maneira, nos faz imaginar a apropriação da sua perspectiva teórica pelos materiais expostos na imagem e na descrição feita na reportagem. Aparentemente uma representação de uma proposta de arte, a pintura é realizada pelas crianças, aproximadamente são 15, entre meninos e meninas. A grande maioria parece concentrar-se na arte, sendo que apenas duas crianças olham para o momento da fotografia. Os materiais estão na altura das crianças, com cavaletes, pincéis e papéis que conduzem a expressividade pelas mãos dos pequenos.

Percebe-se a valorização do desenho e da Arte, com relação a esse destaque à trajetória da professora Eny Caldeira, expressa com bastante clareza seu apreço pelas questões artísticas, tanto que, “em 1953, sob a coordenação de Guido Viaro e de Eny Caldeira, foi organizado, no sótão da sede da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, um laboratório onde as normalistas aprendiam a trabalhar arte com as crianças” (SILVA, 2013, p.124). Além disso, os fragmentos do Relatório do ano de 1954, o qual sinalizava as atividades realizadas

no Jardim de Infância do IEP, indicam e destacam a presença das práticas artísticas realizadas com as crianças que frequentavam a instituição, assim representadas pela seguinte escrita: “convém registrar a organização no presente ano letivo de um setor de artes aplicadas para as crianças do Jardim de Infância. Foi o encanto da petizada¹⁰⁴” (IEP, 1954, p.3).

Voltando a notícia inicial, não foi só nesse trecho, citado acima, que a reportagem destacou a educadora italiana, mas em todo o seu conteúdo, que ocupou uma página inteira. Assim, enaltecia o jornal:

A grande obra da notável educadora que foi Maria Montessori, hoje espalhada por todo mundo, veio trazer novas luzes a pedagogia, fazendo do início da vida escolar uma etapa de alegria na vida da criança. (...) o ambiente foi enriquecido com: pintura nova mobiliário apropriado cada criança deve e pode carregar uma cadeira ou mesinha para qualquer lado tão leves são os pequeninos móveis; brinquedos especiais para a idade dos alunos é fator dos mais importantes, a compreensão e o sorriso da professora capacitada. (A DIVULGAÇÃO, 1953, p. 53).

Nota-se a presença da teoria montessoriana, amplamente descrita pela reportagem e, pelo que parece, representaria a base de trabalho no jardim de infância do Instituto de Educação. No entanto, não se pode afirmar que todas as propostas desta instituição estavam ancoradas nesta concepção, nem que todos os jardins de infância do Estado pautavam-se na metodologia de Montessori. O que se compreende pela Mensagem do Governo, no ano de 1953, é que o jardim de infância do Instituto de Educação do Paraná (IEP) comportava um mobiliário, cujos desenhos foram traçados pelo SENAI, “usados nos Jardins de Infância Italianos” (PARANÁ, 1953, p.177).

Neste sentido os órgãos técnicos da SEC, a fim de seguir uma orientação correta encomendaram da Itália modelos originais de equipamentos didáticos de ensino pré-primário e primário montessorianos que vem completar as coleções um tanto desfalcadas de que se dispunham. (PARANÁ, 1953, p. 177).

Nesse momento, observa-se que, no Estado, é fortalecida a perspectiva montessoriana na educação das crianças em idade pré-escolar, e os escritos das autoridades paranaenses ratificam tal existência ao afirmarem a compra de equipamentos didáticos do exterior, reafirmando a intensa circulação das ideias italianas para o ensino paranaense. Gizele de Souza (2004), embora trate das questões referentes à construção dos jardins de infância no início do século XX, ajuda a pensar que, logo no início do século, o Paraná já ancorava suas ideias pedagógicas para esta etapa educativa, com marcas e “exemplos internacionais e nacionais de reformas pedagógicas”, a partir “da observação de experiências educacionais

¹⁰⁴sinônimo – garotada.

consideradas bem sucedidas, adequadas aos preceitos da pedagogia moderna em circulação e postas em execução em determinados lugares do Brasil e do exterior” (SOUZA, 2004, p.36).

Compreende-se, assim, que as proposições pedagógicas, no Paraná, para os jardins de infância nos anos cinquenta: cursos, seminários, mobiliário, revistas e propostas didáticas, foram resultados de um olhar atento para o que se considerava de melhor em outros países, como a Itália. Tanto os documentos oficiais como os jornais em propagação à época, afirmavam essa questão, além de sustentarem o Instituto de Educação do Paraná como vitrine desta empreitada.

Importante considerar, nesse contexto, a trajetória da professora Eny Caldeira¹⁰⁵ como uma profissional que disseminava práticas pedagógicas para os jardins de infância e levantava a bandeira dos ideais montessorianos no Estado. Caldeira, antes de assumir a direção do IEP, havia viajado para as terras italianas e levantava inúmeras frentes de discussão sobre o método no Paraná. A cultura europeia e, principalmente, o acesso ao curso de Montessori renderam a Eny Caldeira¹⁰⁶ um repertório teórico que, certamente, apoiou e fez circular a concepção montessoriana, no Instituto de Educação do Paraná, especialmente, na organização direcionada à inovação e remodelação do jardim de infância que ali funcionava, conforme afirma Ratacheski (1953):

Volta a reinar, no Paraná, grande entusiasmo em torno dos Jardins. A Secretaria de Educação e Cultura já encomendou da Itália material —Montessori para grande parte deles e está confeccionando mobiliário adequado. Com a colaboração da profa. Eny Caldeira, atual diretora do Instituto de Educação que recentemente fez um curso na —Casa dei Bambini na Itália, a profa. Joana Falce Scalco vem trabalhando, diuturnamente, para elevar esse setor de ensino na posição que se encontrava em 1938, quando era considerado um dos Estados mais adiantados do Brasil, em Jardins da Infância. (RATACHESKI, 1953, p. 72).

A circulação de uma pedagogia considerada moderna estampava alguns documentos do próprio Instituto de Educação do Paraná, afirmando ser seu jardim de infância, remodelado em 1952, parte das exigências dos Jardins de Infância Modernos (IEP, 1954, p .89). Os

¹⁰⁵ A professora Eny Caldeira viajou para Itália e outros países europeus para realizar um curso e se aprofundar no método de Montessori. O cotejamento entre as fontes, permite apontar as aproximações teóricas nos debates paranaenses e italianos sobre a educação pré-escolar. A viagem possivelmente ajudou a referida professora a se aproximar de uma conexão e a ter uma visão ampliada de experiências e contextos sobre a pedagogia italiana. Contudo é importante sinalizar que mais do que uma transposição didática das vivências de Caldeira no exterior, indica-se aqui, semelhanças nos debates e nas intenções pedagógicas para os jardins de infância. Sua passagem enquanto diretora do IEP[#] e talvez a bandeira por uma educação pautada em Montessori naquele estabelecimento educacional, foi breve. Eny Caldeira deixou o cargo em 1955[#] (BOTELHO, 2009).

¹⁰⁶ Professora Diplomada pela Escola Normal de Curitiba, pedagoga pela Faculdade de Filosofia de Ciências e Letras do Paraná. Psicologia e Psicopedagogia foram seus cursos de continuidade, além de aperfeiçoamento em Orientação Educacional. Em São Paulo fez cursos de: Psicanálise, na Sociedade de Psicologia, Higiene Mental na Escola Sociológica; Educação Sanitária; Orientação Educacional, além de estágios em Clínica de Orientação Infantil (BOLETIM DA SEC, 1952).

preceitos desta pedagogia também compareciam nos jornais, que enalteciam os espaços destinados ao trabalho com as crianças pequenas no IEP como sendo “mais do que um centro de pesquisas de talentos infantis” (A DIVULGAÇÃO, 1953, p. 53).

A verdade, porém, é que não pensamos em nada disto quando visitamos aquele local vendo com verdadeira emoção aquele pequeno exército de crianças lidando com tintas, massa ou pincéis na formidável brincadeira do faz de conta, fingindo de pintores ou escultores desenvolvendo talvez mesmo que não sintam a vocação artística que nasceu com elas e há de ser realidade um dia (A DIVULGAÇÃO, 1953, p. 53).

Observa-se que o Jardim de infância do Instituto de Educação do Paraná, era proclamado para a sociedade a partir da ideia de uma moderna metodologia pedagógica e representava um modelo a ser seguido diante das propostas que ali aconteciam. A matéria também informava, logo nas primeiras linhas, uma acolhida ao trabalho desenvolvido no monumental Instituto de Educação, chamando a atenção da sociedade para a referida instituição como um lugar de formação cultural e educativa da infância.

Poucas são as pessoas que desconhecem o fato de ser o Instituto de Educação não apenas um estabelecimento de ensino, mas também um verdadeiro repositório de relevantes trabalhos em prol da elevação do nível cultural e educacional da infância curitibana. Visitando aquela casa, melhor diríamos aquele templo atendidos pelas professoras Eny Caldeira, sua Diretora, ficamos tão encantados com a natureza do trabalho que ali se realiza. (A DIVULGAÇÃO, 1953, p. 53).

A partir deste trecho, observam-se algumas pistas para entender a relevância das ideias montessorianas, propagarem-se no Instituto de Educação e no Paraná. O trabalho pedagógico, ali desenvolvido, parece se articular aos ideais em circulação no período, principalmente pela presença de Eny Caldeira. Diretora do Instituto e intelectual adepta da teoria de Maria Montessori, ela produzia sentidos sobre e para a Educação da Infância, a partir das suas leituras, formação, trajetória e cargo ocupado na diretoria do IEP, além da atuação como representante da Associação de Montessori no Paraná. Além disso, mantinha uma articulação muito forte com a Secretaria de Educação e Cultura, enaltecendo ainda o Instituto de Educação como locus importante de reflexões e proposições direcionadas ao atendimento pré-primário.

Segundo Silva (2013) Caldeira inicia no Instituto de Educação uma série de inovações, entre elas, a “predominância das ideias de Maria Montessori com relação a educação infantil, a valorização dos serviços de orientação educacional e a busca pela especialização das normalistas e do corpo docente da instituição” (SILVA, 2013, p.88)

Seguindo a análise sobre a pedagogia italiana em solo paranaense, localizou-se uma reportagem, no Diário do Paraná (22/11/1970), a qual estampava uma fotografia bastante significativa:

FIGURA 25- Imagem de crianças construindo a partir do material de Montessori



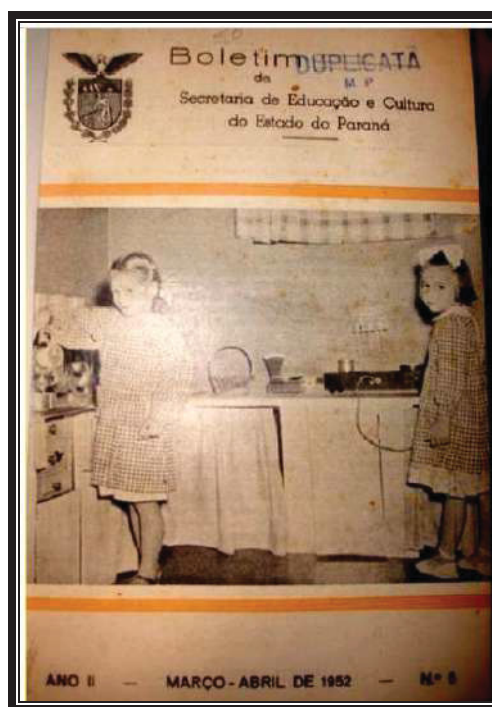
FONTE: Jornal Diário do Paraná (22/11/1970).

Junto a essa imagem está a frase: “mãozinhas e mentes procurando acertar, as crianças formam escadas e torres com o material montessoriano” (DIÁRIO DO PARANÁ, 1970). Não se sabe de qual instituição e nem quem eram os pequenos, mas a leitura da reportagem permite indicar que a proposta pedagógica evidenciava a concepção de Montessori. Percebe-se crianças sentadas em grupo, com alguns blocos e materiais para construção. Algumas delas estão muito concentradas em suas produções, trabalhando “[...] sozinhas, conquistando a disciplina ativa ao mesmo tempo em que a independência na vida prática, desenvolvendo progressivamente sua inteligência” (MONTESSORI, 1965, p.299).

Essa imagem convida a perceber momentos pedagógicos que aconteciam na coletividade entre as crianças, assim como a apropriação e representação desta teoria no contexto educativo. Seria, neste espaço da fotografia, retratado o jardim de infância anexo ao Instituto de Educação? Nenhuma informação foi dada a essa questão, contudo, o interessante a perceber, neste momento, que existiam instituições, no Paraná, em que as experiências

italianas eram articuladas em seu contexto educativo. A título de exemplificar a capa do Boletim da Secretaria da Educação e Cultura (março-abril de 1952), apresentava-se uma imagem representando o Jardim de Infância do Grupo Escolar Júlia Wanderley, de acordo com a fonte, “dirigido pela Professora Isolda Schmid, onde com verdadeiro entusiasmo que lhe é peculiar, aplica o Método Montessoriano”.

FIGURA 26- Capa do Boletim da Secretaria de Educação e Cultura



FONTE: Boletim da SEC (nº 6, março-abril de 1952).

Contempla-se, na capa e nos escritos do Boletim, um recorte das práticas pedagógicas que eram desenvolvidas no Jardim de Infância Júlia Wanderley. Essa apropriação demonstra que o repertório montessoriano possivelmente frequentava esta instituição. O método montessoriano pautado no fazer, na atividade de vida prática, entre outros elementos, está presente na fotografia que, por sua vez, favorece essa leitura. O espaço construído, muito similar a uma cozinha, possui as características essenciais para que a teoria esteja sendo desenvolvida na ação. As duas crianças que estão no cenário demonstram, em tese, o diálogo com a pedagogia italiana por meio da dimensão da experiência. São sinais e indícios (GINZBURG, 2007) da organização dos espaços escolares e de propostas

pedagógicas em um dos jardins de infância¹⁰⁷, no Paraná, que, possivelmente, incorporavam, em seu cotidiano, os ideais montessorianos, divulgados por meio dos jornais, cursos, boletins, etc.

Para tanto, compreende-se os Boletins como documentos importantes, recheados de referências, pois permitem uma aproximação com o lugar pedagógico e com as informações de cunho metodológico que orientavam as proposições para a educação da infância paranaense, no início dos anos de 1950. Nessa direção, considera-se que o papel do historiador: “é tentar tudo, experimentar tudo para preencher as lacunas da informação (FEBVRE, 1977. p.213). Estes documentos serão protagonistas da próxima subseção.

2.1.1 A representação da Educação Pré-escolar nos Boletins da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná (1951 a 1953)

Sobre a circulação de saberes e, especialmente, a presença do método montessoriano em solo paranaense, verifica-se uma intensificação dos discursos nos anos de 1950, fruto dos debates que aconteciam tanto no Estado quanto no país, e eram proclamados aos profissionais que trabalhavam com a educação nos jardins de infância paranaenses. No entanto, observa-se, assim como demarca Campos (2017), que a obra e proposições de Maria Montessori já compareciam no cenário educacional brasileiro durante a Primeira República, “época em que nosso país almejava renovações no ensino”. Além disso, as ideias de Montessori¹⁰⁸ “se consolidaram no Brasil e no mundo como expoentes do movimento escolanovista” (CAMPOS, 2017, p.53).

No Paraná, no início da década de 1950, como uma das formas de disseminar aos professores possibilidades pedagógicas de atuar com as crianças a partir do método montessoriano, foram publicados artigos nos Boletins da Secretaria de Educação e Cultura, entre os anos de 1951 a 1953.

¹⁰⁷ De acordo com os estudos de Gizele de Souza, sobre o surgimento dos jardins de infância no Estado, “no plano político e simbólico, os discursos (oficiais e da imprensa) em torno da constituição de jardins-de-infância no estado expressam parte do repertório que circulava à época - esses estabelecimentos, junto aos grupos escolares no ensino primário, compunham a pauta republicana que designava à instrução o posto de reparadora dos males sociais causados pelo analfabetismo e a função de instrumento de formação moral e cívica”. A autora ainda destaca que, “articulado a isso, se inicia uma preocupação com os tempos do aprender das crianças, com os métodos e materiais destinados a elas, a instauração de um lugar de educação da infância” (SOUZA, 2009, p.14)

¹⁰⁸ Para saber mais ler a tese de doutorado intitulada: A institucionalização do Método Montessori no campo educacional brasileiro (1914-1952).

Esse periódico proposto pela imprensa pedagógica oficial, endereçado aos professores, inspetores e a outros profissionais, ocupava um importante papel na orientação e prescrição sobre o cotidiano educacional. São escritos compostos por ideias pedagógicas que circulavam a respeito do que os dirigentes do estado do Paraná pretendiam sublinhar sobre a educação paranaense, a partir de prescrições das tendências educacionais e de orientações à época. Os Boletins chegavam às mãos dos profissionais¹⁰⁹, especialmente dos professores, que, muitas vezes, sem a formação¹¹⁰ para atuar com as crianças em idade pré-escolar, possivelmente liam seus prescritos e poderiam acessar as teorias em trânsito no período.

Sobre esses documentos, férteis em ideias e finalidades, António Nóvoa (NÓVOA,1997, p.30), destaca, em seus estudos, a imprensa como uma fonte importante para o pesquisador compreender o contexto educacional.

[...] Na verdade, é difícil encontrar outro corpus documental que traduza com tanta riqueza os debates, os anseios, as desilusões e as utopias que tem marcado o projeto educativo nos dois últimos séculos. Todos os Actores estão presentes nos jornais e nas revistas: os alunos, os professores, os pais, os políticos, as comunidades... As suas páginas revelam, quase sempre “a quente”, as questões essenciais que atravessaram o campo educativo numa determinada época. [...] (NÓVOA, 1997, p.30)

Nota-se, a partir dos impressos (Boletins), aspectos relevantes das práticas educativas, das proposições e orientações referentes à Educação Pré-escolar no estado do Paraná. Essas fontes contam sobre os sentidos e as referências que os sujeitos aspiravam para essa etapa, quase sempre ancorados em experiências estrangeiras. De acordo com o próprio documento, a elaboração dos Boletins destinava a estabelecer “[...] uma ligação mais estreita entre os professores, inspetores, delegados e demais funcionários entre si e com a Secretaria de Educação e Cultura [...]”, num esforço de fazerem-se conhecidas por estes “[...] as normas, resoluções, despachos, instruções, e atos atinentes ao ensino nos aconselhamos a criação de um Boletim Periódico” [...], remetido para todos os estabelecimentos de ensino e repartições públicas a ele vinculadas” (PARANÁ, 1951, p. 114).

Entende-se que o Boletim da Secretaria de Educação e Cultura destacava e buscava divulgar uma educação considerada moderna e de qualidade, acompanhando os discursos pedagógicos que circulavam à época, especialmente sobre os ideais montessorianos.

¹⁰⁹ É possível identificar que os Boletins chegavam nas mãos dos professores, a partir da leitura da edição de número 8 de jul/agos de 1952, a qual trazia um questionamento de uma professora sobre os materiais montessorianos utilizados, bem como uma resposta da professora Eny Caldeira. Assim questionava a professora; “como poderemos realizar as atividades da vida prática sem material?” (PARANÁ, Boletim da SEC nº8, julho-agosto, 1952, p.370).

¹¹⁰ Sobre a formação dos professores, o capítulo III vai aprofundar a temática.

Organizado e elaborado no interior da Secretaria de Educação e Cultura, possuía, por vezes, em sua escrita, a presença dos membros do próprio Departamento de Educação ou de professores que ocupavam cargos diversos no Estado, como no caso da professora Eny Caldeira, diretora do Instituto de Educação do Paraná ou da professora Joana Falce Scalco. Pode-se considerar que as ideias produzidas pelos sujeitos e impressas nos Boletins¹¹¹, engendraram sobre a formação dos professores para as crianças em idade pré-escolar e contribuíam para as propostas pedagógicas referentes a esta etapa educativa. É possível perceber que os discursos impressos nestas fontes são representações e artefatos simbólicos produzidos por pessoas que representavam a realidade e tinham efeito sobre a vida dos sujeitos (KUHLMANN JR, 2010, p.87), como no caso dos professores e crianças que frequentavam os espaços educativos no início da década de 1950. Os artigos expressos nos Boletins narravam as ações pensadas pela Secretaria para a educação da infância paranaense. Para Silva (2018), os boletins divulgavam aos profissionais “[...] que os jardins de infância paranaenses trabalhavam ou deveriam trabalhar na perspectiva montessoriana” e eram considerados como “um meio de comunicação sobre as diretrizes da secretaria, bem como de fixação de algumas interpretações e leituras da realidade” (SILVA, 2018, p.96).

No quadro nº4, foram elencados os artigos publicados nos Boletins que se remetem à educação da criança em idade pré-escolar.

QUADRO 4- Assuntos sobre e para a Educação Pré-primária escritos nos Boletins de Educação e Cultura do Estado do Paraná

BOLETIM DA SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO ESTADO DO PARANÁ			
Ano/Data/Edição	Autor	Título	Observações
Ano I Jul./out. 1951 nº 3	Nada constava	Nada constava	Nenhum artigo sobre atendimento pré-primário
Ano I Nov./dez. 1951 nº4	Nada constava	Nada constava	Nenhum artigo sobre atendimento pré-primário
Ano II Jan./fev. 1952	Sem autoria	Programa de Ed. Física e Higiênica para	O primeiro artigo não menciona o autor,

¹¹¹ Nunca é demais lembrar que no início dos anos de 1950, a partir da Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 (Decreto de 2 de janeiro), as perspectivas governamentais, figuravam para a necessidade de ampliação do ensino primário, além de alavancar iniciativas para a formação de seus professores. Diante disso, promover a circulação dos ideais pedagógicos da época, conteúdos importantes para o ensino e demais orientações pedagógicas, fez do Boletim da Secretaria de Educação e Cultura uma das estratégias de aperfeiçoamento do magistério paranaense.

nº 5	Eny Caldeira	escolas pré-primárias e primárias Panorama Psicológico Europeu	somente o título Panorama Psicológico registra o nome de Eny Caldeira
Ano II Mar./abr. 1952 nº6	Eny Caldeira	Maria Montessori Programa Psico pedagógico Europeu	Capa do Jardim de Infância Júlia Wanderley
Ano II Mai./jun. 1952 nº7	Eny Caldeira	Material de vida prática - Orientação Montessoriana - Seção pré-primária	
Ano II Jul./ago. 1952 nº 8	Eny Caldeira	Programa psicologia europeu Seção de educação pré-primária	
Ano II Set./dez. 1952 nº9	Eny Caldeira	Panorama Psicológico Europeu Serviço de Orientação Infantil	
Ano III Jan./fev. 1953 nº10	Nada constava	Nada constava	Nenhum artigo sobre atendimento pré-primário
Ano III Mar./abril 1953 nº11	Nada constava	Nada constava	Nenhum artigo sobre atendimento pré-primário
Ano III Mai./dez. 1953 nº 12	Joana Scalco	Instituto de Educação - Secção de Ed. Pré-primária Orientação Pedagógica	sugestões de trabalho com material sensorial

FONTE: Quadro elaborado pela pesquisadora de acordo com os dados localizados nos Boletins da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná (1951 a 1953)

Discutir as representações expressas sobre a educação e para as crianças em idade pré-escolar, delineadas nas páginas desse periódico, torna-se relevante e indispensável para essa pesquisa, pois, possivelmente, os escritos, em suas páginas, influenciaram nas práticas pedagógicas desenvolvidas nos jardins de infância paranaenses. Neste universo, compreende-se que a história dos Boletins está estreitamente articulada aos debates do período, especificamente porque visualiza-se a intencionalidade pedagógica de disseminar teorias e práticas para a educação da infância no período.

Foram localizados 10 números dos Boletins, escritos entre os anos de 1951 a 1953, no entanto, ao efetuar o levantamento sobre os artigos endereçados à Educação Pré-primária, destacam-se seis trabalhos.

Ao selecionar os artigos referentes à Educação Pré-primária, buscou-se realizar um levantamento para perceber, além das questões pedagógicas, os responsáveis por seus escritos, pois são deles as vozes que ecoam nos Boletins. Nesta procura, é possível compreender que a professora Eny Caldeira foi autora da maior parte dos artigos endereçados à educação da criança em idade pré-escolar. Silva (2018) chama a atenção ao afirmar que, por meio do Boletim, Eny Caldeira escrevia textos proclamando princípios da pedagogia italiana para os professores. De acordo com a pesquisa do autor, Eny Caldeira considerava o movimento italiano como a base para “construção harmônica da personalidade humana”, defendendo a “necessidade da atividade motora para o desenvolvimento da inteligência infantil”, [...] e “entendia que a criança deveria aprender fazendo, e não apenas olhando. Tratava da compreensão da importância do movimento como exigência da educação moderna” (SILVA, 2018, p. 83).

Este fato é indicativo de que a referida profissional conhecia a movimentação do periódico no interior das instituições educativas e o utilizava para dar visibilidade a um conjunto de ideias teórico/práticas, principalmente, sobre a escolarização da infância, defendida por ela naquele momento. Evidencia-se, ainda, que, nessa tarefa, a professora não estava sozinha, mas acompanhada de sujeitos que também defendiam ideais pedagógicos sobre a educação nos jardins de infância, como a professora Joana Falce Scalco.

Ambas as professoras tinham uma ligação direta com a Secretaria de Educação e Cultura, eram envolvidas com as discussões referentes à educação da criança em idade pré-escolar, possuíam cargos no governo e trabalhavam com a formação de professores para esta etapa educativa. Além disso, circulavam em outros espaços, como no caso da professora Eny Caldeira que representava o Estado em Congressos, até mesmo em cursos fora do país, observando outras metodologias, o que possivelmente a impulsionou na escrita de artigos expressos nos Boletins, carimbando sua experiência em suas páginas, como estratégia de apoio na tarefa da retórica e da proposta de modernização da educação paranaense. Observa-se, neste conjunto de documentos (Boletins), que os assuntos referentes à Educação Pré-primária começaram a aparecer, no periódico, no ano de 1952, permanecendo no ano posterior com maior detalhamento, em uma seção específica, denominada Pré-primária.

FIGURA 27- Sumário do Boletim da Secretaria de Educação e Cultura

BOLETIM DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO ESTADO DO PARANÁ	
Fundado: Dr. Nogueira Garçon	
Diretor Responsável: Zeyla Nogueira Delgado Pereira Machado	
SUMÁRIO	
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA	111
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO	126
SERVIÇO DE INGENIERIA	131
EDUCAÇÃO E ENSINO	132
O PROFESSOR, A METODOLOGIA E O ALUNO	141
VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM	142
A MINHA DAS MOÇAS — Valério Pente	143
RESULTADO DAS PROVAS OBJETIVAS E O ESTUDO DO RENDI- MENTO ESCOLAR — C. E. P. E.	144
A CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO PARANÁ	145
O ENSINO FUNDAMENTAL — Gella Portugal Castagnol	146
O ADOLESCENTE — Prof. Marcília Bruno	147
O ENSINO DA LINGUAGEM NA ESCOLA PRIMARIA	148
PANORAMA PSICO-PEDAGÓGICO EUROPEU — Ely Caldeira	149
SEÇÃO DE EDUCAÇÃO PRÉ-PRIMARIA — Ely Caldeira	150
INSTITUIÇÕES COMPLEMENTARES DA ESCOLA — Jurema Brazzi Michel	151
IMPRESSIONES DE UMA VIAGEM — Helena Martinelli	152
O PANDANGO NO PARANÁ — Percival Cordeiro de Almeida	153
"LEITURA SILENCIOSA" — Leimar Lessa	154
CURSO DE APERFEIÇOAMENTO PARA PROFESSORES PRIMA- RIOS DO MUNICÍPIO DE PARANAGUÁ	155
DECRETO-LEI N.º 638, DE 2 DE JANEIRO DE 1948	156
PROGRAMA DO CURSO PRIMARIO	157
NOVO PROGRAMA DO GINÁSIO	158
PROGRAMA DO CURSO NORMAL	159
VIDA EDUCACIONAL	160
NOSSA CAPA — Fichada do prédio da Secretaria de Educação e Cultura.	

FONTE: Boletim II - Secretaria de Educação e Cultura do Paraná
(jul./ago. de 1952, nº8).

Sobre a inauguração de um espaço referente à educação pré-primária, Botelho (2009) informa que esta Seção inicia no boletim de número 7, com o título Material de vida prática, orientações montessorianas - Seção pré-primária, sem nenhuma justificativa sobre suas intenções. Somente no segundo boletim, cuja contracapa apresenta-se acima, compõem os objetivos e finalidades dos artigos escritos para a educação das crianças menores de 7 anos.

O Boletim da Secretaria de Educação e Cultura, cumprindo suas finalidades inaugurou a seção de educação pré-primária, a fim de mobilizar os trabalhos que se realizam nos jardins de infância e atender as solicitações feitas por pessoas interessadas no problema. A seção não tem caráter individual entregue a incumbência de um só professor, mas receberá colaborações de pessoas especializadas no assunto. (CALDEIRA, 1952, p.370).

Como é possível observar, a Seção de Educação Pré-primária pretendia mobilizar os trabalhos realizados nos Jardins de Infância, onde, até onde as fontes permitiram vislumbrar, encontravam-se em circulação os ideais montessorianos, que a partir de diversas estratégias anunciadas no periódico, difundiram saberes sobre a escolarização das crianças em idade pré-escolar no período.

Interessante perceber que, além das duas seções anteriores citadas, localizou-se apenas mais um artigo escrito na Seção Pré-primária, este localizado no Boletim III (maio/dez de 1953), quase um ano após a inauguração da primeira edição, somando apenas três seções pré-primárias ao longo do periódico¹¹².

Da análise dos artigos publicados nos Boletins, endereçados à escolarização da infância, percebe-se o quanto os programas psicopedagógicos europeus ocuparam um lugar na escrita dos Boletins, refletindo, por exemplo, o fato de Eny Caldeira ter “[...] sido aluna de Maria Montessori em Perugia, conferia as ações baseadas na pedagogia montessoriana uma aura de legitimidade ao seu discurso” (SILVA, 2013, p. 89).

Considerando a circulação de Eny Caldeira na Itália e a “[...] complexa rede de relações, a multiplicidade de espaços dos tempos nos quais se inscreve” (REVEL, 2000, p.17), a partir do contato com outros lugares e sujeitos, pode-se observar que a professora escreveu, no Boletim, sobre suas vivências no referido país, além de propagar as ideias montessorianas no estado do Paraná. Cita, em seus artigos, diversas passagens pelo solo italiano, além de enaltecer essa concepção com entusiasmo e reverência aos docentes. Por meio de seus artigos, proclamava uma concepção ativa de educação. O Boletim de nº 7, de maio a junho de 1952, com artigo intitulado Material de Vida Prática – Orientação Montessoriana, discute a teoria de Montessori a partir de inúmeras atividades de “vida prática”: cuidar do corpo, arrumar a casa, os modos de saudar entre outros, conforme observa-se no trecho abaixo:

Quando o menino tem vontade de varrer poderá a mestra jogar no chão pedacinhos de papel que lhe deem a feliz oportunidade de usar a vassoura; em seguida a criança sente a necessidade de varrer e vê que seu trabalho é útil. A primeira vez a mestra

¹¹²Boletins: número 7 (maio/junho de 1952), 8 (julho-agosto de 1952) e 12 (maio-dezembro de 1953).

mostra como se faz. [...] os exercícios de vida prática dão oportunidades à criança de fazer o que fazem os adultos. (CALDEIRA, 1952, p. 246).

Sobre a proposta italiana, Campos (2017) afirma que, ao observar o desenvolvimento infantil, Montessori instituiu um formato escolar diferente, pautado na liberdade, atividade e na individualidade do aluno. “Com a expansão de seu projeto, a médica italiana concebeu um lugar social a preservar” (CAMPOS, 2017, p.45). Ao referir-se ao espaço escolar na perspectiva montessoriana, Campos (2017) sinaliza que

[...] o ambiente deveria ser convidativo à aprendizagem; um local organizado, acolhedor, científico e colaborativo. A criança deveria interagir e aprender a aprender; conforme o seu ritmo, vontade e individualidade desenvolveria a autonomia, a criatividade, a responsabilidade e a civilidade. Já o professor, como observador atento em um ambiente científico, harmônico, preparado para favorecer e deixar fluir as oportunidades e interesses de aprendizagem, teria que facilitar tal processo realizando intervenções na dinâmica de atividade do aluno somente quando necessário (CAMPOS, 2017, p. 47).

Para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, o ambiente deveria ser convidativo e proporcionar interação, liberdade e criatividade. Os professores, como observadores, deveriam favorecer e facilitar os interesses infantis, recorrendo a intervenções somente quando necessário, de forma a estimular a autonomia e, com isso, a aprendizagem. Nesse sentido, na edição nº 8, de jul/ago de 1952, apresenta uma importante observação sobre o papel do professor frente à teoria italiana, especialmente sobre a organização do espaço e o enaltecimento de mudanças no mobiliário, a fim de estimular as crianças.

Convém lembrar que nos jardins de infância modernos a professora não terá mais sua mesa individual grande, colocada na sala como nas classes primárias. Ela se servirá das próprias mesinhas infantis, atendendo o trabalho individual de cada um. (BOLETIM, 1952, p. 371).

Neste artigo constavam orientações para os fazeres docentes, a partir de uma reorganização do espaço, articulado ao uso dos objetos escolares. Neste caso, o mobiliário citado seriam as mesas de uso individual do professor, que deixariam de existir para atender aos moldes de uma pedagogia nomeada como moderna, desvincilhando-se das organizações daquilo que se chamava de ensino tradicional. Para as análises do campo da História da Educação, estas questões se aproximam das discussões sobre a cultura material escolar. Para Rosa Fátima de Souza (2007), “o que define um objeto como escolar depende da intencionalidade e do uso em determinadas situações e condições históricas” (SOUZA, 2007, p. 177). Assim, os modos de reorganizar o cotidiano revelam como deveria ser o ofício de ser professor nos Jardins de Infância, no início da década de 1950, no estado do Paraná. A

organização do espaço, a disposição do mobiliário e a ação do professor revelam projetos sociais e pedagógicos (SOUZA, PERES, 2011).

A título de exemplificar, a fotografia abaixo, localizada no Boletim da SEC, nº 6, do ano de 1952, se caracteriza como uma representação desta circulação de ideias, propagadas no estado do Paraná.

FIGURA 28- Crianças em uma sala de jardim de infância do Júlia Wanderley em 1952



FONTE: Boletim da SEC (nº 6, março-abril de 1952, p.110).
Jardim de Infância da Escola Julia Wanderley.

Segundo o que consta no documento, seriam crianças que frequentavam o Jardim de Infância da Escola Júlia Wanderley, dirigidos pela professora Isolda Schmid. Junto à imagem, uma frase que endossava a didática da referida docente, “com verdadeiro entusiasmo que lhe é peculiar, aplica o método montessoriano”. (PARANÁ, 1952, p.101). A fotografia corrobora com os escritos sobre a teoria italiana: crianças sentadas em grupo e interagindo nas propostas. O espaço está organizado com carteiras e cadeiras adequadas para faixa etária, percebe-se, assim, um mobiliário e experiências pedagógicas próximos ao qual preconizava o método, refletindo “para além de sua materialidade, determinados discursos” (ESCOLANO, 2001, p. 26). Agustín Escolano Benito (2001) reforça que “[...] o espaço-escola é, além disso, um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e

aprendizagem (ESCOLANO, 2001, p.26). Percebe-se também a presença de adultos nas mesas das crianças

Botelho (2011), ao analisar a mesma imagem, também afirma, em seu estudo, a proximidade dela com os ideais de Maria Montessori. Para ela, “o fato de a professora estar sentada com o grupo, demonstra observância do que preconizaria o método montessoriano” (BOTELHO, 2011, p.151). No entanto, a autora também faz uma observação importante para pensar o “quão dinâmica pode se fazer a cultura escolar”, ao analisar a organização do Grupo Escolar Julia Wanderley a partir da organização de Montessori, no ano em que Erasmo Pilotto (Secretário da Educação) não recomendava a utilização do referido método para jardins de infância e anunciava o seu Programa de Experiências (BOTELHO, 2011, p. 154), conforme visto no início deste capítulo.

Não é possível saber se o método italiano era desenvolvido de forma consoante na prática, ou se todos os jardins de infância do Estado estavam adeptos a tal concepção, ou ainda se seguiam as orientações do Programa de Experiências de Pilotto, pois entre o proclamado e a prática realizada pelos professores, há uma grande caminhada. Não há como dimensionar ao certo, o que é possível constatar nos Boletins observados, a forte circulação das ideias pedagógicas de Maria Montessori em solo paranaense, ocupando um lugar estratégico para disseminá-la entre os profissionais.

Para Botelho (2011), a professora Eny Caldeira demarcava nestes documentos os métodos e orientações para os professores, com uma base forte na teoria italiana. Silva (2018) complementa e pontua que o entendimento, por parte da Secretaria de Educação e Cultura, era de que os jardins de infância “trabalhariam” ou “deveriam trabalhar” na perspectiva desta autora italiana. E nessa perspectiva, torna-se importante destacar que nada constava, nos Boletins, sobre o Programa de Experiências de 1950 no documento oficial da Secretaria.

Entre as várias temáticas localizadas no periódico, a intitulada “Seção Pré-Primária”, ocupava um espaço destacado no documento para tratar das questões referentes aos jardins de infância, sublinhava o que se discutia em termos pedagógicos e teorias educacionais destinadas à criança pequena. Reserva-se neste momento, a análise do artigo publicado de maio a dez de 1953, intitulado Instituto de Educação - Seção de Ed. Pré-primária Orientação Pedagógica. Observa-se que a publicação realizada por Joana Scalco, dá ênfase logo no título, sobre orientações didáticas aos docentes, ressaltando seu caráter de instrução. Tais recomendações pautavam-se em sugestões sensoriais de práticas, “(...)destacando certa relevância para as atividades com “impressões tácteis”, as quais reforçavam uma educação, cujos os vários exercícios de mãos, constituem indireta e longínqua preparação para a escrita”

(PARANÁ, 1953, p.232). Botelho (2009) pontua, que o referido artigo embora sem referência bibliográfica, foi apropriado de Maria Montessori, especificamente do seu livro *Pedagogia Científica*, “por isso tamanho foi o detalhismo na descrição das peças” (BOTELHO, 2011, p. 142). O exemplo de indicação para a construção de material fixo, exemplifica esta questão ao sugerir para os professores detalhadamente a construção a partir de “um retângulo muito longo de madeira, dividido em dois retângulos iguais encoberto com papel muito liso, ou a própria madeira lixada e envernizada e outro de papel de lixa” (PARANÁ, 1953, p.232).

Além destas questões, torna-se oportuno destacar que Joana Scalco orientava, detalhadamente, os materiais que deveriam ser usados, ao mesmo tempo em que alertava para a possibilidade de improvisação dos mesmos, como alerta Botelho (2011).

Joana procurou oferecer às professoras opções de materiais improvisados caso não dispusessem dos “pequenos recipientes de metal fechados” previstos no material montessoriano. Para suprir esta falta, sugere tigelinhas de metal ou de louça (BOTELHO, 2011, p. 142).

Possivelmente Joana Scalco, enquanto professora do Estado, conhecia a realidade das escolas e por compreender a falta de recursos educacionais do período, sugeria materiais similares como opção para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Estes indícios apontam para o desejo de que as práticas nos Jardins de Infância acontecessem a partir dos ideais montessorianos, mesmo que isso custasse o improvisado dos recursos materiais. O importante era seguir as orientações didático-pedagógicas dos métodos italianos.

É importante ressaltar que não foram localizados documentos que permitissem observar o uso na prática das orientações pedagógicas estampadas nos boletins, exceto algumas reportagens de jornais, conforme se visualizou anteriormente e algumas imagens divulgadas no próprio Boletim. As linhas marcadas e delineadas por professoras, como Eny Caldeira e Joana Scalco Falce, na escrita dos Boletins da Secretaria de Educação do Paraná, entre os anos de 1951 a 1953, abarcaram ideias, prescrições e modelos pedagógicos como forma de disseminar saberes e fazeres importantes aos sujeitos envolvidos com a Educação da Infância no período. Para Silva (2018), especialmente Eny Caldeira promoveu suas ideias pedagógicas a partir dos Boletins, assim, como na função de diretora do IEP. É possível por meio desta fonte perceber o que circulava na imprensa oficial do Estado, a partir das acepções políticas dos sujeitos que imprimiam e atuavam com a educação no estado paranaense. Assim,

[...] com o intuito de expor “a modernidade” do mundo desenvolvido, foram publicados cinco textos a respeito do Panorama Psicopedagógico Europeu, escritos por Eny Caldeira, ao longo de cinco edições dos Boletins de 1952. Neles, a autora

relatou sobre os jardins de infância montessorianos, a cidade dos meninos de Santa Marinella (Itália), a Escola-cidade Pestalozzi, a organização do Ensino Primário, Médio e Superior italiano, bem como os estudos de Psicologia Infantil concretizados na Itália e no Instituto Jean Jacques Rousseau, em Genebra, sob a orientação de Jean Piaget. (SILVA, 2018, p.84).

Como se observa, Eny Caldeira visava apresentar, aos professores dos jardins de infância, teorias e práticas de um mundo que se almejava e projetava como desenvolvido e moderno encontrado, em destaque, nos países europeus. Conferia, em seus artigos, centralidade aos autores que tratavam das questões relacionadas às crianças em idade pré-escolar, tais como Pestalozzi, Rousseau, Montessori e Piaget. Além disso, descrevia com euforia a organização dos jardins de infância montessorianos, visando interferir na realidade educativa paranaense.

Importante frisar que tratar das questões relacionadas ao Boletim é também chegar próximo do lugar pedagógico, do lugar da formação dos professores, e ao mesmo tempo do que esperava a política vigente para educação com as crianças pequenas no Estado. Além disso, o fato de Eny Caldeira figurar na escrita da maior parte do periódico, na parte da Seção Pré-Primária, demarcava o seu destaque no cenário educacional, sua posição e experiências educativas (SILVA, 2018). Para, João Paulo de Silva “(...) o Boletim colaborou também para a construção de uma memória e representação da professora” Eny Caldeira (SILVA, 2018, p.85).

Apoiado em Chartier (1990), pode-se afirmar que são as representações de um dado momento histórico que apresentam sentido à realidade. Assim, alerta o autor que embora as representações “[...] aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses do grupo que as forjam” (CHARTIER, 1990, p.17). Ao analisar os Boletins como uma fonte importante, observa-se os modos como os dirigentes tentavam prescrever a educação para crianças pequenas ou, até mesmo a difusão de ideias a partir das escolhas que eram feitas à época. Olhar as questões pedagógicas pelo prisma da representação indica que os ideais pedagógicos, que circulavam, não estavam desprendidos, mas sim articulados a um cenário maior, de intensa discussão com o movimento renovador da Educação.

Compreende-se que tanto a professora Scalco como a professora Caldeira contribuíram, por meio dos Boletins, para a divulgação e circulação de ideias para a escolarização das crianças em idade pré-escolar, serviram como referência para que as professoras que atuavam com essa faixa etária seguissem a concepção pedagógica apreciada por ambas.

São os sujeitos que a história quer revelar, pois “por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar” (BLOCH, 2001, p.54). Sujeitos estes, que à frente dos departamentos e da gestão administrativa estadual, assim como os professores, crianças, diretores e outros que de forma singular participavam dos percursos educativos que fazem parte da história da educação daquele dado momento histórico. Se à frente da gestão, os dirigentes disseminavam e imprimiam as marcas do que se pensava ser importante para escolarização da infância, a partir de referências pedagógicas também existia o público, alvo das ações para melhoria na qualidade educativa, os docentes. E estes também precisam aparecer, assunto que será tratado no item três deste trabalho.

2.2 “PRÁTICAS PARTILHADAS”: A PRÉ-ESCOLA COMO PERÍODO PREPARATÓRIO PARA O ENSINO PRIMÁRIO

Na perspectiva educacional dos anos de 1960, o pré-primário comparece nos discursos do governo, da mídia e daqueles que se debruçaram sobre essa etapa educativa, como uma solução, como uma das possibilidades para evitar o fracasso escolar e o analfabetismo que assolava o país no período¹¹³. Afinando as lentes, voltando-se à educação para as crianças em idade pré-escolar no Paraná, percebe-se que o Estado também vai aproximando as suas práticas aos desígnios de melhorar o quadro educacional do Ensino Primário. Nota-se, nos discursos da gestão da administração estadual e nacional, que os objetivos de oferta da Educação Pré-primária configuravam-se a partir de uma organização e estrutura de ensino, com forte influência para a etapa posterior e não como fim em si mesma, ou como observa Campos e Haddad (1992) “uma atenção voltada menos ao atendimento pré-escolar e mais às condições de ingresso de crianças pobres do 1º Grau (CAMPOS, HADDAD, 1992, p. 14).

Livia Vieira (1999), em seus estudos, pontua que os jardins de infância surgem com a intenção de preparar as crianças para a educação elementar ou ensino fundamental, e que a sua expansão em solo brasileiro foi lenta até os anos de 1970.

As diversas observações sobre a função e a necessidade da oferta do atendimento pré-primário, aparecem também nos jornais, tornando visível a presença do debate demarcado

¹¹³ As pesquisas realizadas no início dos anos de 1970, lideradas pela psicóloga Ana Maria Poppovic, estavam estreitamente ligadas às questões da alfabetização, “procurando identificar os fatores que estariam interferindo nos problemas apresentados pelas crianças no início de sua escolarização” (CAMPOS, HADDAD, 1992, p.13).

acima. Em 18 de outubro de 1967, o Diário do Paraná informa e destaca logo no título: “Mais jardins, menos crimes”. Esmiuçando a reportagem, percebe-se que esta notícia fazia parte da produção de um trabalho escrito pela professora Nahyr Droher, a qual ocupou o cargo de diretora por mais de 20 anos, no Jardim de Infância Emília Erichsen. Seus escritos anunciavam a necessidade da escolarização das crianças em idade pré-escolar, enfatizando os discursos que estavam interligados ao restante do país, uma educação indispensável para melhoria das questões que preocupavam o sistema de ensino, pois de acordo com o conteúdo jornalístico

milhões de crianças, em todo o país, deixam de frequentar a escola. Há falta de verbas, os pais não têm condições financeiras. O analfabetismo é o problema mais grave. Mas há outros. Entre eles, o crime. A educação pré-primária é uma das soluções. (DIÁRIO DO PARANÁ, 1967, p.6).

Para além do apelo pela oferta da educação pré-primária, a professora Droher escreve sobre a reprovação em massa e o fracasso no fim do curso Primário, ressaltando que essa difícil situação poderia ter uma solução e, que de acordo com seu ponto de vista e defesa, existia apenas um remédio para combater este mal: a oferta de jardins de infância.

[...] O preparo adequado da criança para que ela alcance um nível apropriado de maturidade, antes de iniciar o curso primário. A maturidade é o ponto essencial. O jardim de infância é o responsável pelo sucesso ou fracasso do aluno na escola primária. É óbvio: o jardim de infância que realmente eduque e prepare a criança (DIÁRIO DO PARANÁ, 1967, p.6).

Percebe-se que nos discursos, destacava-se que o melhor caminho para melhorar o curso primário e evitar o fracasso dos alunos seria a oferta da educação pré-primária. Esse é um ponto importante para pensar a necessidade de oferta dos jardins de infância, em meio a um debate que o colocava como potencial salvador dos problemas educacionais. Nesta acepção, o analfabetismo e o fracasso escolar passaram a ser as balizas que comprometiam o progresso e o “desenvolvimento econômico e social” (PARANÁ, 1962, p. 56), conforme já debatido no capítulo I desta pesquisa. Para Chaves (2008), as questões relacionadas à educação primária e à alfabetização apresentavam-se como prioritárias e, ao Jardim de Infância, cabia a função de “contribuir para os êxitos necessários na educação primária, o que pela lógica, eliminaria um dos grandes problemas não apenas do Brasil, mas da América Latina, qual seja, o analfabetismo” (CHAVES, 2008, p. 179).

É possível destacar que os jardins de infância se faziam presentes nas proposições do governo paranaense, atrelados ao discurso educativo que colocava o ensino como “capaz de

acelerar, pela educação, o desenvolvimento social de seu povo e de melhor prepará-lo para o advento do desenvolvimento econômico que se está promovendo no Estado” (PARANÁ, 1963, p. 10).

Pode-se dizer que havia, por parte da política local, uma forte preocupação com as questões relacionadas à alfabetização, condição, muitas vezes, necessária para a ocupação de determinados postos de trabalho de nível elementar. Nesse contexto, a Educação Pré-primária desempenharia o papel de desenvolver, aquilo que se projetava como necessário à época, aptidão e maturidade nas crianças, e a escolarização da infância localizava-se na alavanca da educação posterior.

Por parte do Governo do Estado ocorreu uma série de propostas a fim de reorganizar a educação e atender as necessidades do período. Por meio da oferta de cursos, debates e formulações de materiais didáticos, o Estado estampava seus objetivos e demandas educacionais com as intenções de atender às proposições pedagógicas, quase sempre ancoradas nas proposições do PABAAE, dos modelos de uma educação estadunidense¹¹⁴ e da ideia que persistia nos discursos “a educação pré-primária torna-se importante para o futuro desta criança e da promissora nação” (CHAVES, 2008, p. 214).

Em meio a este contexto, foram localizadas publicações endereçadas para a educação pré-primária que marcaram parte da política do Estado para esta etapa educativa. Presumivelmente, os materiais pedagógicos, o Regimento de Jardins de Infância de 1963 e “Os Sabidões: processos que auxiliam a alfabetização”, publicado em 1966, caminhavam na mesma direção dos debates realizados no período, ao tratar da alfabetização como mote de ação pedagógica para a infância paranaense.

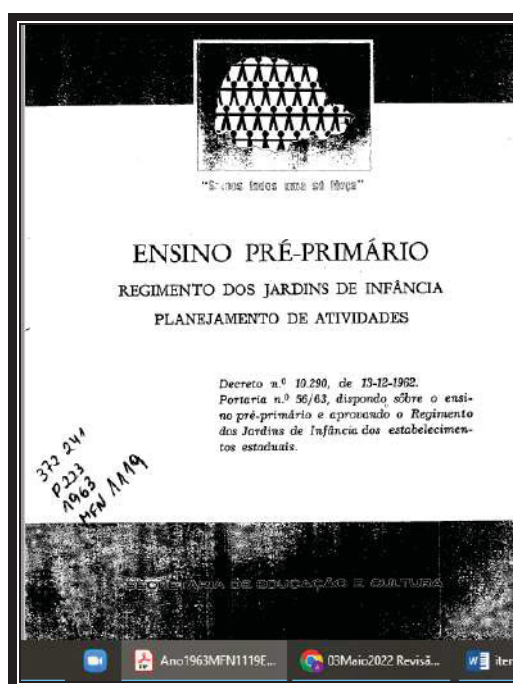
Por meio de pistas, estes documentos auxiliam na compreensão de “um acontecimento somente mediante indícios” (VEYNE, 1998, p.15), pois “contamos com a limitação de aproximarmos do conteúdo material apenas através de documentos escritos” (VEIGA, 2000, p.6). Ambos os documentos

[...] norteavam a prática educativa e traziam proposições centradas na defesa da integração harmônica e preparação para a vida em comunidade, valorização do civismo, desenvolvimento e preparação para o trabalho, cujo objetivo era destacar a importância da alfabetização e o papel decisivo do Jardim de Infância para a criança obter êxito no primário. (CHAVES, 2008, p. 206).

¹¹⁴ Para saber mais, ler capítulo um desta tese que aborda a influência da UNESCO, do PABAAE, da Aliança para o Progresso e da USAID as quais, a, traziam orientações tendo como modelo os Jardins de Infância dos EUA.

Observa-se um investimento por parte do governo paranaense na produção de materiais, com a intenção de organizar e direcionar os fazeres pedagógicos. As propostas a serem desenvolvidas seguiam os propósitos de educação salvadora de problemas futuros, perspectiva presente nos discursos do Governo de Ney Braga (1961-1965). Diante deste contexto, a Secretaria de Educação e Cultura do Paraná anunciava aos profissionais e demais envolvidos com a educação, a produção do denominado Regimento dos Jardins de Infância e Planejamento de Atividades. Documentos estes que passavam a orientar as propostas educativas nas turmas de crianças em idade pré-escolar. Estes materiais, conforme já anunciado, foram produzidos em meio a discussões que proclamavam a urgência de pensar os caminhos para melhorar a alfabetização no Estado, atender à legislação vigente e proporcionar diretrizes em prol de uma “ação cada vez mais eficiente, em benefício do ensino” (PARANÁ, 1963, p.4). Além de ancorar-se na intensa relação dos membros da Secretaria com os materiais do INEP e PABAEE. Abaixo a imagem da capa do Regimento

FIGURA 29- Capa do regimento dos Jardins de Infância e Planejamento de Atividades



FONTE. Regimento dos Jardins de Infância e Planejamento de Atividades – 1963

ACERVO: Site Repositório Institucional UFSC¹¹⁵

¹¹⁵ <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104430>

Este documento é composto por 43 páginas, incluindo, no seu interior, o Decreto 10.290¹¹⁶, a Portaria 56/63 e o Planejamento de Atividades nos Jardins de Infância. Logo na capa, comparece a preocupação em demonstrar que a educação, nos Jardins de Infância, fazia parte dos planos do governo para a educação, o slogan, demarcado com a seguinte frase: “Somos todos uma só força”, indica tal questão. Compreende-se que a referida expressão e a própria produção do material, possivelmente está situada no contexto de que a oferta dos Jardins de Infância no período estaria interligada na luta contra a retórica das “chagas do analfabetismo”, bem como na preparação das crianças para o Ensino Primário.

As mensagens do governo Ney Braga (1961-1965), articuladas ao discurso de “desenvolvimentismo”¹¹⁷ e em consonância com as demandas do período, enfatizavam o planejamento educacional como imprescindível, para superar os problemas educacionais paranaenses (BOTELHO, 2011). Indica-se assim a elaboração do Regimento dos Jardins de Infância como uma das propostas de orientação dos fazeres educativos com as crianças em idade pré-escolar.

A elaboração deste documento contou com a participação de professores do Estado, com o objetivo de disseminar às jardineiras, saberes específicos sobre a prática pedagógica. Assinado pela professora Ceres de Ferrante, diretora da Divisão de Ensino Pré-Primário (DEPP), a época e pelo Diretor de Departamento de Educação Camil Gemael, estabeleceu propósitos de uma estruturação do ensino pré-primário paranaense, engendrando em seu interior o “Planejamento de Atividades”. Esse documento, segundo Botelho (2011), se articulava ao “Programa de Experiências” de 1950, sendo, este último, uma das referências que compuseram o Programa de 1963. Ademais, na sua essência pedagógica, o Regimento tinha como mote de ação, o preparo das crianças para a escolarização posterior, embora não deixasse explícito em seu bojo, a orientação para alfabetização de crianças em idade pré-escolar, a partir de uma referência teórica pautada em atividades referentes ao desenvolvimento sensorial, motor e intelectual, estético e físico das crianças. (BOTELHO, 2011). Tal indicação sinaliza que além de propagar as questões referentes à alfabetização na educação pré-primária, o documento enfatizava outras finalidades, como a “aquisição de

¹¹⁶ Decreto referente ao Ensino Pré-Primário: Regimento dos Jardins de Infância e Planejamento de Atividades; Decreto nº 10.290, de 13/12/1962; Portaria nº 56/63, de 10/01/1963; Exposição de motivos nº 990/62 da SEC, 13/12/1962. Secretaria de Educação e Cultura, Paraná, 1963.

¹¹⁷ Botelho (2011), afirma que as décadas de 1950 e 1960, foram marcadas pelo “desenvolvimentismo”. No entanto, no Paraná a partir da leitura de Magalhães (2001), identifica-se que a “vocação agrícola ainda era forte até a década de 1960” (Magalhães, 2001, p.74). o que permite de acordo com a autora “identificar uma apropriação particular do Estado em relação ao discurso da industrialização e do desenvolvimentismo juscelinista” (BOTELHO, 2011, p.161).

diversas habilidades, atingindo outros objetivos que não somente o de preparação para a escola primária” (BOTELHO, 2011, p. 187).

É relevante destacar que tanto o Regimento dos Jardins de Infância quanto o Planejamento de Atividades foram produzidos a partir de saberes que estavam em circulação, por meio de “práticas partilhadas que atravessam os horizontes sociais” (CHARTIER, 2002, 134), incluindo discussões estrangeiras. O guia de Planejamento orientava as professoras a buscarem no referencial bibliográfico do documento a relação de livros utilizados para sua produção, que de acordo com a fonte, serviriam às jardineiras, como forma de ampliar as orientações pedagógicas (PARANÁ, 1963, p.24) e informar sobre as maneiras de ensinar nos Jardins de Infância. Interessante observar que as referências bibliográficas que se faziam presentes na produção dos referidos materiais, contavam com nomes bastante conhecidos na época, como o de Nazira Abi-Sáber. Tal profissional possuía dezenas de obras publicadas¹¹⁸, com o tema o Jardim de Infância, a leitura, a escrita e a pré-escola, quase sempre seus escritos relacionavam esta etapa educativa como período preparatório para o ensino primário. Além disso, não se pode

[...] esquecer que a posição da autora junto a diversos órgãos voltados para a educação pré-primária e primária, como a Organização Mundial para Educação Pré-escolar (OMEP) ou ao PABAE permitia um respaldo importante às suas ideias. (BOTELHO, 2011, p. 190).

Voltar o olhar para estas questões suscita a indicação que, em meados nos anos de 1960, havia a defesa de um projeto pedagógico específico para os professores que atuavam com os jardins de infância paranaenses, cujas aspirações caminhavam em consonância a uma educação pré-escolar preparatória. Perceber esses nexos é uma forma de também compreender o quanto os dirigentes do estado do Paraná, designados para projetar as ações relacionadas ao atendimento pré-primário, estavam atentos às concepções pedagógicas em voga para o trabalho com a criança pequena. E, nessa “curiosa circularidade” (CERTEAU, 2008, p.241), põe-se em movimento, entre discursos e ações, um modelo educacional específico para a educação dos jardins de infância do estado do Paraná. Embora no Regimento

¹¹⁸ *O período preparatório e a aprendizagem da leitura*. Belo Horizonte: A Grafiquinha Editora, 1962; (org) *Música e Movimento na Escola*. (coletânea). Belo Horizonte: Instituto de Educação, 1958; *O que é o Jardim de Infância?* Rio de Janeiro: Editora Nacional de Direito, 1964; *A criança de 4 anos – programa de atividades para crianças de 4 anos*. 1ª ed. Belo Horizonte: Editora do Professor, 1962a.. *O período preparatório e a aprendizagem da leitura*. 1ª ed. Belo Horizonte: A Grafiquinha Editora, 1962b. NAZIRA e CARMO, Maria da Conceição P. do. *Jardim da Infância: programa para crianças de 05 a 06 anos*. Belo Horizonte: A Grafiquinha Editora, 1967. *Um lugar para Lunica*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura 1979. A Educação Pré-Escolar – Uma Urgente Necessidade. In: *Infância*, ano IV, n. 07, jun. de 1963. p. 03-09.

de 1963, não tenha sido localizada a alfabetização como mote principal das orientações pedagógicas, todavia o seu anexo intitulado “Planejamento de Atividades” não deixava dúvidas sobre os propósitos desta finalidade. Interessa neste momento identificar pistas sobre a circulação das ideias e concepções pedagógicas que foram, aos poucos, forjando os objetivos no atendimento educacional da pré-escola paranaense.

Assim, na tentativa de responder a questão central deste capítulo, sobre o lugar pedagógico da pré-escola paranaense, o olhar se volta para as orientações didáticas do documento nomeado, Planejamento de Atividades, como forma de chegar próximo das orientações educativas e da maneira como a criança pequena era vista em solo paranaense.

Tal fonte apresenta um conjunto de sete orientações para organização diária com as crianças: 1- Educação social; 2- Trabalho espontâneo e criador; 3- Conhecimento da natureza; 4- Educação rítmica e musical; 5- Recreação e jogos; 6- Pensamento e linguagem; 7- Educação perceptiva e lógica (PARANÁ, 1963, p. 24). Essa especificidade fornece indícios das práticas pedagógicas com crianças em idade pré-escolar. Dessa descrição, para fins analíticos recorta-se o item 6, intitulado – Pensamento e Linguagem, pois se mostra um item essencial para analisar questões já sinalizadas neste trabalho, como a alfabetização nos jardins de infância, fornecendo pistas sobre a escolarização e os conteúdos desta etapa educativa.

Afirmava o documento, especialmente neste item, sua intenção de “corrigir os defeitos da linguagem - Prontidão para leitura e escrita” (PARANÁ, 1963, p.35). A expressão realçada no item referente ao Pensamento e Linguagem, indicada no Regimento de Jardins de Infância e Planejamento de Atividades do ano de 1963, apresentava um pouco do que a Divisão de Ensino Pré-Primária se propunha pedagogicamente a discutir e a orientar para a educação das crianças em idade pré-escolar no período. Este excerto traz consigo, a escolarização desta etapa educativa, a partir de proposições em torno de saberes e fazeres relacionados à “prontidão para leitura e escrita”, “que facilitassem “a alfabetização no curso primário, proporcionando a necessária maturidade física, mental, social e emocional” (PARANÁ, 1963, p. 39).

No primeiro olhar, observam-se palavras atinentes aos discursos que circulavam em torno da educação pré-escolar como “prontidão para leitura e escrita”. O documento mencionava ainda a intencionalidade em: “Desenvolver na criança a capacidade de expressar seu próprio pensamento; - Ampliar o vocabulário e a compreensão da linguagem; - Corrigir os defeitos da linguagem - Prontidão para leitura e escrita.” (PARANÁ, 1963, p. 35). Estes excertos realçam as orientações que permearam a escolarização nos jardins de infância na década de 1960. Botelho (2011) ajuda a refletir sobre isso quando pontua que uma das

preocupações, na organização das turmas de jardins de infância, pautava-se pelo critério maturidade para o aprendizado da leitura e escrita, indicando “[...] que havia, no mínimo, uma preocupação do Estado com a preparação das crianças para sua alfabetização no ensino primário desde a década de 1950” (BOTELHO, 2011, p. 199).

Além disso, destaca-se que esta materialidade escolar expressa, nas orientações didáticas, ajuda na compreensão da prática dos professores no referido período, ou do que possivelmente seria projetado como trabalho a ser desenvolvido com as crianças em termos de leitura e escrita. São orientações localizadas nos documentos que “se não se apresentam imediatamente como registros documentais do passado, portam vestígios das práticas escolares instituídas historicamente” (VIDAL, 2005, p.04).

Além das orientações didáticas, os documentos demonstravam que as crianças poderiam aprender a partir dos jogos e da Biblioteca Infantil, com a indicação de materiais que deveriam fazer parte do contexto educativo.

Além dos recursos de linguagem dos itens anteriores, a jardineira poderá lançar mão de: Jogos de prontidão (para leitura e escrita), Exercícios de fixação, Exercícios caligráficos, Biblioteca infantil. Os jogos de prontidão visam o desenvolvimento de discriminação visual, auditiva, formação de conceitos, sequência lógica, coordenação motora, vocabulário, memória.

Conhecimentos gerais.

Constam de:

- 1: Sequência de dominós
2. Ordens para cumprir
3. Jogos de Contagem
4. Quebra-cabeça
- 5 Semelhanças e diferenças
6. Associação de ideias
- Figuras associadas
- Noção de posição, noção de direção (sentido da escrita)
- Ordenar figuras, noção de tamanho
7. Loto
8. Agrupamentos em espécie
9. Rimas ou sons iniciais
10. Etiquetas
 - a) com nome da criança
 - b) objetos comuns da sala
 - c) no quadro mural – títulos subtítulos
 - d) no flanelógrafo
 - e) no caminho das novidades.

Observação – as letras serão recortadas, simples ou manuscritas sem rabiscos.

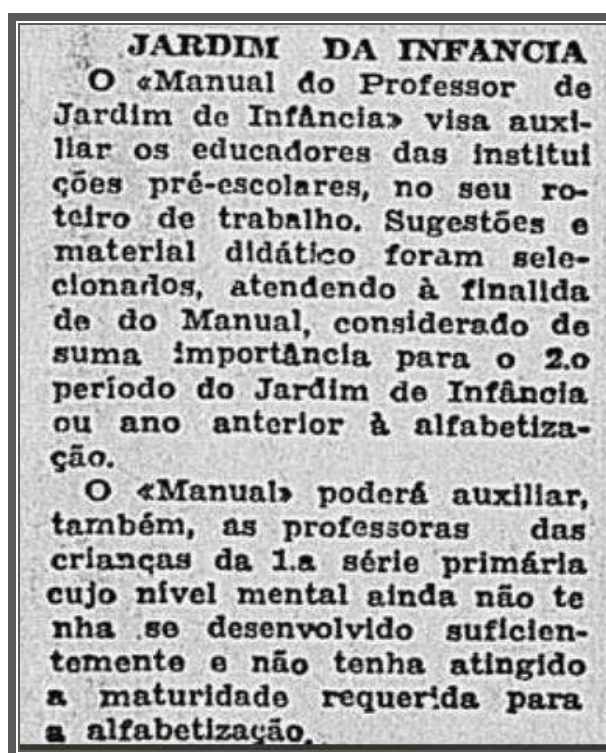
No primeiro período, deve-se dar apenas jogos de encaixe simples. (PARANÁ, 1963, p.41).

A proposta, descrita no Planejamento de Atividades de 1963, sustentava de forma bastante clara e autorizava o trabalho pautado no treino e na prontidão para as crianças em idade pré-escolar, imprimindo, com essa proposição, um conjunto de orientações para que a

alfabetização acontecesse nos jardins de infância. Importante sublinhar o quanto estas questões e dados sobre o programa ou métodos de educação compõem a cultura escolar.

É possível acompanhar estas discussões e produção de materiais endereçados à educação pré-primária pela imprensa. Em 17 de novembro de 1963, o Diário do Paraná, especialmente o primeiro caderno do periódico, colocava em circulação e anunciava a elaboração de um manual para as professoras de pré-escola, destacando que as suas orientações eram essenciais ao exercício da docência com esta etapa educativa e demarcava as discussões realizadas acima.

FIGURA 30- Reportagem sobre o Manual do Professor do Jardim de Infância



FONTE: Diário do Paraná (17/11/1963).

Os reflexos da elaboração de materiais para educação pré-primária compareceram nos jornais. O trecho extraído da reportagem acima, indica que o “Manual”, direcionado aos professores, descrevia sugestões para auxiliar o professor em seu roteiro de trabalho com as turmas de crianças em idade pré-escolar. O referido documento sinalizava orientações de práticas que ajudassem nas questões de “prontidão e maturação”, consideradas importantes no período anterior do processo de alfabetização em si. Nesta mesma reportagem, observa-se que o texto evidenciava que o referido Manual poderia ser utilizado também para o trabalho com

as crianças que frequentavam a 1ª série do primário, especialmente com propostas direcionadas para aquelas que não tivessem atingido a considerada “maturidade” para a alfabetização, questão essa bastante difundida no período. Ana Luiza Máximo Ramos (1995) assinala que a chamada prontidão para alfabetização na pré-escola consistia em “treinar as mãos, ouvidos e olhos para a tarefa de aprender a ler e a escrever. Nela, a alfabetização é trabalhada por meio de exercícios de fixação. Com eles, a criança deve associar letras e sons de forma mecânica e desvinculada” (RAMOS, 1995, p. 51).

Botelho (2011) afirma que o documento de 1963 tinha uma preocupação mais declarada sobre o preparo para alfabetização em relação ao “Programa de Experiências” de 1950, o qual visava colocar a criança em contato “com os valores mais altos da cultura humana”, em termos artísticos. (BOTELHO, 2011, p. 212).

Avançando o olhar para pensar as orientações pedagógicas expressas nos documentos orientadores do Estado evidencia-se que, além da presença da alfabetização como uma prática que deveria ser presente na educação dos jardins de infância, tanto no Regimento de 1963 quanto no Planejamento de Atividades, localizam-se diretrizes de um trabalho pautadas em datas comemorativas e atividades referentes aos momentos cívicos, questões amplamente defendidas pela política local. A título de exemplificar, seguem exemplos descritos nos documentos que ordenavam essas ações práticas aos professores como “propícios de organizações destes festejos”, assim observa-se “as festas da Páscoa, Dia das mães, Festas Juninas. Dia do Soldado, Dia da Árvore, (Festa da Primavera), Semana da Criança, Festa do livro de história, Dia da Bandeira, Festa de Natal, Festa de Encerramento” (PARANÁ, 1963, p.25).

Sobre essa questão, Marta Chaves (2008) pontua em seus estudos, que havia por parte da Secretaria de Educação no período, um interesse em divulgar à comunidade os feitos realizados, por meio de mostras, exposições, desfiles por datas cívicas e apresentações culturais como forma de aproximação da comunidade e familiares dos estudantes com a escola.

Além disso, a DEPP incentivava estas ações pedagógicas encaminhando para as instituições educativas sugestões e planos de aula que envolviam propostas com datas comemorativas. A título de exemplo, em 1955, a secretaria enviou para o Jardim do Grupo Escolar Barão do Rio Branco de Curitiba atividades sobre festas juninas (PARANÁ, 1955, p.115). Souza (1999) ao analisar a ordenação do tempo nas escolas primárias paulistas no final do século XIX e início do século XX, sinaliza que as “festas escolares marcam ritos de

passagem e renovação” (SOUZA, 1999, p. 134), e reuniram a comunidade, famílias, autoridades e a imprensa.

No Paraná, as propostas com datas comemorativas, tiveram destaques nas páginas dos jornais, nas quais a comunidade acompanhava pelas reportagens e fotografias as apresentações realizadas pelas crianças dos jardins de infância do Estado. Uma destas celebrações foi narrada em 1969 pelo Jornal Diário do Paraná (1969), o qual exaltava em sua matéria uma homenagem ao Dia das Mães. A figura abaixo demonstra esse momento festivo

FIGURA 31- Homenagem às mães



FONTE: Jornal Diário do Paraná (9/05/1969) – Homenagem às mães

A imagem publicada no jornal demonstra que as datas comemorativas eram momentos considerados de grande festividade e remetiam a ideia de grandeza no Estado. Segundo a nota que acompanhava a fotografia, a apresentação teria ocorrido nas dependências do Colégio Estadual do Paraná. A notícia fornece poucos dados, não indicando de qual ou quais Jardins de Infância seriam as crianças que homenageavam as mães paranaenses, mas é possível perceber, pela imagem, a presença de cartazes em formato de coração espalhados pelo salão e algumas crianças dançando pelo movimento do corpo na hora do clique, possivelmente encenavam uma coreografia em homenagem ao momento festivo.

As comemorações continuavam sendo divulgadas no estado do Paraná, o Jornal Diário do Paraná de 1966, apresentava a seguinte manchete: "Crianças já esperam coelhinho”.

As crianças dos Jardins de Infância da capital já estão se preparando para receber a visita do coelhinho ouvindo histórias, aprendendo crianças e confeccionando ninhos para o domingo de Páscoa. A ansiedade é grande, mas as professoras lhes prometem com muita paciência que o coelho só vem para quem se comporta e obedece aos pais. A história do Coelhinho é repetida todos os dias, e pinturas cada vez de maneira diferente, mas a canção é a mesma Coelhinho da Páscoa, que trazes pra mim? Um ovo dois ovos, três ovos? E continuam os rabiscos, desenhos e pinturas, mostrando o coelhinho chegando. Os ninhos confeccionados com papelão, algodão e fitas eles mesmo fazem, cada um querendo superar o outro em técnica de confecção. (DIÁRIO DO PARANÁ, 1966, p.4).

A canção afinada pelas crianças, nos jardins de infância, marcava o momento da Páscoa e da espera do personagem principal, o “Coelhinho da Páscoa”. Observa-se que uma sequência de atividades referentes a mesma temática era oferecida às crianças: pintar, ouvir histórias, confeccionar coelhos e ninhos. Além disso, o discurso da professora, inserido na reportagem, apresentava a ideia de “obediência” e “respeito”, comportamentos a serem demonstrados pelos pequenos, numa articulação com os princípios de moralização divulgados no período, visto que a escola era a “responsável pela consciência do povo” (PARANÁ, 1964, p. 2).

Conforme visto nas diversas notícias de jornais que circulavam no Estado, há indícios de que havia, nas instituições de atendimento ao pré-primário no Paraná, e, até mesmo fora desse espaço, comemorações e atividades baseadas no calendário cívico e nas datas comemorativas. Percebe-se que este fato não se dava apenas pelas orientações dos materiais pedagógicos, mas também pela necessidade de divulgação à população paranaense, sobre as ações efetivadas na Secretaria de Educação. Apresentações, exposições e desfiles eram canais fortes de comunicação com a sociedade, na tentativa clara de demonstrar as práticas realizadas nas escolas e conseguir vínculo com a população (PARANÁ, 1964, p. 14).

A divulgação das práticas realizadas nas instituições era tão significativa, que era enaltecida com a participação das autoridades nos eventos, característica já apontada por Rosa Fátima de Souza (1999), em seus estudos referentes à instrução paulista no início do século XX.

O Jornal Diário do Paraná (1965) abordou uma dessas ações, com a manchete “Trabalho Espontâneo e Criador”:

Uma Exposição de Trabalho Espontâneo e Criador, dos alunos dos Jardins de Infância Particulares e Oficiais de Curitiba, foi inaugurada ontem no saguão da Secretaria de Educação e Cultura pela Sra. Isabel Régio Barros, patronesse dessa mostra. Consta a mostra de 200 trabalhos representando as tendências artísticas, ainda que em forma elementar. Compareceram à inauguração o secretário Lauro Rego Barros da Educação, o diretor do Departamento de Educação Prof. Diony Rubem Carneiro Bond, professores e cerca de 100 escolares. A exposição foi coordenada pela Divisão do Ensino Pré-primário do Departamento de Educação da SEC. (DIÁRIO DO PARANÁ, 1965, p. 7).

Identifica-se que havia a tentativa de dar visibilidade ao trabalho artístico¹¹⁹ realizado nos Jardins de Infância do Estado. A reportagem enaltecia e demonstrava a importância do evento, a partir da presença do Secretário da Educação e do diretor do Departamento de Educação, conforme visto na notícia. Essa ação, que teria sido organizada pela SEC, tinha como intuito, a divulgação dos trabalhos realizados nos Jardins de Infância, tanto de âmbito particular, quanto do público. Abaixo uma imagem deste momento.

FIGURA 32- Evento de exposição de trabalho espontâneo e criador dos Jardins de Infância



FONTE: Diário do Paraná (04/12/1965).

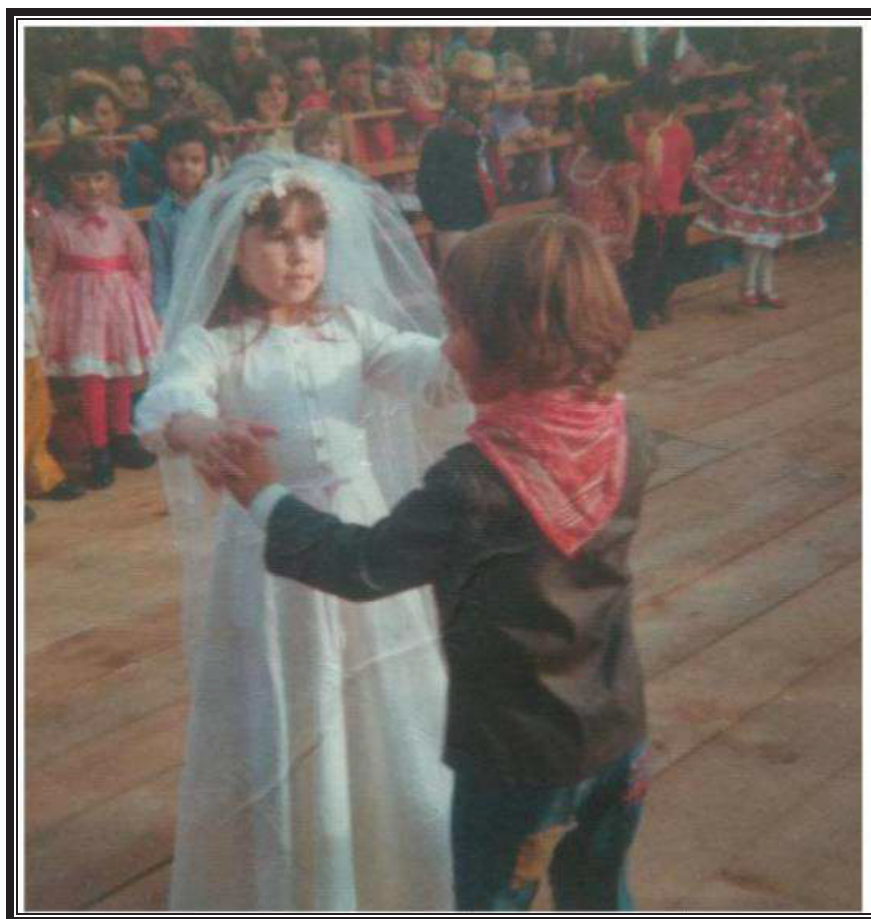
A presença de autoridades reforça a indicação de que as exposições ou, às homenagens por meio das apresentações, eram vitrines da circulação das propostas desenvolvidas nos Jardins de Infância e do elo desejado com a comunidade. Na fotografia, é possível perceber a figura de um homem de terno, provavelmente o Secretário da Educação ou outra autoridade governamental, que proferia algumas palavras, já que as crianças e os adultos olhavam em sua direção. É possível perceber ainda, a presença de várias crianças dos

¹¹⁹ Embora o foco esteja no Ensino Primário, ler a tese “Arte na educação: o projeto de implantação de escolinhas de arte nas escolas primárias paranaenses (Décadas de 1960-1970).

Jardins de Infância neste evento solene, provavelmente mais de uma turma esteve neste espaço.

Na década seguinte, anos de 1970, observa-se certa permanência das proposições pedagógicas pautadas em datas comemorativas, bem como uma divulgação intensa para a comunidade, com intenções de atrair este público para próximo dos espaços educativos. Tanto em jornais da época, como em outros documentos pedagógicos que circulavam nas escolas foram localizados indícios de orientações, por parte da Secretaria de Educação do Paraná, de uma organização pautada nestas propostas. As prescrições seguiam na direção do desenvolvimento de propostas que contemplassem a participação das crianças em comemorações das escolas e comunidade, a partir do calendário cívico e festivo (PARANÁ, 1978, p.1989). Algumas fotografias abaixo demonstram estes momentos¹²⁰.

FIGURA 33- Festa Junina na Escola Nice Braga (década de 1970)



FONTE: Acervo pessoal de Simone de Miranda Vargas, estudante da pré-escola, à época.

¹²⁰ Foram encontradas desde os anos 1960, várias reportagens de jornais divulgando as Festas Juninas no contexto da escolarização das crianças pequenas.

A fotografia revela a presença das datas festivas nas escolas que atendiam crianças em idade pré-escolar. Percebe-se no centro, a dança típica, com uma menina vestida de noiva e um menino com um remendo na calça, possivelmente o tradicional casamento caipira possa ter ocorrido nesta festividade. Ao redor da imagem, é possível observar crianças com vestimentas próprias para o momento, com roupas típicas juninas, festa tradicional que registrada ano após ano pelas lentes fotográficas, fez parte da escolarização das crianças nos jardins de infância. As meninas com vestidos estampados e laços nos cabelos, os meninos com camisa xadrez e chapéu, protagonizaram a dança. No fundo da fotografia, percebe-se a presença dos adultos. Além da Festa Junina, outros eventos como os de formatura e festas de encerramento do ano letivo, marcavam as festas e comemorações e reuniram a comunidade nos espaços das instituições educativas.

FIGURA 34- Festa de Formatura na Escola Nice Braga (década de 1970)



FONTE: Acervo pessoal de Simone de Miranda Vargas, estudante da pré-escola, à época.

Na fotografia acima, observa-se a também cobiçada e divulgada formatura do pré-escolar ao fim do ano letivo. A criança com vestimentas próprias para o momento, de beca e

capelo, recebe o certificado das mãos da filha do Governador Ney Braga¹²¹, o que demonstra a importância dada a tais ritos no período. Para Rosa Fátima de Souza (1999),

[...] as festas de encerramento do ano letivo foram instituídas com vistas a atrair a população à escola pública. Essa prática de visibilidade tornou-se, com o tempo, um acontecimento público, uma solenidade oficial que reunia a comunidade, as famílias dos alunos, as pessoas “gradadas” da sociedade, autoridades públicas e a imprensa. (SOUZA, 1999, p. 135).

Entende-se que no estado do Paraná, os jardins de infância participaram de um projeto de educação, que por meio das festividades e comemorações cívicas do período, almejava e revelava uma das suas preocupações centrais do governo à época - “a integração entre a escola e a comunidade” (CHAVES, 2017, p. 162).

2.2.1 “Preparando Sabidões”: uma criança vai para a escola, é preciso prepará-la!¹²²”

No quadriênio 1966-70, no Governo Paulo Pimentel, a Divisão do Ensino Pré-Primário desenvolveu diversas atividades, entre elas, a distribuição do livro “Preparando Sabidões, publicado pela Fundepar, edição de 20 mil exemplares. (DIÁRIO DA TARDE. 1970, p. 5).

A busca por pegadas e rastros de documentos para uma aproximação com o objeto de pesquisa permitiu que mais caminhos se abrissem e costuras fossem tecidas. Para Le Goff (1966), uma escolha historiográfica é feita de trajetos e fontes que se extraem de um conjunto de dados do passado, atribuindo-lhes o valor do testemunho (LE GOFF, 1996, p. 547). Entre estas escolhas, o Guia de Orientação para os Jardins de Infância, datado de 1966, Preparando os Sabidões: processos que auxiliam a alfabetização¹²³, no cotejamento com outras fontes, ajuda a dar sentido e compreensão à hipótese de que, naquele período, o referido documento assumiu um panorama pedagógico, objetivando demonstrar ao corpo docente, direcionamentos para pensar uma educação, que considerasse de forma demarcada as práticas voltadas à alfabetização das crianças em idade pré-escolar, com uma maior centralidade às questões referentes às práticas de leitura e escrita em relação aos documentos didáticos anteriores.

O próprio título do Guia já demarcava seu lugar de produção e carregava suas intenções pedagógicas relacionadas à educação das crianças pequenas, nos espaços educativos. Ao folhear suas laudas, percebe-se que foram privilegiadas atividades de

¹²¹ Informação fornecida por Simone de Miranda Vargas, criança retratada na fotografia em 1974.

¹²² Frase retirado da notícia Jornal Diário da Tarde (31/06/1970).

¹²³ Em alguns momentos desta pesquisa chamaremos apenas de Guia Sabidões.

prontidão, educação perceptiva e lógica, correlacionadas para a “necessária maturidade para a aprendizagem na 1ª série do curso primário” (PARANÁ, 1966, p. 13). O olhar atento para este documento permite uma observação de como a educação das crianças era entendida naquele período. Compreende-se que a produção deste documento carrega marcas da política vigente do período e dos objetivos de formação de um cidadão “imprescindível ao desenvolvimento e até condição de sobrevivência nacional” (PARANÁ, 1962, p.11).

Importante demarcar, que este documento, lido a partir do conceito de representação de Roger Chartier (2002), entende as proposições delineadas na sua construção como “esquemas intelectuais incorporados que criam figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (Chartier, 2002, p. 17), os quais objetivavam balizar ações e proposições para o cotidiano da educação pré-escolar nos anos de 1960.

É interessante lembrar que as proposições para a educação pré-escolar no período também estavam ancoradas na forte relação com os EUA, tanto por parte do estado paranaense, quanto do país. Os relatórios da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná sinalizavam para a verticalização das políticas em consonância com organismos externos, a partir dos acordos firmados pelo Ministério da Educação com os Estados Unidos, além da Lei 4024/61 atender a Carta de Punta Del para erradicação do analfabetismo¹²⁴. Estas referências impactaram na forma de conceber as proposições educativas para o pré-primário (COSTA, 2013, p.33), e conseqüentemente se faziam presentes na escrita dos materiais pedagógicos, como no caso do Guia Preparando Sabidões: processos que auxiliam a alfabetização.

Compreende-se que os esforços em investimentos na educação dos jardins de infância no período encontravam-se atrelados a um projeto maior de desenvolvimento do Estado. O que se consideraria sucesso na educação primária, de acordo com as fontes, também dependia de um olhar para a educação das crianças menores de sete anos. Essa questão pode ser evidenciada logo na apresentação do Sabidões, com o seguinte destaque “procuramos correlacionar e articular estas sugestões, as da fase preparatória do 1º volume do “Manual do Professor Primário do Paraná” (PARANÁ, 1966, p.11).

Em nível nacional, a imprensa frequentemente divulgava esta questão e insistia nas prioridades educativas. A matéria do jornal Diário da Tarde de março de 1965, noticiava sobre as estatísticas do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), declarando que a

¹²⁴ Para Gizele Gutstein Güttschow (2011): “A representação de um Brasil alfabetizado colocaria o país em posições estratégicas no círculo de relações internacionais, conferindo-lhe em posição diferenciada dos demais países latino-americanos, assemelhando-se às nações desenvolvidas”. (GUTTSCHOW, 2011, p.44).

“criança que cursou jardim de infância tem êxito na escola”. O jornal esclarece ainda, que a partir das estatísticas levadas a efeito pelo INEP, “cerca de 99% dos alunos que frequentaram o 1º ano do Jardim de Infância, conseguiram (sic) êxito completo em todos os seus estudos”. A notícia também informava, que em 1964 no Paraná, funcionavam 184 Jardins de Infância estaduais e particulares, com 7.913 alunos e 365 professores, deste total de estabelecimentos a SEC havia visitado 44, “com a finalidade de fazer pesquisas sobre as matrículas e possibilidades de melhoria da educação pré-primária” (DIÁRIO DA TARDE, 1965, p.4).

Em meio a estas questões, torna-se importante identificar os objetivos e as práticas que estariam relacionadas à educação das crianças em idade pré-escolar, que conferiram foco ao viés da alfabetização para essa etapa educativa. Neste sentido, este documento precisa ser lido a partir da história da sua época, da sua sociedade e de quem o produziu, “mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio”. (LE GOFF, 1996, p.547). É preciso entender essa orientação direcionada aos Jardins de Infância, como nos ensina Le Goff (1996), a partir do seu contexto de produção, tentando captar o seu lugar de produção no contexto educacional. Período este, conforme visto acima, em que a bandeira pela alfabetização estampava as notícias e a produção de documentos, em busca de alfabetizar os paranaenses para torná-los, na retórica política, como “mais úteis para o Paraná e para o Brasil” (PARANÁ, 1962, p.11).

Além disso, a análise destes documentos que circularam nas instituições que ofertavam atendimento pré-primário no Paraná, na década de 1960, ajudam na compreensão dos aspectos da uma dada cultura escolar¹²⁵. São marcas culturais que carregam uma concepção pedagógica, com sentidos para os fazeres docentes. Marta Chaves (2008) ao refletir sobre o Guia Sabidões reafirma que este documento norteava a prática educativa, a partir de propostas centradas na integração, considerada harmônica e na ideia de preparação para a vida em comunidade, além da valorização ao civismo, desenvolvimento e preparação para o trabalho, com intenções de demarcar a alfabetização e o papel do jardim de infância como importantes para o êxito na escolarização posterior (CHAVES, 2008, p.206).

O referido Guia publicado numa parceria entre a Fundação Educacional do Paraná (FUNDEPAR) e o Governo do Estado, datado em 1966, é assinado por Paulo Pimentel, Lauro Rego Barros e os representantes da Divisão do Ensino Pré-Primário, entre eles, a professora

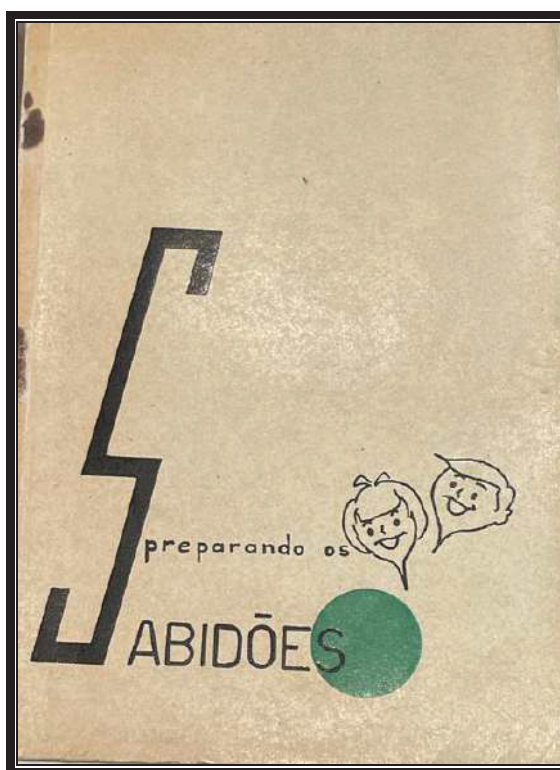
¹²⁵Ler conceito de cultura escolar de Dominique Julia (2001).

Ceres de Ferrante, cujo intuito era apoiar os professores em seus roteiros de trabalho, incluindo a produção de materiais para a didática em sala.

Ao organizarmos este “Guia e sugestões”, que se vem juntar ao “Planejamento de Atividades para Jardim de Infância” contido na Publicação nº 10 da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná, visamos auxiliar as educadoras de nossas Instituições Pré-escolares, no seu roteiro de trabalho. Seleccionamos, para conseguir nosso intento, sugestões e material didático que consideramos de suma importância para o 2º período de Jardim de Infância ou no ano anterior a alfabetização” (PARANÁ, 1966, p. 11).

Uma característica relevante deste material é perceber que, embora o documento dos Sabidões tenha sido construído numa Gestão diferente do Planejamento de Atividades para Jardim de Infância de 1963¹²⁶, ambos os documentos se apresentam articulados nas proposições didáticas direcionadas aos jardins de infância, especialmente nas orientações sobre o trabalho com a alfabetização. Talvez o fato da professora Céres de Ferrante permanecer na Secretaria, no período de elaboração do Guia, tenha relação com a sintonia entre ambos os materiais. A seguir uma imagem da capa do guia *Sabidões*.

FIGURA 35- Capa do guia Preparando os Sabidões: processos que auxiliam a alfabetização



FONTE: Secretaria de Educação e Cultura do Paraná, 1966.

¹²⁶ Este documento ocupa as páginas do Guia Sabidões de forma completa.

A capa destaca a palavra Sabidões, com letra e formato diferente da escrita do título. Comparece ainda a imagem do formato do rosto de duas crianças, um menino e uma menina ocupando um espaço pequeno na abertura do material. Ambos sorriem, como uma possível menção à alegria de ser uma criança considerada “sabidona”. Além disso, julga-se necessário no sentido delineado por Chartier sobre os “sentidos” e as “formas”, apresentar este material em seu formato e organização.

O documento Preparando os Sabidões: Processos que auxiliam a alfabetização (1966), materialmente, apresenta um formato de caderno pequeno, composto por 139 páginas. Possui, no seu interior, diversas imagens que ilustram as atividades que deveriam ser desenvolvidas com as crianças, quase sempre ancoradas nas questões de alfabetização ou de prontidão e maturidade.

Sua estrutura divide-se em: sumário, apresentação, Guia e Sugestões, Regimento dos Jardins de Infância, Planejamento de Atividades nos Jardins de Infância de 1963 e bibliografia. Com relação ao que compete às orientações do Guia Sabidões e suas sugestões, dividia-se em duas partes:

I – Processos que auxiliam a aprendizagem na fase anterior a alfabetização (2º período do Jardim de Infância)

II – Conversação

-Recursos Visuais;

-Jogos (Prontidão para leitura e escrita e Educação Perceptiva e Lógica).

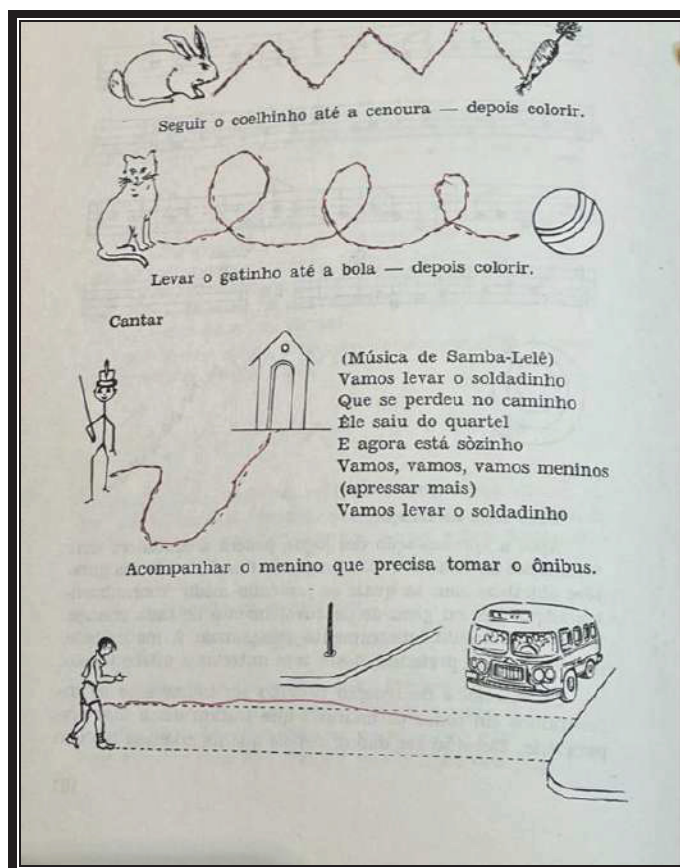
Compõem a segunda parte do programa, o item direcionado à CONVERSAÇÃO. Nele, os objetivos e assuntos para uma boa conversa com as crianças são abordados.

Já no item RECURSOS VISUAIS diversas propostas direcionadas a ensinar passo a passo os professores, em seus fazeres diários com as crianças, entre eles: Calendário, Jogo de chamada, Quadro das responsabilidades, Cartaz de Aniversário, Quadro Mural, flanelógrafo, Quadro de Pregas, Quadro de Notícias, Cantinho das Novidades e Etiquetas.

A última parte de prescrições de atividades é composta por inúmeras sugestões de JOGOS DE PRONTIDÃO, divididas em I – Leitura e Escrita e II – Educação perceptiva e Lógica. Compõem a relação os seguintes jogos: Quebra-cabeça, Dominó, Associação de Ideias, Semelhanças e Diferenças, Agrupamentos em Espécies, Jogo de Rimas e de Sons Iniciais, Jogos de Contagem, Noções de forma (cor, tamanho, quantidade, posição, distância, tempo), Exercícios de Fixação. Há vários exemplos de atividades que orientam o trabalho pedagógico, são suportes que ensinam os professores pré-primários, as maneiras de

confeccionar os materiais e ensinar as crianças. Uma vez mais é importante salientar a ênfase que o material confere às propostas de prontidão para leitura e escrita.

FIGURA 36- Exemplos de atividades publicadas no guia Sabidões



FONTE: Guia Sabidões – (PARANÁ 1966, p.102).

A partir do recorte do documento Sabidões, pode-se refletir sobre a maneira como a educação deveria ser trabalhada com as crianças em idade pré-escolar no Paraná. As ilustrações apresentam sugestões relacionadas ao aprendizado da leitura e escrita, ou ainda, ao treino de prontidão (levar a figura por meio de uma trilha até o próximo objeto), que seguiam em meio a outras propostas das orientações da Divisão de Ensino Pré-Primária para a escolarização das crianças pequenas. A título de exemplificar, a primeira imagem sugere levar o coelho até a cenoura e o gato até o novelo de lã. Interessante perceber que quase todas as propostas são acompanhadas dos modos de confeccionar o material de forma bastante detalhada.

Isto posto, é importante salientar que a análise deste documento Preparando os Sabidões, torna-se mais significativa, no cotejamento com outros materiais e textos, uma vez

que sua produção, expressa posicionamentos das equipes da Secretaria da Educação paranaense, das ações realizadas ou projetadas para o atendimento à criança pequena e da rede de relações entre os sujeitos, compreendendo este contexto na direção explicitada por Veyne (1998), - das *tramas* entre todos estes atores, entendendo-as como essenciais para o descortinamento, pois podem ser consideradas “como um corte transversal dos diferentes ritmos temporais, como uma análise espectral: ela será sempre trama porque será humana, porque não será um fragmento de determinismo”. (VEYNE, 1998, p. 42).

Nesta direção, vale a pena reforçar que o Paraná, para atender as intenções já demonstradas anteriormente, elaborava objetivos educacionais direcionados para o atendimento da educação pré-primária, com balizas muito próximas das localizadas nas obras de Nazira e nas publicações do PABAE, ambos referenciados no capítulo um desta tese. A título de exemplificar os referidos documentos, indicavam que a meta era “preparar um maior número de crianças para a escola elementar” (ABISÁBER, 1963, p. 6), encontrando no ensino anterior ao primário, a sua suposta eficiência. Interessante observar que as palavras e preceitos que circulavam em documentos orientadores de outras localidades, também fizeram parte da documentação paranaense, resultando na elaboração do Guia Sabidões que seguia na direção de

[...] oferecer condições favoráveis ao desenvolvimento integral da criança neste nível escolar; iniciar o pré-escolar na vida da comunidade, proporcionando-lhe situações e recursos para aquisição de hábitos e atitudes de vida social; preencher lacunas e deficiências da educação familiar, através da atenção ao equilíbrio emocional e psicológico da criança; preparar a criança para realizar, satisfatoriamente, a aprendizagem na escola primária, através de seu desenvolvimento sensorial, motor e intelectual. (PARANÁ, 1966, p.14).

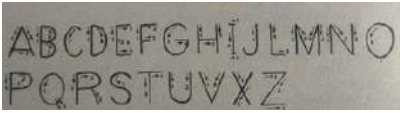
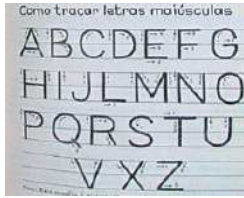
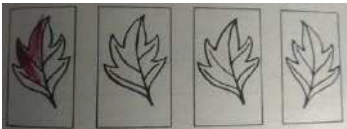
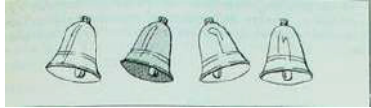
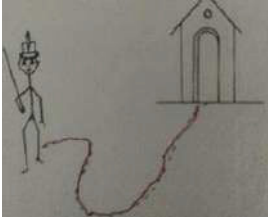
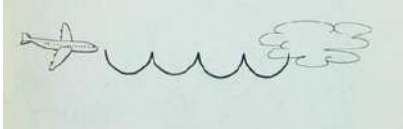
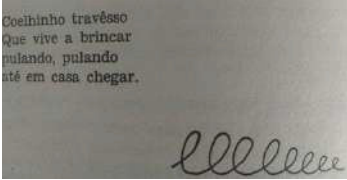
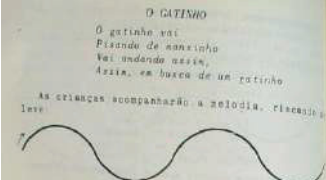
Mais uma vez chama a atenção que os objetivos do documento Sabidões caminhavam em direção às questões que circulavam em âmbito nacional. Ao reforçar a necessidade de uma educação pré-primária capaz de preencher lacunas e deficiências da família e preparar para aprendizagem na escola primária, o Paraná por meio dos documentos pedagógicos, como o Guia Preparando Sabidões, demonstra estar em sintonia a um debate educacional alargado que ocorria em solo brasileiro e comparecia nas orientações didáticas para os jardins de infância. Marta Chaves (2008) exemplifica essa questão ao afirmar que a formação da criança, encontrava-se em estreita relação com as concepções que sustentavam a ideia de preparação, alfabetização e a competência no primário “como condição para uma vida promissora” (CHAVES, 2008, p. xi), em consonância com orientações da UNESCO, PABAE e outros.

Avançando um pouco mais na análise do Guia, quais relações podem-se identificar das obras de Nazira, editadas pelo PABAE com o documento do Estado, Preparando dos Sabidões? Percebe-se um documento bastante diretivo para os professores. São orientações bem pontuais de atividades educativas e da organização da vida diária numa instituição de Jardim de Infância, inclusive na orientação de construção de materiais de forma bastante detalhada ao professor. Esta proposta gráfica e de orientação pode também ser visualizada em dois materiais escritos por Nazira Féres Abi-Saber: Tentativas de programas para crianças de 5 a 6 anos – e na sua outra produção, O que é Jardim de Infância. Ambos os documentos, tanto o paranaense quanto os produzidos por Nazira Féres Abi-Saber, são materiais de fácil compreensão, com uma linguagem acessível, quase como uma receita para o desenvolvimento didático do professor em sala. Uma possível explicação para esta construção simplificada talvez esteja na ideia de ausência de formação de grande parte do corpo docente, como a própria autora nas entrelinhas deixa escapar, ao tratar dos “problemas básicos” nos Jardins de Infância.

Chamamos problemas básicos não apenas aqueles que se referem a questões gerais mas, principalmente aos que alicerçam o trabalho da professora no jardim de Infância. Eles se referem à sua filosofia de ação, à sua maneira peculiar de conduzir as atividades e, por isso mesmo, decidem de todo o sucesso do trabalho (ABISÁBER, 1963, p.11).

Colocando, lado a lado, alguns trechos do Guia Sabidões com o material Tentativas de programa para crianças de 5 a 6 anos de Nazira Feres Abi- Saber, principalmente no que diz respeito às propostas de prontidão para leitura e escrita, tem-se o seguinte quadro que permite desvelar a forma com este texto foi apropriado no Paraná e configurado como orientações de propostas pedagógicas oficiais do Estado.

QUADRO 5- Comparativos das propostas pedagógicas entre os Sabidões e o documento de Nazira Féres

Propostas	Preparando os Sabidões (1966)	Tentativas de programas para crianças de 5 a 6 anos (Nazira Féres ABI-SABER (1963))
Recomendação do traçado da letra	<p>“Script”</p> <p>Ensinava para professora como traçar as letras</p> 	<p>“manuscrito”</p> <p>Ensinava o traçado das letras</p> 
Atividades de encontrar os iguais e os diferentes por cor		
Cobrir linhas ponteadas		
Exercícios rítmicos	<p>Coezinho travesso Que vive a brincar pulando, pulando até em casa chegar.</p> 	<p>O GATINHO O gatinho vai Piscando de novo Vai andando assim, Azul, em busca de um ratinho</p> <p>As crianças acompanharão a melodia, riscando</p> 

FONTE: Recorte elaborado pela autora, a partir dos documentos: *Preparando os Sabidões Processos que auxiliam a alfabetização* (1966) e *Tentativas de programas para crianças de 5 a 6 anos Nazira Féres ABI-SABER* (1963).

Chama a atenção a apropriação que o Guia Sabidões parece fazer do documento de Nazira Feres Abi- Saber. Analisando o texto do Sabidões e o material de Abi - Saber percebe-se algumas escolhas metodológicas do estado paranaense, muito próximas do que circulava em âmbito nacional, especialmente a partir do documento orientador de Minas Gerais - Tentativas de programas para crianças de 5 a 6 anos (1963), de Nazira Feres Abi- Saber. No entanto, não se pode perder de vista que “os leitores são viajantes; circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram” (CERTEAU,1994, p.269) e a partir disso, interpretam e elaboram outras formas para dar sentido a produção, delineando novos contornos.

As semelhanças entre os dois documentos, apontadas acima, sobre as propostas que deveriam ser desenvolvidas com as crianças em idade pré-escolar, legitimam escolhas muito próximas do livro de ABI-SABER, em seus escritos, embora sem menção à autora, ou qualquer referência em suas linhas, apenas no referencial bibliográfico. Neste sentido, tratando-se de refletir sobre a forma como os integrantes da Divisão de Ensino Pré-Primário paranaense, mais especificamente a professora Ceres de Ferrante, tiveram acesso ao documento de Abi Saber e seus usos, intensifica-se a necessidade de marcar os escritos de Roger Chartier (1990) quando pontua que, apenas olhar para os textos e as imagens, não é decisivo para pensar seus significados, sentidos e usos, pois estes materiais são “concebidos como um espaço aberto a múltiplas leituras [...] e estão ”presos na rede contraditória das utilizações que os constituem historicamente (CHARTIER, 1990. p.61).

Em ambos os documentos, observam-se atividades voltadas para prontidão e maturidade para alfabetização, atividade de encontrar os iguais ou os diferentes por cor, pontilhados e etc. A partir do quadro, visualizam-se propostas que, dentro de uma dada cultura escolar, diferencia-se um programa do outro mudando as imagens e os desenhos e até mesmo as orientações para os docentes, mas persistindo a mesma intenção de trabalhar práticas de prontidão e maturação com as crianças em idade pré-escolar.

Etienne Barbosa (2021), em seus estudos sobre os primeiros jardins de infância de Brasília (1960-1965), afirma que “entre os livros voltados para as professoras de Jardins de Infância, na década de 1960, tem-se o de Nazira Abi-Sáber (1963), O que é o Jardim de Infância” (BARBOSA, 2021, p.220), em destaque para as ações desta etapa educativa. Aqui é importante demarcar que Nazira ocupou um lugar de centralidade e referência nas orientações para educação da criança em idade pré-escolar, especialmente na elaboração do Guia Sabidões no estado do Paraná. Estes indícios ainda aparecem, quando se analisam as referências bibliográficas utilizadas na elaboração deste material, que também ajudam a

capturar sua constituição pedagógica voltada para as questões da alfabetização, tendo ABI-SABER e o PABAEÉ como ancoradouros teóricos.

Dessa maneira, o Guia além da menção ao Planejamento de Atividades para o Jardim de Infância, apresentava nas referências bibliográficas o *Programa de Experiências para Jardim de Infância* de 1950, de Erasmo Pilotto. Nada constou na bibliografia acerca do Regimento de 1963, a não ser o seu anexo: Planejamento de Atividades. Identificar estas referências nos documentos analisados é considerar, tal como aponta Chartier como sendo: “práticas partilhadas que atravessam horizontes sociais”. (CHARTIER, 2002, p. 134).

Além desse programa, localizam-se ainda nas referências os seguintes documentos: Preparação para Leitura PABAEÉ (1962), de Magdala Lisboa Bacha (1962); Programa de Jardim de Infância da Secretaria de Educação do estado da Bahia (1957) e Vida e Educação no Jardim de Infância, de 1960, elaborado pela Secretaria de Educação do Estado da Guanabara. O Material de Nazira Féres Abi-Saber¹²⁷, Tentativa de programa para crianças de 5 a 6 anos, PABAEÉ (1958), entre outras referências.

Esse arcabouço teórico possibilita várias interpretações. Primeiramente, a utilização de várias referências, fosse do campo da psicologia, das artes ou até mesmo aquelas que faziam uma reflexão sobre as práticas, ou ainda, a presença de Nazira Féres Abi-Saber marcando as produções autorizadas pelo PABAEÉ¹²⁸.

Fazendo uma ponte das referências bibliográficas do Guia Preparando Sabidões com o Planejamento de 1963, identifica-se uma quantidade razoável de autores que permaneceram nesse documento, o que leva a pensar num primeiro momento, que houve uma continuidade teórica entre ambos os materiais. Refletindo sobre essas permanências, localiza-se na assinatura do Guia Preparando Sabidões, a professora Ceres de Ferrante, junto com Adelina Maria Santi, ambas profissionais da Divisão de Ensino Pré-Primário. Ferrante também participou da elaboração do Regimento e Planejamento de 1963, conforme visto anteriormente, o que possivelmente ajuda a compreender os motivos das permanências teóricas no guia.

Ademais, retomando as similaridades presentes no documento *Preparando Sabidões* aos escritos de Nazira Féres Abi-Saber, torna-se importante estabelecer o diálogo e a

¹²⁷ Nazira foi membro do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, da Organização Mundial de Ensino Primário (OMEP), técnica de Didática de Educação Pré-primária do PABAEÉ, orientadora geral das classes pré-primárias do Estado de Minas Gerais e cursou Educação Elementar na Universidade de Indiana – EUA (ABI-SÁBER, 1967).

¹²⁸PABAEÉ – Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar – Belo Horizonte – MG conjuntamente com o INEP – Ministério da Educação e Cultura Rio de Janeiro –GB.

circulação de ideias presentes no *Guia Sabidões* com um contexto maior. Entre as questões, destaca-se que Nazira Féres, comparecia em diversas publicações no período, indicando a premissa e certa convicção, da oferta do Jardim de Infância atrelado à aprendizagem da leitura e da escrita (LEITE FILHO, 2008, p. 192), bem como de sua importância para a escolarização posterior. Discussões estas que também ecoavam no contexto nacional, as quais frequentemente reiteravam o entendimento de uma pré-escola preparatória.

Há sinais claros que a produção do *Sabidões* confirmava o debate nacional e se articulava a intenção do governo paranaense em inserir a escolarização da criança em idade pré-escolar nas ações que aconteciam no interior da Secretaria da Educação e Cultura. Importante reiterar, que sendo um documento produzido para orientar os saberes e fazeres da docência na educação pré-primária, revela pensamentos pedagógicos sobre e para a criança naquele contexto histórico. Sua análise permite identificar possíveis práticas que foram projetadas para a infância paranaense em meados dos anos de 1960 no encaixe com a educação primária, afinal o material foi distribuído para as unidades, permitindo que a abrangência desta concepção de educação chegasse ao alcance dos professores, conforme anunciava a Divisão de Ensino Pré-Primário:

O presente material tem sido aplicado, com resultados satisfatórios em algumas de nossas escolas, as quais dele tomaram conhecimento, através da orientação da Divisão de Ensino Pré-Primário. É nosso intento, que o mesmo seja divulgado entre as educadoras dos pequeninos, a quem confiamos a realização objetiva do mesmo (PARANÁ, 1966, p. 11).

A Secretaria de Educação e Cultura salientava que o *Guia Sabidões* seria o material ideal para o trabalho com a educação pré-primária no estado. Esse documento de caráter preparatório para etapa posterior refletia um conjunto de fazeres, saberes e representações que foram se engendrando a partir da leitura nacional e internacional que influenciavam os conhecimentos e as orientações para o trabalho com as crianças.

Embora alguns documentos que circulavam no Estado naquele período e a própria introdução do *Sabidões* (1966) afirmassem que as atividades direcionadas as crianças, deveriam estar em estreita relação com uma educação social, ao trabalho espontâneo e criador, constata-se que a maioria das propostas estava direcionada para exercícios de preparação para a etapa posterior. Observando a materialidade em ambas as proposições do *Guia*, percebe-se a ênfase em atividades de coordenação motora, jogos de prontidão e de acuidade visual, evidenciando assim a hipótese de que naquele momento, as práticas estariam sendo pensadas e projetadas para a alfabetização.

Entre as atividades que devem ser desenvolvidas na fase anterior a alfabetização, destacamos, a conversação, os jogos de prontidão para leitura e escrita e os que auxiliam a educação perceptiva e lógica. Estas atividades, correlacionadas com as demais, irão dar à criança a necessária maturidade para a aprendizagem na 1ª série do curso primário. Dá-ra, a educadora, especial atenção a esta fase, que facilitará as exigências do processo formal de aprendizagem. A conversação será sempre auxiliada por recursos visuais. Os jogos de prontidão à leitura e escrita, darão à criança a necessária coordenação motora, discriminação visual e auditiva, desenvolvendo-lhe a capacidade de prolação. Os jogos que ajudarão a educação perceptiva e lógica, objetivando e concretizando a iniciação da aprendizagem da matemática, irão auxiliar a criança quanto à necessária maturidade para o contato com símbolos escritos, conseqüentemente, a alfabetização. (PARANÁ, 1966, p. 13).

Nota-se que as propostas marcadas pela preocupação com a alfabetização cumpriam a função de demonstrar em, um guia prescritivo, inúmeras ações que os professores poderiam desenvolver com as crianças em idade pré-escolar, além de exaltar os jogos educativos que ajudariam na chamada maturidade para a leitura e escrita. São recomendadas ainda no material, atividades morais referentes à conduta cívica e de amor à pátria, como já se visualizou no Regimento de 1963. De maneira geral, o documento paranaense retratava os objetivos pensados e projetados para a Educação Pré-Primária no Estado.

- oferecer condições favoráveis ao desenvolvimento integral da criança neste nível escolar;
- Iniciar o pré-escolar na vida da comunidade, proporcionando-lhe situações e recursos para aquisição de hábitos e atitudes na vida social
- Preencher as lacunas e deficiências da educação familiar, através da atenção ao equilíbrio emocional e psicológico da criança
- Preparar a criança para realizar, satisfatoriamente, a aprendizagem na escola primária, através de seu desenvolvimento sensorial, motor e intelectual. (PARANÁ, 1966, p.14).

Em princípio, os objetivos para fins de justificar a elaboração do Guia não apresentam proposições diferentes das que já foram amplamente discutidas até o momento. No entanto, é pertinente destacar que o Guia também destacava a oferta de uma escolarização capaz de preencher aquilo que se entendia como lacunas e deficiências da educação familiar. Nota-se que a proposta para o atendimento pré-escolar se pautava muito mais a suprir o que se considerada haver certas carências, seja de ordem familiar ou de outras etapas educativas, do que necessariamente atender as especificidades da escola para esta faixa etária.

Importante sublinhar que para pensar a escolarização neste percurso, evoca-se a terceira definição pontuada por Luciano Mendes de Faria Filho (2007), aquela que remete “mais diretamente ao ato ou efeito escolar, ou seja o processo de submetimento de pessoas, conhecimentos, sensibilidades e valores aos imperativos escolares” (FARIA FILHO, 2007, p. 195). Neste sentido, a preocupação em preparar a criança para realizar, satisfatoriamente a aprendizagem na escola primária, através de seu desenvolvimento sensorial, motor e

intelectual, visava criar a ideia de que, ao sanar as possíveis dificuldades e problemas enfrentados no ensino primário e, com a proposição do guia *Sabidões*, as crianças em idade pré-escolar estariam inseridas e preparadas para a continuidade de seu percurso escolar, a partir de exercícios e atividades que enfatizavam a maturidade e prontidão. A literatura especializada em educação infantil e em alfabetização já demonstrou que as ações em articulação entre as etapas educativas (pré-escola e ensino primário, à época) são relevantes e necessárias, mas que isso não significa a subserviência de uma etapa à outra. Gizele de Souza apresenta uma proposição interessante acerca da articulação histórica entre estas duas etapas, mesmo se tratando de um período posterior ao examinado aqui na tese, a defesa da pesquisadora é a educação infantil estar junto, mas sem ser igual, ao ensino fundamental.

2.3 A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NOS ANOS DE 1970 NO PARANÁ: ÊNFASE NA EDUCAÇÃO COMPENSATÓRIA E NA TEORIA DE JEAN PIAGET

[...] espera-se que, no final do período da pré-escola, tenha sido possível oportunizar e/ou favorecer o desenvolvimento das capacidades que direta/ou indiretamente, serão requeridas do aluno no Ensino de 1º Grau. Nesta perspectiva espera-se, também, minimizar as dificuldades que normalmente ocorrem no ingresso e no decorrer da 1ª série (PARANÁ. 1978, s/p).

A experiência paranaense e brasileira na década de 1970, relacionada à oferta do atendimento pré-escolar como antessala da etapa posterior, não consistia em algo inovador do Estado ou país. As diferentes proposições no Paraná traziam desde as décadas anteriores, uma concepção marcada por esta premissa, ideias estas circulantes, que permaneceram de forma explícita, configurando permanências nas intenções e algumas mudanças. Ora com ações mais marcadas pela necessidade de melhorar os índices de alfabetização, ou agregadas à ideia de uma educação compensatória ou privação cultural, que se intensificaram nos debates dos anos de 1970.

É pertinente demarcar que as ideias que foram sendo apropriadas no Brasil estavam pautadas em teorias que já circulavam em solo norte americano. Lenita Maria Junqueira Schultz (1983), ao investigar as leis, normas e diretrizes propostas pelo Ministério da Educação e Cultura, a partir de 1975 até 1980, demarca que nos Estados Unidos, por volta de 1960, ocorreu um aumento da preocupação com a criança de 0 a 6 anos, caracterizando uma ampliação de programas com sinais da denominada “educação compensatória”, sendo um dos mais conhecidos - o “Head Start in Action” - destinado a erradicar a miséria nos EUA e

ampliar a capacidade de aprendizagem da população denominada carente (SCHULTZ, 1983, p. 10).

Campos (1980) afirma que, no Brasil, nota-se a presença do ideário pedagógico no início dos anos de 1970 junto as expressões nomeadas de “carência ou marginalização cultural”, ideário este surgido nos anos de 1960 nos EUA. O entendimento era caracterizado como sendo a chamada era da “salvação da criança”, em meio a um contexto da guerra contra a pobreza, a partir de movimentos que propunham soluções para as desigualdades sociais, com a compensação moralista de carências. Segundo Campos (1980), entendia-se que os “problemas sociais poderiam ser resolvidos através do atendimento a criança pequena”¹²⁹, características que foram também localizadas nos movimentos em prol dos jardins de infância brasileiros. É nesse contexto que se identifica a intenção de oferta da pré-escola como a solução para “(...) salvar as crianças de um fracasso na sociedade e na escola” (CAMPOS, 1981, p.36).

Nesse contexto educacional, se identificam intensos debates no país e a produção de pareceres e documentos oficiais que foram se expandindo na década de 1970, demonstrando uma preocupação com a educação pré-escolar e um novo desafio para o MEC. (DIDONET, 1992). Uma das publicações do período, a Indicação 45 de 4 de junho de 1974 do CNE, de acordo com Prado (2019), propunha um alinhamento para o futuro da educação pré-escolar. Nela a conselheira Eurides Brito da Silva pontuava três vias para justificar esta etapa educativa como política social necessária, sendo “a primeira, e fundamental, a sua importância para o sucesso do ensino de primeiro grau. A segunda, pela via das pesquisas internacionais, para, enfim, incluí-la no rol das preocupações de ordem econômica, social e educacional” (PRADO, 2019, p. 79).

Recorrente nos documentos oficiais, as justificativas para oferta da educação pré-escola de caráter compensatório. Souza (1986) pontua que as propostas do MEC no período, circulantes nos pareceres, assinalavam que a “[...] prioridade ao ensino de 1º grau implica(ria) necessariamente, incluir cuidados especiais com programas de educação compensatória para pré-escolares carenciados”. Tais premissas foram foco também das questões de ordem

¹²⁹“Os problemas da pobreza, passam então a ser colocados não como problemas individuais, mas como características sociais e culturais de determinada população que se julga inadaptada a vida e a ascensão social. A criança pré-escolar começa a ser bastante estudada [...] chegou a uma caracterização dessa criança que descreve-a, como possuindo falta de desenvolvimento cognitivo e afetivo, problemas de falta de estimulação no lar, enfim como estando sempre em falta, ou sendo deficiente em relação a um padrão que se adota, o padrão da criança da classe média (CAMPOS et al., 1981, p. 36).

pedagógica¹³⁰ que foram sendo propagadas na década. Em nível federal, alguns documentos marcaram a formulação de propostas para as crianças em idade pré-escolar: o Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-escolar no Brasil (1975), Educação Pré-Escolar: uma nova perspectiva nacional (1975); e a coleção, em 2 volumes, Atendimento ao pré-Escolar (1977) (PRADO, 1992, p.88).

Neste contexto, compreende-se fundamental localizar parte do arcabouço de proposições do estado do Paraná, especialmente as de ordem pedagógica, que direcionaram a organização da educação para a infância paranaense nos anos de 1970. Este movimento vai ao encontro de chegar próximo da questão central deste capítulo: o lugar pedagógico da educação pré-escolar em solo paranaense.

Atentando-se para o Paraná, os diferentes documentos curriculares produzidos na década de 1970 são vestígios de uma dada realidade histórica, que possibilitam compreender, a partir do gesto de “ressuscitar” (CERTEAU, 1982, p.46) o passado, as especificidades do atendimento que deveria ser realizado nas instituições que atendiam as crianças menores de sete anos no período. Com sinais que se articulavam às concepções de uma educação moralista, que advogava compensar as mazelas advindas do contexto familiar, estes documentos demarcavam as propostas para práticas e fazeres docentes nesta etapa educativa, servindo de suporte e orientação. Mas não só isso, divulgavam a Psicologia, na figura de Jean Piaget, como ferramenta do modelo teórico pretendido para a educação paranaense.

Alargando a lente para o contexto nacional, evidencia-se que em prol das ações de cunho pedagógico, a Psicologia ganhou força no Brasil, a partir da década de 1960, atravessando com intensos debates, na década de 1970, especialmente em virtude da propagação dos conceitos de Jean Piaget. Segundo Vital Didonet (1992, p. 29), a teoria piagetiana ganha destaque e divulgação de suas experiências e aplicação de ideias na pré-escola no país, por volta dos anos setenta, e tem no construtivismo, na Psicologia, a fundamentação de

[...] currículos e propostas pedagógicas. Houve exageros e impropriedades como os de "currículo piagetiano", "método piagetiano" e outros. Mas, sem dúvida, a noção de que a criança constrói o conhecimento e isso através de sua atividade, influenciou bastante a forma dos professores trabalharem na pré-escola. A diretividade deve ter cedido lugar para a valorização da iniciativa da criança; o ensino visando a transmissão do conhecimento, dando lugar à descoberta pela criança. (DIDONET, 1992, p. 29).

¹³⁰ Entretanto Didonet (1992) indica que, após 1980, surgiu a [...] “maioria dos currículos e propostas pedagógicas no âmbito das secretarias de educação e das próprias pré-escolas” (DIDONET, 1992, p. 19).

Como se nota, a teoria de Piaget passou a figurar nos debates referentes à educação da criança em idade pré-escolar e a influenciar na realidade escolar, com ênfase na iniciativa da criança e não mais na transmissão do conhecimento. Nesta direção, as discussões em torno da teoria da epistemologia genética ganharam força no país, encontrando terreno fértil em solo paranaense, que incluíam tais reflexões e conhecimentos nas conferências realizadas pelo Centro de Estudos Pedagógicos. Além disso, vale a pena registrar que a professora Eny Caldeira¹³¹ foi uma grande divulgadora (SILVA, 2018, p. 173) de Jean Piaget no Estado e no Brasil e o nome mais representativo dos estudos piagetianos “era o do professor cearense Lauro de Oliveira Lima” (SILVA, 2018, p.223). Além disso,

[...] o pensamento pedagógico mediado por uma leitura psicologizante já se tornara preponderante graças a eventos como a “Semana Piaget”, revelando a adoção das ideias do epistemólogo suíço no Brasil e no Paraná, o qual se tornaria hegemônico na educação nacional, especialmente nos anos 1970. (SILVA, 2018, p.224).

Segundo a análise de Silva, o Paraná adotava estratégias para divulgar Piaget nas semanas de estudos pedagógicos, veiculando aos professores os saberes piagetianos que passaram a ser hegemônicos em nível nacional e em solo paranaense. Uma vez mais, é importante chamar a atenção que o debate desta teoria circulava nas conferências e nas semanas pedagógicas ofertadas pelo Estado. Importante perguntar neste momento, quais seriam as ideias pedagógicas defendidas para a educação pré-escolar no período, em meio a discussões que colocavam a psicologia em evidência, ao mesmo tempo em que a educação compensatória era proclamada como a chave primordial para alavanca do contexto educativo.

Sobre a questão curricular no Estado e a identificação de tais premissas apontadas acima, localizaram-se¹³², na década de 1970, vestígios destas reflexões na coleção da Revista Currículo, que foi posta em circulação para imprimir orientações curriculares no Paraná. Matucheski e Vianna (2016) afirmam que, sob a Lei 5692/71, o estado do Paraná passou a repensar os currículos que respaldavam a educação e, para isso, “organizou-se na SEEC-PR, uma equipe para estudar a legislação educacional e elaborar os documentos curriculares” (MATUCHESKI e VIANNA, 2016, p.4). De acordo com os autores, a lei alterou o sistema nacional, exigindo mudanças rápidas por parte das secretarias estaduais de educação¹³³. Neste

¹³¹Eny Caldeira, que, no início da década de 1950, havia tido contato direto com os referenciais da Epistemologia Genética na Europa (SILVA, 2018,196);

¹³²Localizada na Biblioteca Pública do Paraná.

¹³³ É relevante observar que a Lei 5692/71 estipulava prazos para a implantação do novo regime de ensino; as secretarias estaduais de educação deveriam elaborar um planejamento prévio em sessenta dias e um Plano Estadual de Implantação da Reforma de Ensino em duzentos dias a partir da data de assinatura da referida LEI. (MATUCHESKI e VIANNA, 2016, p.8).

sentido, após dois anos da promulgação da Lei, novas orientações curriculares foram publicadas, entre elas, a Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC), divulgou, no período, a Revista Currículo “que, embora tenha recebido o nome de revista, não era um periódico propriamente dito, pois não mantinha regularidade nas publicações” (MATUCHESKI e VIANNA, 2016, p.12).

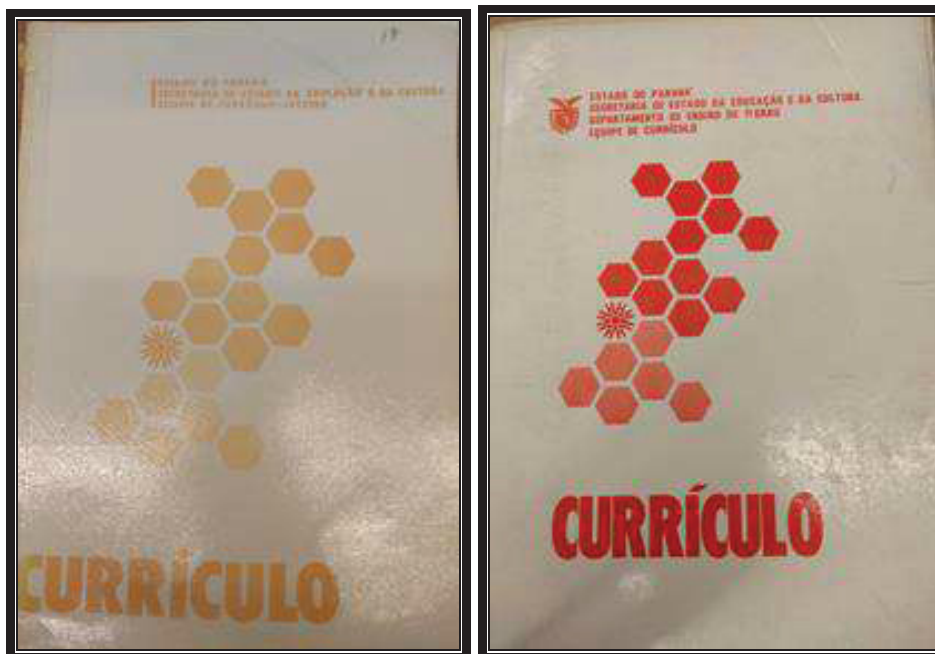
Produzida pela Secretária de Educação e da Cultura do Estado do Paraná, esta Revista divulgava e orientava a construção curricular das etapas de ensino e disciplinas escolares a partir da prerrogativa da Lei nº 5.692/71. Elaborada na Gestão do Governador Jaime Canet Junior, especificamente pela equipe de Departamento de Educação SEEC, acompanhava uma série de outras publicações, destinadas, em sua grande maioria, ao ensino de 1º Grau. Como testemunhos involuntários (BLOCH, 2001), estes documentos foram escritos com a intenção de informar sobre as práticas escolares e de escolarização no período, que inseridos no contexto escolar, fizeram parte da materialidade e das ações docentes da época. Diante disso, perseguir as pistas deixadas, a partir da elaboração desta Revista, ajuda a remontar a uma “realidade complexa não experimentável diretamente” (GINZBURG, 1989, p. 152).

Focalizando o olhar para a Revista Currículo, Vanessa Queiróz (2014), a partir do seu trabalho, que inclui um olhar sobre os textos normativos do Estado e sobre as diretrizes curriculares que circulavam na década de 1970, afirma que, entre estes materiais, a Revista destacava-se como sendo uma das propostas do Plano Estadual de Educação do Paraná. Neste sentido, pode-se considerar este periódico, no período, como um veículo que fazia circular os saberes educacionais, incluindo a escolarização da infância, com a intenção de capacitar os docentes sobre o que deveriam ensinar às crianças e aos estudantes.

Os diferentes exemplares da Revista Currículo, distribuídos para as instituições e corpo docente, seguiram uma formatação padrão e se diferenciavam pela cor¹³⁴ (exceto a edição de nº 1). As capas possuíam o mesmo formato e desenho, contendo emblema do estado e cabeçalho, que demarcava ser um documento do Paraná. Sua encadernação era feita em brochura. A Revista retratava as orientações curriculares para as disciplinas e etapas escolares. Além disso, os exemplares detalhavam “os objetivos a serem atingidos em cada série, por área de estudo, bem como estratégias e técnicas eficientes ao seu atingimento” (SILVABURKO, 2012, p.9). Abaixo, a título de exemplificar, duas edições da Revista:

¹³⁴ As cores são diferentes para as disciplinas (História, Geografia e etc.).

FIGURA 37- Capa da Revista Currículo



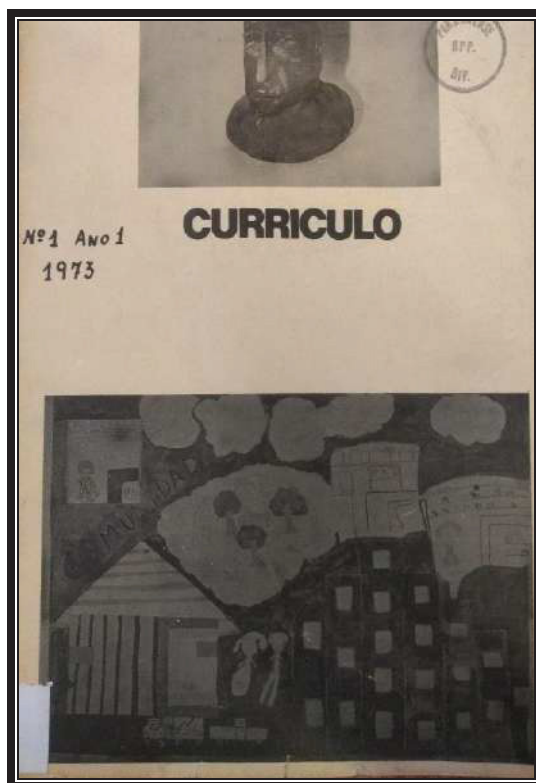
FONTE: Acervo da Biblioteca Pública do Paraná.

Ao longo das publicações, orientações, conteúdos e metodologias, os professores eram sinalizados na direção daquilo que a Secretaria de Educação do Paraná entendia como saberes educacionais importantes a ensinar no Estado. Entre esse conjunto de documentos curriculares produzidos no período, foi possível localizar o denominado Currículo (ano 1, edição nº 1¹³⁵ de 1973). Esse periódico, que continha capa diferenciada das demais, foi, também, produzido pela Secretaria de Educação do Estado (SEED) e elaborado pelo Centro de Pesquisas Educacionais do Paraná (CEPE)¹³⁶ e tinha como finalidade tratar das questões educacionais do Estado, tanto do pré-escolar quanto do Ensino de 1º Grau. Para Matucheski e Vianna (2016), a Revista Currículo (Ano I) apresentava as primeiras sugestões de diretrizes curriculares para o ensino de 1º Grau. Abaixo uma imagem da capa:

¹³⁵ Primeiro caderno de uma série destinada a divulgar os resultados obtidos em estudos e pesquisas educacionais.

¹³⁶ O Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE) assumiu a responsabilidade de ter a participação no Programa de Melhoria Qualitativa do Sistema de Ensino do Plano Estadual de Educação. Órgão de apoio educacional criado em 14 de dezembro de 1948.

FIGURA 38- Capa Revista Currículo (1978)



FONTE: Currículo – Biblioteca da Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

Na capa, a imagem de uma escultura de João Turin, não por acaso, mas representando uma homenagem à escola que, inaugurada em 1969, recebeu o nome do artista, assim como o lugar no qual o grupo da CEPE escreveu este material e tinha a missão, pelo aval do então Secretário da Educação Cândido Manuel Martins de Oliveira, para liderar as pesquisas de campo relacionadas à Educação no estado do Paraná. Além da escultura, um desenho infantil marca a capa do documento, demonstrando que este material possivelmente tratava do ensino a crianças. Esta primeira edição, de acordo com o próprio documento, é a materialização de algumas investigações do grupo, feitas em bibliotecas e em pesquisas de campo.

Consta, logo na sua apresentação, que o documento tinha como público alvo os professores, profissionais e até mesmo a família dos estudantes. As sugestões de atividades que ali estavam registradas endereçavam-se para os interessados em educação e tinham como base teórica os ideais de Jean Piaget¹³⁷, conforme pesquisa feita na bibliografia¹³⁸ e no corpo

¹³⁷ Na edição I da *Revista Currículo*, as sugestões de atividades tinham a teoria de Piaget como embasamento, a título de exemplificar: “estabelecer correspondência de tamanho, cor, forma e associação de ideias” (PARANÁ,

teórico do material. Para além destas premissas, o documento também dedicou todo um parágrafo à problemática da reprovação no Ensino de 1º grau e sua relação direta com a educação das crianças menores de sete anos, justificando, assim, a necessidade de incluir atividades endereçadas ao pré-escolar:

[...] A sua ênfase fundamenta-se nas conclusões de estudos e pesquisas realizados sobre a reprovação na 1ª série ser considerada por unanimidade um dos maiores problemas dos sistemas de ensino. Tais resultados recusam o enfoque didático pedagógico unilateral que se preocupa com o professor, o método e os recursos utilizados na 1ª série, para colocar o problema em bases interdisciplinares, definindo-o como privação cultural do pré-escolar. (PARANÁ, 1973, p. 01).

Neste sentido, ao mesmo tempo em que as orientações curriculares no Estado se voltavam ao atendimento pré-escolar, pautando-o nas concepções que incorporaram as bases teóricas de Jean Piaget, ou seja, numa perspectiva interacionista de educação, endossavam também a denominada educação compensatória, articulada ao discurso que a colocava como salvação para evitar os altos índices de reprovação em etapas posteriores.

Essa questão torna-se mais compreensível quando se percebe estas demarcações nas orientações de cunho curricular, que possivelmente chegavam às mãos dos professores para a elaboração de uma prática com as crianças. Interessante demarcar que essa fundamentação não estampou apenas a primeira edição da Revista Currículo. Em 1975, na publicação de nº17, sob o título Pré-requisitos necessários para a alfabetização, direcionada para as questões relacionadas à alfabetização no Ensino de 1º Grau, percebe-se que, logo na introdução do material, assim como no seu arcabouço teórico, a discussão se apoia “no tratamento correto para o início da escolarização da criança e dos reflexos que dele decorrem para o processo de aprendizagem e para seu desenvolvimento” (PARANÁ, 1975, p. 01). De acordo com o documento, o início do processo de alfabetização necessitava de “pré-requisitos” e “habilidades específicas”, além do “preparo e amadurecimento”, questões estas indispensáveis para as situações mais complexas de leitura e escrita.

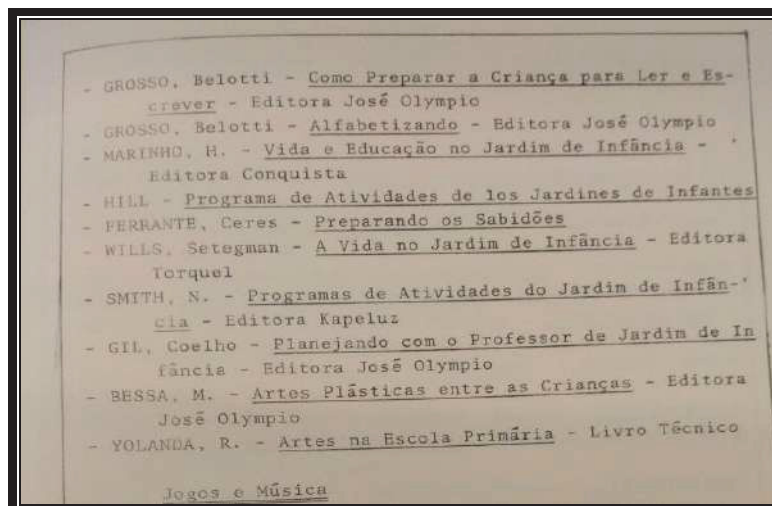
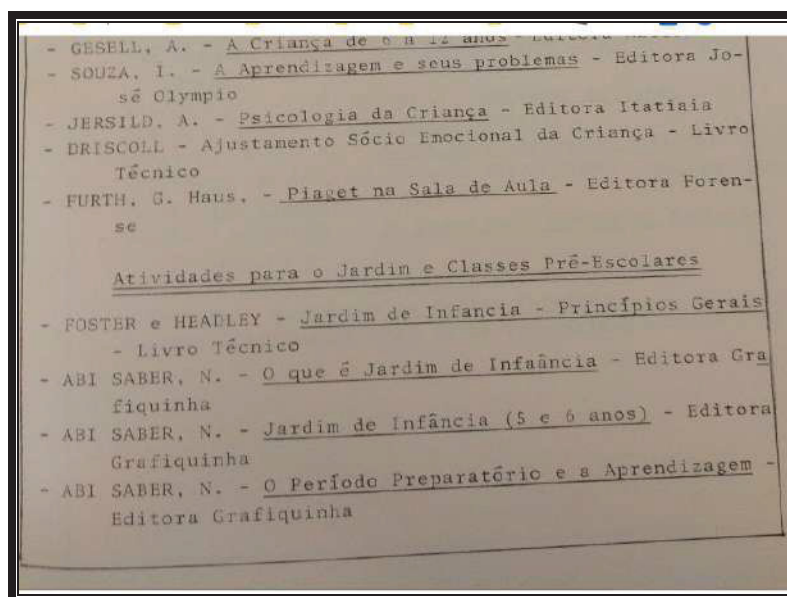
Dessa maneira, as propostas de pontilhados, lateralidade, música, esquema corporal, entre outras atividades, localizadas nesta edição, também são sugestões que aparecem com força nos documentos elaborados para o pré-escolar no período. Ademais, se tomarmos as referências bibliográficas para análise, compreende-se que havia a circulação das ideias

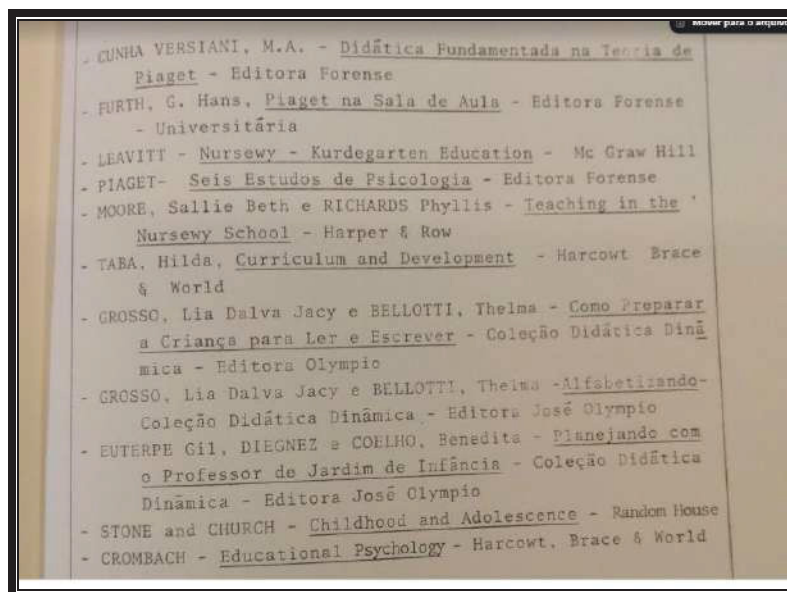
1973, p. 03). Jean William Fritz Piaget (NEUCHÂTEL, Suíça, 1896 – Genebra, Suíça, 1980), psicólogo e epistemólogo. Seu trabalho em Psicologia e Epistemologia Genética propõe-se a responder à questão fundamental da construção do conhecimento, renovando completamente a concepção do pensamento infantil. Autor de dezenas de livros, foi um dos psicólogos mais influentes do mundo no século XX (SILVA, 2018, p.24).

¹³⁸ Conforme consta no documento, o material foi elaborado a partir de obras como: *Seis estudos de Psicologia*, de Jean Piaget.

pedagógicas entre ambas as etapas, o que significa pensar em propostas pedagógicas articuladas. Entre os autores que se destacavam nas proposições para o pré-escolar, Nazira Abi Saber, Jean Piaget e o próprio documento Preparando Sabidões, elaborado por Ceres de Ferrante, referenciavam e apoiavam também as propostas para o Ensino de 1º Grau. Abaixo trechos que mostram as referências bibliográficas.

FIGURA 39- Lista de referências bibliográficas da edição nº17- Revista Currículo





FONTE: Revista Currículo, nº17, ano 2 (1975): Pré-requisitos necessários para a alfabetização, p. 31.

Pelo uso do referencial bibliográfico, a presente perspectiva revela a concepção em circulação que fundamentava as propostas do pré-escolar ao longo das décadas de 1960, estendendo-se para 1970 no Estado, especialmente no que tange ao uso da teoria de Jean Piaget, que figurou com força nos cursos de formação de professores, nos materiais curriculares e nas legislações neste período, acompanhando o contexto nacional e internacional.

Segundo Queiróz (2014), nesta época, havia uma preocupação dos profissionais da educação e da gestão estadual em entender a Lei 5692/71 e seus reflexos nos currículos, ao mesmo tempo em que aconteciam encontros, os quais oportunizavam os estudos e reflexões sobre a teoria de Piaget (QUEIROZ, 2014, p. 87). Neste sentido, observa-se que a concepção do referido teórico extrapola os debates e comparece nas orientações normativas do Estado, na elaboração de materiais e nas diretrizes curriculares, que caminhavam na direção de uma concepção pedagógica baseada nos estudos piagetianos, a partir dos conceitos da Psicologia Genética. Tais preceitos aparecem por vezes nos documentos, ganhando destaque a expressão “desenvolvimento global e harmônico”. **Global** porque deveria articular todos os aspectos, físico, mental, afetivo e etc.; **harmônico** porque estes deveriam desenvolver-se de forma equilibrada (SARAIVA, 1982, p. 01).

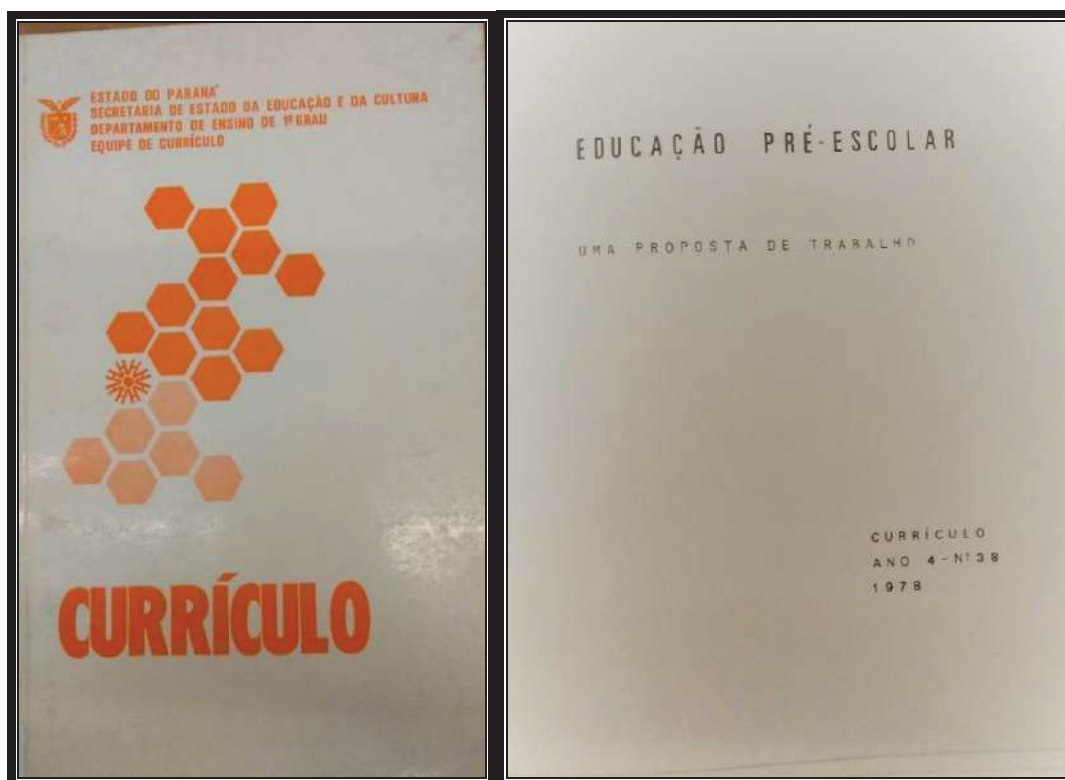
Voltando à elaboração da *Revista Currículo*, observa-se que, em várias edições, entre os anos de 1973 a 1977¹³⁹, suas linhas abriram espaço para a orientação do Ensino de 1º grau,

¹³⁹ A Biblioteca Pública do Paraná conta com várias edições da Revista Currículo.

etapa obrigatória na oferta de ensino e de maior preocupação naquele período. No entanto, em 1978, possivelmente em resposta às legislações destinadas à Educação Pré-escolar, que estavam sendo concebidas no Estado, localiza-se um exemplar específico para a elaboração curricular destinada a essa etapa educativa, a edição nº 38.

Pela capa do periódico nº 38, no primeiro olhar, não se tem o destino de seus escritos, pois a figura é a mesma que acompanhou as diversas edições destinadas ao Ensino de 1º Grau, conforme visto anteriormente. É preciso virar a página para encontrar a quem e a que se referia seu contexto de elaboração¹⁴⁰. Abaixo, a imagem da capa e da primeira página da revista.

FIGURA 40- Capa e contracapa da Revista Currículo



ACEVO: Biblioteca Pública do Paraná.
 FONTE: Currículo ano 4 – nº 38 (1978).

Apenas olhando para a capa do exemplar, o leitor não percebe que esta edição da *Revista Currículo* está voltada à Educação Pré-escolar. É preciso buscar, no visível e invisível das suas linhas, os rastros deixados pelos sujeitos relacionados ao seu contexto de

¹⁴⁰ Elaborado por Armando de Oliveira e Silva; Dulcirene Montanha Moletta; Grenilza Maria Liz Zobot; Tereza Orłowski Artioli.

produção para, então, compreender as narrativas do que se projetava para o atendimento pré-escolar. Entende-se aqui, o contexto de produção a partir das palavras de Paul Veyne (1988), quando sinaliza que “o historiador procura fazer compreender as tramas. Como se trata de tramas humanas, e não, por exemplo, os dramas geológicos, os resultados serão humanos” (VEYNE, 1998, p. 44). A perspectiva de leitura desse material, a partir dos meandros políticos, pedagógicos e até mesmo culturais, revelam as marcas de quem o projetou e com quais intenções. O texto, nele narrado, não existe, por si só, fora de uma materialidade, ele tem um significado, como sublinha Chartier (2002):

Contra toda representação, elaborada pela própria literatura, do texto ideal, abstrato, estável porque desligado de qualquer materialidade, é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor. (CHARTIER, 2002, p.126).

Nesse sentido, as palavras de Veyne (1988) e Chartier (2002) apoiam para olhar para a fonte, ler e compreender o papel e a relevância da história neste processo de construção do texto. Compreende-se assim, que a edição nº 38, do ano de 1978 da Revista Currículo, materializava orientações pedagógicas sobre o pré-escolar e encontrava-se disponível para a leitura e aproximação dos professores que atuavam com essa etapa educativa, com as atividades que subsidiaram uma dada cultura pedagógica para o atendimento às crianças menores de 7 anos. No entanto, avalia-se que apesar de ser essa a intencionalidade dos que a elaboraram, esse documento estava disponível à leitura dos profissionais, e dessa maneira, as “[...] práticas que deles se apoderam são sempre criadoras de usos ou de representações que não são de forma alguma redutíveis à vontade dos produtores de discursos e de normas” (CHARTIER, 1998, p. 136).

Com diversas orientações e referências curriculares, a Revista, do ano de 1978, direcionava seus escritos para a educação pública e privada, este exemplar, exclusivo para a Educação Pré-escolar, demarcava a preocupação com a escolarização desta etapa educativa, conforme trecho abaixo:

O presente material, elaborado pela Equipe de Currículo do Departamento de Ensino de 1º Grau da SEEC/PR (Secretaria de Estado da Educação e Cultura), destina-se às escolas da rede estadual e particular que mantêm ensino pré-escolar. (PARANÁ, 1978, s/p).

Tomar esta revista curricular paranaense como um vestígio, para tentar entender as proposições do Estado para o atendimento pré-escolar, torna-se uma maneira de refletir sobre o que as diferentes vozes, que se propunham a debater as questões relacionadas a esta etapa,

discutiam e projetavam como ideal e importante para as crianças no período, considerando que a produção deste material, aparentemente de origem coletiva, precisa ser entendida, tentando “sinalizar o social no objeto impresso, controlando sempre as hipóteses construídas a partir das análises das formas através do que, algumas vezes, leitores populares contaram de sua maneira de ler” (CHARTIER, 2009, p.100).

E nesse contexto de produção, estruturado pela Equipe de Currículo do Departamento de Ensino de 1º Grau da SEED – PR¹⁴¹ à época, algumas questões são importantes para entender o contexto de produção da Revista Currículo nº 38¹⁴², entre elas, quais bases teóricas e com quais objetivos este grupo de trabalho elaborou este material?

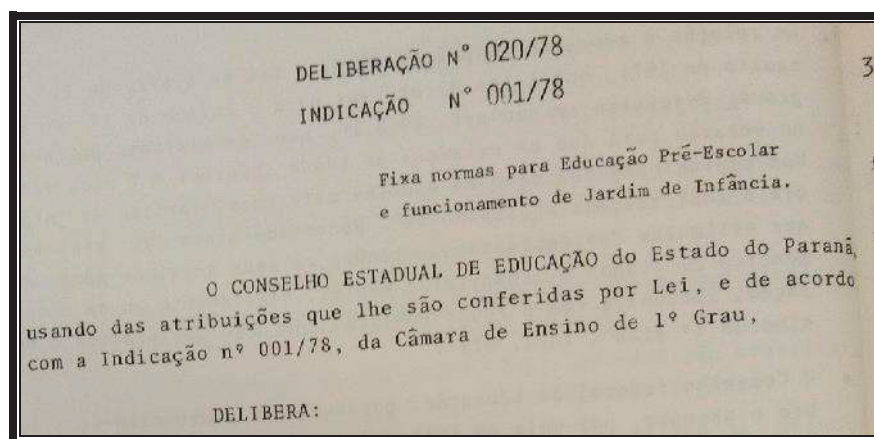
Importante destacar, primeiramente, conforme já citado acima, que, concomitantemente, a elaboração da Revista Currículo nº 38, o Conselho Estadual de Educação (CEE) aprovava a Indicação nº 001/78, a qual sinalizava as normas para Educação pré-Escolar - jardins de infância, o que faz pensar que esse periódico pode ser sido uma estratégia de divulgar e orientar o desenvolvimento da própria Indicação no contexto escolar. Pode-se salientar que este documento não estava descolado de um contexto maior, de emissão de leis, pareceres e indicações que o Conselho Federal de Educação (CFE), a partir do ano de 1974, passa a emitir (Pareceres nº 018/74, 1 600/75 e Indicação nº 74).

Tal questão pode ser afirmada quando o leitor se depara com a Indicação nº 001/78 estampando as primeiras páginas da Revista Currículo nº 38, que, inclusive, traz na íntegra a indicação do Conselho Estadual de Educação paranaense, corroborando como uma estratégia para que essa legislação chegasse próximo dos envolvidos com a Educação Pré-escolar nas instituições educativas.

¹⁴¹ Ezenir Gabardo, Grenilza Maria Lis Zabor, Lillian CathyGremsky, Maria Ighes Marins, Maria Ledi Vizzoto Cardoso, Maria Lucia Faria Moro, Nilceia Maria de Siqueira Pedra, Nircelia Zobot, Odilon Carlos Nunes, Teresa Oriowski Artioli.

¹⁴² PARANÁ, 1975 – decreto nº205 Regulamento e a estrutura da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura.

FIGURA 41- Título da Deliberação nº 020/78



FONTE: Revista Currículo nº 38.

Uma leitura possível é de que a administração pública deixava expresso, logo nas primeiras páginas dessa produção, quais fontes de pesquisa e amparo legal para essa orientação curricular foram utilizadas como base. Neste sentido, pode-se arriscar dizer, que as informações contidas nesta fonte, tinham a intenção de cumprir um ordenamento legal, e também ser indutora de práticas aos professores.

Além disso, a Indicação do CEE, nº 001/78, trazia um panorama para o atendimento pré-escolar, pautando a discussão que sinalizava para a defesa em conceitos de maturação humana e a urgência de pensar no desenvolvimento dos sujeitos desde os primeiros dias, assim como se visualizou nas orientações da Revista Currículo de número 38.

Este documento foi proposto, tomando como orientação uma perspectiva desenvolvimentista, com o estabelecimento de funções básicas que se organizam na criança durante o período pré-escolar, fazendo corresponder a cada uma delas um conjunto de sugestões de atividades (PARANÁ, 1978, p.10).

Nos registros de ambos os documentos, tanto da legislação quanto da Revista Currículo, verificou-se as referências que circulavam nas discussões presentes no Brasil e até mesmo fora, Maria Montessori e Jean Piaget¹⁴³, autores já citados nesta pesquisa. A primeira destes era frequentemente mencionada nos documentos orientadores da educação no Paraná; e o segundo passa a figurar nos materiais, congressos e cursos como um referencial teórico importante para a educação da criança em idade pré-escolar, nos anos de 1970, indicando que,

¹⁴³ “Rousseau e Pestalozzi foram precursores da educação pré-escolar, com fins educativos. Igualmente Froebel, na Alemanha - o primeiro, aliás, a dar o passo certo na direção certa, ao entender, numa época anterior à psicologia, os segredos da alma infantil. Posteriormente, a experiência de Maria Montessori e os estudos realizados por Piaget foram incorporados aos anteriores” (SARAIVA, 1982, p.01)

naquele momento, no estado do Paraná, os documentos não escondiam tal abordagem ao sinalizarem que “os trabalhos de Jean Piaget sobre estruturação do pensamento na criança têm implicações em relação ao desenvolvimento da personalidade” (REVISTA CURRÍCULO, 1978, p.09).

A defesa do conceito de maturação humana e a necessidade de desenvolvimento desde os primeiros dias aparecem como destaque para o atendimento pré-escolar e estampavam a fundamentação da Revista, que ora apresentava as bases epistemológicas de Jean Piaget, ora em outras referências, deixando também explícitas as marcas da Escola Nova, pautando-se nas pedagogias ativas. Esta análise permite registrar a dupla finalidade da revista: de um lado, a teoria interacionista da educação embasando o trabalho pedagógico e, de outro, o reforço de uma pré-escola como possível salvação da educação primária.

Tais intenções, expressas na Revista Currículo, demonstram uma tentativa de influenciar práticas ordinárias no cotidiano educativo, a partir de um lugar de poder estratégico (CERTEAU, 1994, p.46).

Há outro aspecto considerado importante na elaboração do presente trabalho, a preocupação em colocar uma ação profilática, no sentido de que a educação pré-escolar, ao se basear numa definição psicopedagógica da criança, possa estruturar as funções tidas como básicas. Espera-se, desta forma, que, quando a criança ingressar em níveis de exigências escolares mais elaboradas, exista um suporte de apoio, para que sejam evitadas as dificuldades de aprendizagem tão comuns, principalmente a partir da 1ª série do Ensino de 1º Grau. (REVISTA CURRÍCULO, 1978, p.11).

Estas questões sinalizadas na *Revista Currículo* também podem ser evidenciadas na Indicação 1978 do CEE – PR, no item VI, sinalizando as características que deveriam ter os currículos para esta faixa etária.

Partindo do pressuposto de que a idade pré-escolar é fase importante no processo de desenvolvimento do indivíduo, e que o não atendimento às carências nutricionais, sanitárias e culturais deste período podem provocar lesões e deficiências dificilmente sanáveis em faixas etárias posteriores, é de se aconselhar que o Plano Curricular do Pré-escolar, atenda e favoreça os aspectos: físico, mental, emocional, social e religiosos dos educandos. (INDICAÇÃO CEE, 1978).

A representação dada à pré-escola, como fase importante para o desenvolvimento dos indivíduos, era expressa nos diferentes documentos do estado. Além disso, uma nota de rodapé demonstrava o quanto o Paraná estava em diálogo com as publicações de âmbito nacional, principalmente em relação aos aspectos legais que, segundo a fonte, seu conteúdo foi “extraído com pequenas modificações da publicação Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-escolar no Brasil MEC/DEF – 1975” (PARANÁ, 1978, p, s/p). Cabe reforçar que o

documento do MEC foi publicado três anos antes da projeção da *Revista Currículo*, edição do pré-escolar, sinalizando a influência do documento Nacional no Estado.

Importante demarcar que o posicionamento teórico adotado pelo Estado teria sido relatado em 1981 pelos representantes da SEEC e redigido no Relatório dos Encontros Regionais de Educação Pré-escolar, já analisado no capítulo II. Logo no início das linhas deste documento, menciona-se Piaget como fundamentação das ações para a educação do pré-escolar paranaense:

O currículo, desenvolvido desde 1978, baseia-se nos trabalhos de Jean Piaget sobre a estruturação do pensamento na criança e pretende desenvolvê-la sob os aspectos físico, mental, emocional, social e religioso. O documento foi proposto, tomando-se como orientação uma perspectiva desenvolvimentista, como o estabelecimento de funções básicas que se organizam na criança durante o período pré-escolar, fazendo corresponder a cada uma delas um conjunto de sugestões de atividades. (BRASIL, 1981, p. 48).

Tem-se pontuado, no referido relatório e nos discursos proferidos no encontro citado acima, a teoria que seria necessária para alcançar a efetivação da educação para as crianças em idade pré-escolar no Paraná, que, embasada nos pressupostos piagetianos, entendia-se a educação a partir do desenvolvimento da estruturação do pensamento, envolvendo os sujeitos como um todo, sob os aspectos físico, mental, emocional, social e religioso. Essa forma de compreender a educação, divulgada no relatório acima, não parece ter sido privilégio do Paraná, pois, no referido encontro, cada Unidade Federada (UF) apresentou suas ações, frente às suas respectivas propostas curriculares. Além disso, neste evento, visualiza-se o posicionamento do MEC/COEPRE, deixando transparecer as representações sobre a Educação Pré-escolar.

Por solicitação da maioria das UF, com relação à Cooperação Técnica prestada pela COEPRE, foi levada aos Encontros Regionais de Educação Pré-Escolar, realizados em 1980, uma alternativa metodológica elaborada pela Professora Orly Zucatto Mantovani de Assis, da UNICAMP/SP. Esta proposta tem seus pressupostos teóricos baseados na Teoria de PIAGET; visa o desenvolvimento global da criança e apresenta uma estrutura flexível, a fim de atender às necessidades e características peculiares das crianças, independentemente de seu meio socioeconômico cultural, podendo, portanto, ser adaptada às diferentes regiões. Pode ser aplicada tanto em escolas comuns, como em ambientes improvisados e o material pedagógico é simples e acessível. Esta alternativa metodológica, para ser implantada, prevê um treinamento de recursos humanos. (BRASIL, 1981, p. 06).

Pode-se dizer que a maior parte das Unidades Federadas, conforme informa a fonte, sentia a necessidade de um aprofundamento teórico e sobre o conhecimento do método de Jean Piaget. Ao confrontar as ideias que circulavam no Paraná com o contexto nacional, identificam-se semelhanças e conexões entre os referenciais teóricos. Isso se acentua quando

se analisa o discurso de algumas Unidades Federadas, no esforço de compreender como a teoria de Piaget compareceu, presente em outros estados ao final da década de 1970, nos ideais pensados sobre e para a educação pré-escolar no período. A título de exemplificar, no quadro a seguir, é possível acompanhar a concepção educacional apontada por alguns estados, que, assim como o Paraná, proferiram seus discursos nos Encontros Regionais de Educação Pré-escolar (1981), trazendo o referido teórico como base para construção do currículo local ou orientações para escolarização da infância.

QUADRO 6- Estados que sustentavam Piaget como base teórica

Estado	Menção a Piaget como fundamentação teórica para o currículo pré-escolar
Alagoas	Encontra-se em andamento um estudo de caracterização de crianças na faixa de 4 a 6 anos em função da teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Jean Piaget para subsidiar o trabalho de currículo (p.84).
Ceará	A professora desenvolveria, no período, atividades que proporcionariam o desenvolvimento biopsicossocial da criança (p.108).
Belo Horizonte	[...] é uma metodologia, baseada na teoria de Piaget, que pode ser aplicada em turmas de crianças carentes (p.151).
Juiz de Fora	A metodologia inspirada tanto em Piaget quanto em Montessori (p.159).
Minas Gerais	É necessário, portanto, que se saiba que a criança passa por estágios bem definidos para que não se exija mais do que ela tem condição de oferecer dentro de cada faixa de idade [...] segue a linha psicológica do pensamento de Piaget e a linha pedagógica é de natureza construtiva, isto é, dá ênfase às atividades que favoreçam a espontaneidade e a criatividade da criança (p.150).

FONTE: Relatório dos Encontros Regionais de Educação Pré-escolar (1981).
Organizado pela autora.

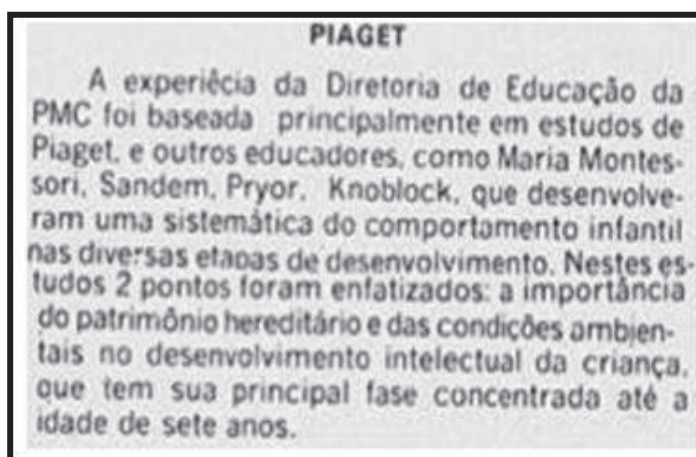
A partir do quadro nº 06, é possível ampliar o olhar para outros Estados e perceber a circulação de ideias pedagógicas sobre Jean Piaget, para além do contexto do Paraná.

Percebe-se ainda que a presença de Piaget em solo paranaense é resultado da propagação desta concepção em território nacional. Os relatos proferidos, nos Encontros Regionais, destacaram o desenvolvimento cognitivo e psicológico como subsídio para elaboração dos currículos locais, enaltecendo os estágios cognitivos circunscritos por Piaget, como balizadores para a prática cotidiana.

Fato é que, neste período, a teoria de Jean Piaget estava presente com seus conceitos e fundamentos pedagógicos, nas orientações legais, no País e no estado do Paraná. As diversas reportagens de jornais, seminários e outros eventos traziam para a cena um debate pedagógico pautado em acepções piagetianas, na década de 1970, e fornece pistas que estas ideias circulavam com desenvoltura nos discursos e possivelmente nas práticas dos educadores. As diferentes ações podem ser consideradas indícios referências.

Entre as referidas ações, em 1973, o II Simpósio de Ensino no Paraná (SENPAR), promovido pela Secretaria de Educação e Cultura, que fazia parte de um Plano de Ação Cultural do Paraná, apresentava entre suas conferências uma discussão em meio a outras temáticas da Fase evolutiva, segundo Jean Piaget. (DIÁRIO DO PARANÁ, 1973, p.6). Dois anos após esta reportagem, em 1975, são localizados, no Jornal *Diário do Paraná*, com o título Educação Pré-escolar atingirá os bairros, mais exemplos de como o teórico ocupava lugar de destaque na mídia paranaense. Nessa notícia, a Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC), através do seu Departamento de Bem Estar Social, anunciava que “mil cento e quinze crianças entre seis e sete anos de nível econômico médio-inferior e inferior” teriam uma oportunidade que lhes era negada devido à falta de atendimento pré-primário. No mesmo informe, ficam claras as bases teóricas que acompanhariam as propostas endereçadas a estas crianças, conforme trecho abaixo:

FIGURA 42- Trecho do jornal Diário do Paraná



FONTE: Jornal Diário do Paraná (18/04/1975).

Nesse recorte da notícia, é possível perceber a circulação de ideias tanto de Piaget, quanto de Maria Montessori. Esta última, considerada uma profissional que teve suas ideias circulando fortemente no estado do Paraná, nas décadas de 1950 e 1960. Além disso, a reportagem faz um destaque para as etapas de desenvolvimento infantil e o discurso sobre a importância do patrimônio hereditário e das condições ambientais em que viviam as crianças e suas consequências na aprendizagem, denotando assim proposições advindas dos estudos piagetianos. Tais ideias são exemplificadas a partir do que as crianças seriam capazes de aprender em cada estágio de desenvolvimento infantil¹⁴⁴ e de seu contexto hereditário para investigar as influências do ambiente social. Nas referências do jornal, percebe-se que não só as pré-escolas, que funcionavam no estado do Paraná, seriam alvo de propostas de currículos e perspectivas de bases piagetianas, mas a própria prefeitura da capital incluía, em seus debates educacionais, tal concepção.

Esta notícia também proclamava a finalidade já vista acima, o atendimento pré-escolar e seus frequentes indicativos de formar as crianças para o sucesso na etapa posterior. Complementava que os alunos que entravam na 1ª série do 1º grau, sem escolaridade nenhuma, apresentavam uma defasagem muito grande de conhecimentos e como consequência era grande o índice de reprovação no final do ano. Para isso, apontava o periódico, duas soluções para o problema; baixar o nível no ensino para se chegar até estas crianças ou tentar abrangê-las numa educação pré-escolar, optou-se pela segunda hipótese (DIÁRIO DO PARANÁ, 1975, p.13).

Tal reportagem sinalizava uma intensa movimentação entre uma educação na pré-escola de cunho compensatório e uma perspectiva interacionista de Piaget, coincidindo na mesma época, concepções distintas para mesma etapa educativa, demonstrando as lutas de representação (CHARTIER, 1990) que ocorriam em solo paranaense. Sobre a pré-escola, modelada por se tornar um lugar de preparação e, até mesmo, como etapa que ajudaria a diminuir o fracasso posterior, representava a retórica da salvação para os problemas educacionais do Ensino Primário, a partir de uma educação capaz de superar as condições de “privação” e “carência”, advindas do seio familiar. As duas palavras, destacadas acima, são amplamente discutidas nas décadas de 1960 e 1970 - “Privação e Educação

¹⁴⁴ São quatro estágios que englobam a teoria de desenvolvimento de Jean Piaget: sensório-motor (0-2 anos); estágio pré-operatório (2 a 7 anos); estágio operatório-concreto (7 a 11 anos) e estágio operatório formal (12 anos).

Compensatória”¹⁴⁵. São temáticas e conceitos amplamente defendidos e pesquisados por Ana Maria Poppovic, já mencionada no capítulo I deste trabalho, que frequentemente escrevia no período ou proferia palestras afirmando o prejuízo escolar das crianças denominadas pobres e marginalizadas. Essa concepção de atendimento à população denominada mais pobre, tinha como intenção suprir as carências em que se encontravam as crianças: pobreza, negligência ou condição econômica, Fenômeno que se daria sobretudo, de acordo com os defensores desta teoria, entre a população mais pobre, denominada a mais carente. Como Didonet (1992) descreve, havia, entre alguns entusiastas promotores da educação pré-escolar, uma certa euforia de que ela resolveria alguns dos problemas que as crianças das camadas mais pobres da população enfrentavam no seu processo de desenvolvimento (DIDONET, 1992, p. 20).

Retornando a reportagem, uma imagem ilustra a notícia e destaca Jean Piaget como a opção de trabalho na pré-escola paranaense.

FIGURA 43- Brinquedos Educativos



FONTE: Jornal Diário do Paraná (18/04/1975).

¹⁴⁵Fúlvia Rosemberg sinaliza que a discussão de educação compensatória, que embasou inúmeros pareceres e programas no Brasil, atinge o país durante o período de ditadura civil-militar, se volta para atuação nos “bolsões de combate a pobreza” ou como denominados na época “bolsões de ressentimento”, juntamente com a “participação da comunidade na implementação de políticas sociais”. (ROSEMBERG, 2002, p. 35).

A fotografia escolhida para compor a reportagem revela uma imagem de criança brincando e interagindo com alguns brinquedos educativos. São quatro crianças, que a partir dos materiais disponíveis vão criando e aprendendo juntas. Duas crianças parecem bem envolvidas na construção, não posam para fotografia, as outras duas olham para o fotógrafo como se estivessem sido chamadas. Além disso, indícios da divulgação da metodologia de Piaget e Montessori, podem ser observados na própria matéria do jornal, que vai, aos poucos, anunciando o método projetado como ideal para o trabalho com crianças em idade pré-escolar. O propósito sinalizado na reportagem era a propagação de atividades qualificadas, com modernos recursos didáticos, mas a falta de verbas não permitia que o planejamento acontecesse conforme sua idealização. No entanto, evidencia-se que, embora os recursos financeiros fossem aquém do esperado para este trabalho, conforme divulgação da matéria, a mídia paranaense insistia em divulgar e promover que, no Estado, algumas propostas chegavam próximas dos ideais baseados em Piaget e Montessori, pois estimulavam a didática das professoras do pré-primário das unidades paranaenses, a partir da tentativa de estimular o raciocínio e a inteligência da criança, visando o desenvolvimento total de suas potencialidades. As atividades semanais, de acordo com a notícia, eram divididas no interior das classes e ao ar livre (DIÁRIO DO PARANÁ, 1975, p. 5).

Um ano após a reportagem anunciar a oferta de educação pré-escolar nas escolas municipais, em vinte e sete de julho de 1976, o Jornal Diário do Paraná, publicava logo no primeiro caderno, duas páginas em letras ampliadas, com a seguinte manchete: Criança livre e adulto-problema. Como subtítulo na matéria: Jean Piaget e a realidade brasileira. Esta reportagem, assim como as demais, demonstram indícios que o Paraná se encontrava alinhado às discussões nacionais e internacionais a respeito da formulação de currículos e práticas pedagógicas. Deste jornal, que usou diversas linhas para compartilhar aos paranaenses a história de vida de Jean Piaget, suas obras e trajetória, também convocava os leitores a pensar que o referido teórico, era seguido por inúmeros educadores em todo mundo, no “Brasil inclusive” (DIÁRIO DO PARANÁ, 1976, p. 04). Há indícios que Piaget seria a referência basilar de modelo a ser seguido na educação paranaense, especialmente na educação pré-escolar. Como Queiróz (2014) disserta, na década de setenta, é declarada no estado do Paraná a recorrência ao referencial piagetiano na construção do currículo formal, o que também se fazia presente nas normativas federais e estaduais.

Destaca-se, abaixo, uma imagem que mostra o teórico próximo de uma criança, ocupando um espaço na página do referido jornal.

FIGURA 44- Imagem de Jean Piaget



FONTE: Jornal Diário do Paraná (27/07/1976).

A imagem acima une o olhar de Piaget e da criança na mesma direção, sem posar para a fotografia. Aparentemente o garoto desenvolve alguma atividade proposta pelo teórico, essa provavelmente teria sido a intenção do registro. Pode-se observar que os jornais serviam de veículo de divulgação, compartilhavam amplamente a presente perspectiva piagetiana em solo paranaense, como símbolo de uma pedagogia moderna e atualizada, pois estaria pautada em “um dos maiores pesquisadores da época no desenvolvimento mental da criança e do pré-adolescente” (PARANÁ, 1975, p.18). Essa presença da figura de Piaget nas discussões da escolarização para a pré-escola é percebida em todo o período da década de 1970, circulando no Estado e sendo amplamente divulgada no país. Desse lugar que lhe foi dado no Paraná, em que suas ideias foram apropriadas, deu-se a organização de congressos, reuniões, estudos e embasamento para a escrita de diversos documentos e legislações, o que contribuiu para o desenvolvimento e circulação de ideias para e sobre a escolarização do pré-escolar no período.

Quando o assunto é Piaget em solo brasileiro, pode-se considerar, como exemplo dessa grande divulgação e apropriação das ideias, o Iº Congresso de Educação Pré-escolar, organizado pela OMEP, entre 20 e 26 de julho, no Rio de Janeiro, em 1975, no qual mais de dois mil professores participaram. A palestra proferida pela professora Maria Judith Sucupira

da Costa, intitulada A Teoria de Piaget, está em meio a outras discussões realizadas no Congresso e não deixa dúvidas da ênfase deste debate. Os jornais também divulgavam o evento, a título de ilustração o Jornal do Brasil, de 1975, anunciava aos leitores nomes e temáticas das palestras:

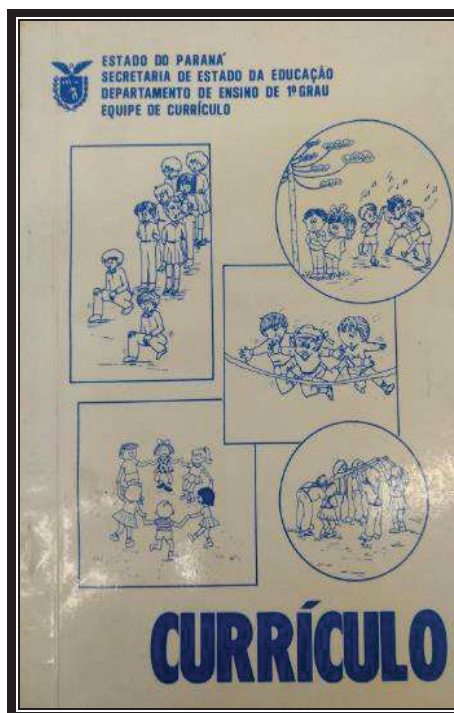
Todos os temas serão apresentados e debatidos, como Arte e a Criança (Augusto Rodrigues), Estrutura e Funcionamento de uma Unidade Pré-Escolar (prof. Olympia da Silveira Ferreira), Desenvolvimento da Comunicação na 1ª infância (prof. Heloisa Marinho), Criatividade (prof. Bruno Tauzer), Teoria de Piaget (prof.ª. Maria Judith Sucupira da Costa Lins), entre outros. (JORNAL DO BRASIL, 1975, s/p.).

São temas e sujeitos que, à frente das discussões, debatiam a Educação Pré-escolar. Além da presença das reflexões de Piaget, o nome de Heloisa Marinho, profissional destaque em diversas obras, artigos e formação docente na década de 1960, também aparece entre os palestrantes. Na matéria do jornal, abre-se ainda um destaque enaltecendo o teórico e suas investigações ao afirmar que “Piaget e suas pesquisas renovam sempre o estudo cognitivo da criança”. Sobre isso, a pesquisa de Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves Prado (2017), também traz o Jornal acima como uma fonte importante para sua pesquisa de doutorado. Nela, a autora sinaliza essa ideia ao afirmar que, “observemos que a teoria de Piaget já vinha circulando em meio a temas como criatividade, comunicação e arte” (PRADO, 2017, p. 94).

Ainda na esteira de elaborar documentos, a Secretaria de Educação do Paraná, na década de 1970 foi bastante profícua, pois além da Revista, nº 38, foi localizado na Biblioteca Pública do Paraná, um outro documento com o nome - também referido de Currículo. Em suas primeiras linhas, o periódico é justificado como complementar a Revista Currículo de edição 38, para o pré-escolar. O diferencial deste material, estava na sua especificidade, subsidiar as práticas de “recreação orientada”, a partir de um conjunto de jogos que foram selecionados para compor o documento (REVISTA CURRÍCULO, 1978, s/p.).

O documento contava com 96 páginas e, ao contrário da edição nº38, estampava em sua capa algumas ilustrações.

FIGURA 45- Capa da Revista Currículo referente aos jogos recreativos



FONTE: Revista Currículo (1981).
ACERVO: Biblioteca Pública do Paraná.

Na imagem, é possível visualizar uma representação de crianças brincando de diversas maneiras, aparentemente são sugestões de atividades que poderiam ser utilizadas pelos professores no contexto escolar, brincadeiras de roda, com cordas e etc. O material tinha como intenção oferecer aos profissionais um repertório de práticas referentes aos “jogos recreativos na pré-escola”. Há na capa, ao menos cinco imagens que se associam ao brincar infantil como possibilidades para a ação docente. Os jogos estavam agrupados pelas funções das capacidades e detalhados para o desenvolvimento na aula, e havia a indicação de flexibilidade no planejamento.

Logo na sua introdução, o material afirmava que as orientações e sugestões dos jogos, detalhados nesta Revista Currículo, estariam de acordo com as atividades voltadas para o desenvolvimento das capacidades sensório-motoras e perceptuais, linguagem e raciocínio lógico-matemático e estariam divididas pelas funções destas capacidades. A escolha por esta referência é mais um dos indícios que ilustra a concepção de educação, advinda das proposições de Jean Piaget, na Secretaria de Educação e Cultura do Paraná. São documentos, orientações, jornais, normatizações, que circularam no período e podem ser compreendidos como produções, a partir do que pensavam os dirigentes e o grupo de profissionais da

Secretaria que, engajados no trabalho e atentos ao cenário brasileiro, estavam em perfeita sintonia com os debates e referências postas naquele momento histórico.

Neste cenário, pode-se observar que foram vários materiais, congressos e divulgação da circulação e apropriação de Piaget¹⁴⁶ em solo paranaense, que permitem entrever a importância da contribuição teórica do referido autor para uma dada pedagogia no período. Vale a pena demarcar que as Universidades¹⁴⁷ não ficaram de fora deste debate, pois os momentos de seminários que envolviam os estudos piagetianos nestas instituições, favoreciam a circulação sobre suas ideias e conceitos educativos, visto que nestes espaços estavam professores, como Eny Caldeira na UFPR¹⁴⁸, que, cientes do debate, oportunizavam

¹⁴⁶ Não era só dos Seminários, Congressos e demais debates, à época, que os jornais do Paraná enalteciam e divulgavam a teoria de Jean Piaget. Era frequente a propaganda de venda de livros, isso permite observar a forte circulação e lugar ocupado por Piaget na educação pré-escolar paranaense. Como exemplo o Diário do Paraná, de 1979 apresenta a reportagem que sinaliza o lançamento de alguns livros# e entre eles, o elaborado por Amélia Domingues de Castro, *Piaget e a pré-escola*, afirmando que “a educação pré-escolar por muito tempo quase não foi questionada quanto ao seu real valor no conjunto das instituições educativas. Hoje volta a ser discutida e constitui uma das esperanças para a necessária reconstrução dos sistemas educacionais. Conforme advertiu Piaget, a aplicação de conhecimentos científicos propõe sempre novos problemas, dos quais não se teria cogitado sem essa preocupação. Esses problemas manifestam-se na transposição para a prática escolar de investigações teóricas e desdobram-se em discussões e investigações propriamente pedagógicas que são de competência dos educadores. É a estes que a autora se dirige, esperando que, a partir de seus esforços, possa consolidar-se a pré-escola de que precisamos. Lançamento da Livraria Pioneira Editora. Cr\$ 120,00” (DIÁRIO DO PARANÁ, 1979, p.06). Provavelmente, esta autora paulistana tenha sido uma das difusoras desta teoria em São Paulo, já que foi localizado em seu contexto de produção, outras obras que apresentam a fundamentação piagetiana em seus escritos.

¹⁴⁷ Em 1977, a Pontifícia Universidade Católica (PUC) São Paulo, promoveu um Simpósio endereçado ao pré-escolar, assim descrito na reportagem do jornal Diário do Paraná, “no período de 29 de janeiro a 3 de fevereiro, o Simpósio Brasileiro sobre Educação Pré-escolar que estudará a contribuição de Piaget para a educação pré-escolar” (DIÁRIO DO PARANÁ, 1977, p.8). Complementa a reportagem “o Simpósio é promovido pelo Centro Brasileiro de Educação Pré-escolar. A partir do temário central, dedicado à obra do Mestre de Genebra. Haverá debates e comunicações sobre os assuntos palpitantes da atualidade a respeito de educação infantil, privação cultural, educação compensatória, bilinguismo, situação da educação pré-escolar brasileira e outros (DIÁRIO DO PARANÁ, 1977, p.8). Neste simpósio percebe-se os temas já sinalizados aqui neste trabalho, sobre o pré-escolar: privação cultural, educação compensatória e a teoria de Piaget. Mas não foi só a PUC-SP, que se encontrava conectada com esta concepção. Em 1975, a convite da professora Eny Caldeira, agora ocupando cargo no Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, veio a Curitiba proferir uma conferência o professor mestre Argentino Antonio M. Batro, presidente do Centro de Investigação Filosófica de Buenos Aires, sobre “O pensamento de Jean Piaget” (DIÁRIO DO PARANÁ, 1975, p. 4). Este evento demarcava de acordo com a notícia do lançamento de um grupo de estudos cognitivos, que segundo Eny teria ligações com o Centro Internacional de Psicologia e Genética, situado em Genebra. As conversas e debates sobre Piaget não ficaram somente nos espaços da UFPR#, ou apenas de um grupo restrito de estudos, e a Semana de Educação realizada pelo Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, de 21 a 26 de maio de 1973, não deixa dúvidas disso. Em meio a sua organização, o evento contou com a participação dos professores da UFPR, com temáticas que indicam as ideias pedagógicas piagetianas, em quase todas as falas. De acordo com o programa organizado pelo Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, a 6ª Semana de Educação contou com os seguintes temas e expositores: dia 21 Teoria de Jean Piaget, professora Vera Rodrigues Libreti; dia 22 Teoria de Piaget, professora Rosa Elisa Perrone, dia 23 Motivação professora Pércia Guimarães Alves; dia 24 Criatividade professor Roaldo Rosa; dia 25 Métodos e Técnicas de Pesquisa, professora Rosário Knechtel; dia 26 Métodos e técnicas de Pesquisa Professora Maria do Rosario Knechtel (DIÁRIO DO PARANÁ, 1973, p.16).

¹⁴⁸ Na manchete do Jornal Diário do Paraná de 18/09/1980, “Educadores paranaenses falam da obra de Piaget”, a diretora do Setor de Educação Zélia Milleo Pavão afirma que Jean Piaget comandou todo o movimento de

momentos para que os alunos e demais interessados ouvissem as conferências e tivessem a oportunidade de chegar próximos destas discussões, especialmente se considerarmos que Caldeira participou ativamente das discussões sobre o pré-escolar em períodos anteriores.

3 O LUGAR DA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA PRÉ-ESCOLAR NO ESTADO DO PARANÁ (1950 A 1980)

Neste capítulo, objetiva-se compreender o lugar da formação dos profissionais que atuavam com as crianças pequenas, no estado do Paraná, entre as décadas de 1950 e 1970.

Para o início desta jornada, leva-se na bagagem a compreensão de que as práticas formativas são inextricáveis ao trabalho docente, refletindo, inclusive, sobre as constituições identitárias dos profissionais que atuam no ofício de educar. No empréstimo da perspectiva cersteuniana, a formação repercute nas “maneiras de fazer” desses profissionais no cotidiano de trabalho, tanto no modo como se ajustam a essas ações político-pedagógicas como na forma de reação a esses “lugares de poder e querer”, atribuindo a eles novos sentidos, conforme nos ensina esse teórico francês:

[...] A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de ‘consumo’: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante. (CERTEAU, 1994, p. 39).

Diante da perspectiva mobilizada por movimentos táticos, que tornam possível a construção de novos sentidos à profissionalização docente, ao caminhar por tais estradas, busca-se um olhar atento às fontes, mas também aos sujeitos, de modo que esse lugar, uma vez deslocado no tempo, possa ser perscrutado em suas particularidades, contribuindo ao entendimento das práticas educativas que se consolidaram nos espaços de educação infantil no estado do Paraná.

Assim, importa saber quais são as concepções que subjazem às práticas formativas à época, onde elas ocorreram (cursos, reuniões, palestras, seminários e Congressos) e com quais objetivos. Paralelamente, abordam-se as ações formativas que ocorriam no Instituto de Educação, um espaço de atuação e formação pedagógica para diferentes etapas de ensino, entre elas os cursos de educação pré-primária, jardins de infância e adicional de pré-escola.

Investigar e analisar essas fontes, como afirma Bloch (2001), não modifica o passado, mas, ao buscar indícios para recompor parte da história vivenciada no decorrer desse período, permite refletir sobre o lugar da formação do pré-escolar no estado do Paraná.

O recorte temporal desta investigação é marcado por um período em que afluíam novas teorias sobre o processo de ensino-aprendizagem e que colocavam os educandos no centro da ação pedagógica, para além das teorias psicológicas que constituíam os “referenciais

modernos dos anos 1930 e 1940”. Segundo Louro, surgem, no período, os teóricos que discutiam os estágios do desenvolvimento infantil, objetivando o emprego de procedimentos de ensino considerados os mais adequados à aprendizagem, ao despertar da criatividade e ao estabelecimento de melhores relações interpessoais em sala de aula. Entre os anos de 1960 e 1970, houve o fortalecimento de um discurso sobre o profissionalismo do ensino, vale destacar que, nesse período, o Brasil vivia os anos mais severos do regime civil militar, para o qual:

O discurso pedagógico também contribuía para os interesses dessa ordem e traduzia-se numa regulação das ações dos agentes educativos e do processo de ensino-aprendizagem. A legislação para o setor torna-se mais minuciosa e extensa, procedimentos e relações de ensino são disciplinados, principalmente através da burocratização das atividades escolares, da edição de livros e manuais para docentes, da revitalização de disciplinas, como educação moral e cívica, do controle policial sobre as preferências político-pedagógicas do professorado, etc. (LOURO, 2004, p. 472-473).

Há, nesse período, uma maior ênfase no caráter profissional da atividade docente e a perspectiva de vocação materna da professora dos pequenos, predominante até então, converte-se gradativamente em uma figura considerada mais técnica, eficiente e produtiva. Instaura-se, paulatinamente, no campo educativo brasileiro, um movimento de retórica de “racionalidade técnica”, que iria se consolidar de fato em meados dos anos 1970. Maria Luiza Marcílio (2005), ao tratar da pré-escola¹⁴⁹, escreve que esta “manteve-se, até muito recentemente, concebida como um serviço social, assistencialista, atrelado às Secretarias de Promoção Social, de Estados e Municípios” (MARCÍLIO, 2005, p.147). E isso, segundo a autora, se modifica a partir de 1950, com as recomendações do UNICEF e com a XXVI Conferência Internacional de Instrução Pública da UNESCO, em 1961¹⁵⁰.

Em relação à formação das professoras, foco deste capítulo, é possível encontrar menções, nas Conferências Internacionais de Instrução Pública de 1934 a 1963, sobre a educação pré-primária, cuja Recomendação nº 17 sustenta que

[...] a formação das professoras das classes pré-escolares deve sempre compreender especialização teórica e prática habilitando-as em suas tarefas. Em hipótese nenhuma essa formação poderá ser menos profunda do que a formação do pessoal docente primário. O aperfeiçoamento das professoras em exercício das escolas pré-primárias deve ser estimulado. As condições de nomeação e de remuneração das professoras do ensino pré-primário não devem, em princípio, ser inferiores às

¹⁴⁹As creches, por sua vez, estiveram vinculadas, por muito tempo, a associações filantrópicas ou aos órgãos de assistência e bem estar social, e não a organismos educacionais”. (MARCÍLIO, 2005, p. 147).

¹⁵⁰ Promovida inicialmente pelo Bureau Internacional de Educação e, a partir de 1947, pelo Bureau e pela UNESCO, reúne-se anualmente em Genebra, desde 1934, a Conferência Internacional de Instrução Pública, cujos objetivos principais consistem na apresentação de relatórios sobre o movimento educativo do ano anterior e na discussão e votação de Recomendações aos Ministérios de Educação. (BRASIL, 1965, p. IX).

condições estabelecidas para seus colegas do ensino primário. De acordo com a formação especializada prevista no parágrafo 17 deve ser permitido às professoras dos estabelecimentos pré-primários passar para o ensino primário, e vice-versa (BRASIL, 1965, p.28).

Como é possível observar, a formação para as docentes que atendiam a educação pré-primária era pautada nos debates e conferências internacionais. As Conferências promovidas, inicialmente pelo Bureau Internacional de Educação e, a partir de 1947, pelo Bureau e pela UNESCO, apresentavam relatórios sobre a Educação, discutiam e votavam recomendações aos Ministérios de Educação. Nesse sentido, olhar para a formação da professora, a partir da articulação das “legislações federais, estaduais e as recomendações da UNESCO, possibilita a compreensão da influência internacional nas questões educacionais no Brasil” (MIGUEL, 2021, p.7) e no Paraná. No caso desta pesquisa, a busca será pelas vozes da educação pré-escolar.

3.1 O LUGAR DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE JARDIM DE INFÂNCIA – “CELEIRO DE ENSINO DAS GERAÇÕES PARANAENSES”

No dia 02 de janeiro de 1946, deu-se a aprovação do Decreto-lei 8530, a Lei Orgânica do Ensino Normal, que delineou uma nova configuração para a formação dos docentes que atuavam no nível primário no país¹⁵¹. O Jornal Diário do Paraná, a partir da manchete As novas disposições sobre o ensino normal no Estado – Importante decreto-lei da Interventoria federal enquadrando as disposições relativas ao ensino normal à legislação federal, divulgava à sociedade paranaense alterações sobre o curso que constituiria a formação do professor no Estado (DIÁRIO DO PARANÁ, 02/ 04/1946, p. 04).

Nas orientações do referido decreto, lê-se, no artigo 1º, a definição das três finalidades para o Ensino Normal, sendo elas: “prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias, habilitar administradores escolares destinados às escolas, desenvolver e propagar conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância” (DIÁRIO

¹⁵¹ De acordo com o documento do Estado do Paraná: **Curso Primário- Programas Experimentais**, “o Ensino Primário para crianças de 7 a 11 anos, são organizadas com o objetivo específico de dar a seus alunos um mínimo comum de formação geral que promova o desenvolvimento normal - dando-lhes o domínio das técnicas fundamentais da leitura e escrita e do cálculo, hábitos e atitudes úteis à vida comum e uma informação e um sentido de curiosidade e observação disciplinados que lhes permitam situar-se corretamente no espaço e no tempo” (PARANÁ, 1950, s/p).

DO PARANÁ, 1946, p.01). ¹⁵²Além de explicitar a necessidade de formar o professorado para atuação no ensino primário, apresentava novos contornos, nacionalmente, para formação da professora¹⁵³, e incluía nessa discussão a preocupação com os conhecimentos específicos para atuar com a educação da infância, visto que, ao longo das décadas anteriores, a formação desses profissionais se dava com conhecimentos resultantes dos estudos realizados nas Escolas Normais, a partir de “saberes gerais”, os quais não estavam associados a uma especificidade teórico/prática.

Os “saberes gerais” representavam os requisitos mínimos necessários para aquilo que se considerava importante para o exercício da profissão docente nos jardins de infância do Paraná, que se assemelhavam, neste período, aos mesmos requisitos que compunham a formação de um professor primário¹⁵⁴. Dessa maneira, conforme aponta Botelho (2015), nas classes que atendiam a faixa etária do pré-escolar, em todo o estado, havia a percepção de que era desnecessária uma formação especializada para os professores que já exerciam a prática docente com as crianças em idade pré-escolar (BOTELHO, 2015, p. 216).

Essa premissa não representava uma ausência de propostas inerentes à docência com as crianças em idade pré-escolar, pois, como observou-se nos capítulos anteriores, alguns cursos e ações fizeram parte da agenda dos dirigentes paranaenses e, de forma gradual, constituíram conhecimentos específicos, sobre e para a educação da infância, tendo o Instituto de Educação do Paraná como principal lugar de referência. Em meio aos debates sobre renovação pedagógica, localiza-se, nos Boletins que circulavam no estado do Paraná, nesse período, a divulgação de teorias pedagógicas, como as da Maria Montessori, bem como outros escritos endereçados à instrução nos jardins de infância.

Ao ponderar sobre a formação dos professores no âmbito das Escolas Normais de Portugal, Antônio Nóvoa (2019) esboça uma importante consideração ao enfatizar que, no decorrer da história desses cursos, as universidades, contrariamente a outras profissões (Medicina, Direito, etc.), revelavam indiferença em relação à formação dos professores. Isso se evidenciava ainda mais quando se tratava da formação de educadores da infância e da educação primária, deixando a cargo das Escolas Normais, de nível médio, essa tarefa.

¹⁵² Jornal Diário do Paraná, 1946 – Lei Orgânica do Ensino Normal.

¹⁵³ No Estado do Paraná, de acordo com os estudos de Miguel (2000), ocorreu a transformação da Escola Normal Secundária de Curitiba em Instituto de Educação.

¹⁵⁴ Os professores de ensino primário deveriam cumprir um curso de quatro anos, no qual predominavam disciplinas de caráter propedêutico tais como: português, matemática, geografia, história geral e do Brasil e ciências naturais. Apenas na quarta série de sua formação os (as) estudantes tinham acesso a algumas disciplinas com conteúdo pedagógico como pedagogia, didática e prática de ensino. A especificidade desse curso ficava por conta da disciplina de “trabalhos manuais e atividades econômicas da região”.

Avançando na discussão, quando se reflete sobre o estado do Paraná, os Institutos de Educação, em meados dos anos de 1950, abarcaram a formação do professor primário, a partir de alguns saberes específicos e de uma formação geral, ao mesmo tempo em que acolheram também os cursos mais especializados referentes à educação da infância, conforme será observado adiante.

Acerca disso, o professor Demerval Saviani (2009), ao historicizar a formação de docentes no Brasil, explicita que havia uma lacuna no que concerne a uma formação específica dos professores. Ao problematizar o decreto 8.530, o autor sinaliza que os novos contornos do curso normal apresentaram uma divisão em dois ciclos:

[...] o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos Institutos de Educação. (SAVIANI, 2009, p. 02).

Pode-se afirmar que as lacunas que existiam, no que concerne a uma formação específica dos professores, foram gradativamente assumida pelos Institutos de Educação. Nas brechas abertas por esse processo, pode-se incluir a formação que estas instituições reservaram para formação de professores da educação da infância, conforme informava o Decreto assinado em 1946, quando propõe a especialização de professores.

Os cursos de especialização de ensino normal compreenderão os seguintes ramos: 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. (BRASIL, 1946, Art. 10).

No caso do Instituto de Educação do Paraná, esta oferta de especialização ocorreu a partir dos cursos de Jardim de Infância. Neles eram ofertadas as disciplinas de Canto Orfeônico, Orientação Infantil e de Administradores, consideradas importantes para elevar o nível de qualificação dos profissionais de educação no estado, atendendo também às demandas do decreto vigente.

No estado do Paraná, de acordo com Erasmo Pilotto (1952), secretário da Educação e, portanto, representante do governo naquele contexto, a oferta, desta assim chamada especialização, se fazia necessária e urgente, visto que havia, segundo ele, uma fragilidade no que se referia ao processo de ensino-aprendizagem das crianças em idade pré-escolar. Pelos relatórios de gestão, o secretário anunciava “a falta de preparo especializado de nosso magistério e a falta de material nas escolas” (PILOTTO, 1952, p.71), sugeria, portanto, a ausência de conhecimentos específicos para atuação com a criança em idade pré-escolar, ao

mesmo tempo em que se considerava que, para essa docência,”[...] era necessária uma formação diferenciada”, a partir das “necessidades dos professores pré-primários, entendidas como diferentes das requisitadas aos professores primários” (BOTELHO, 2011, p. 214).

Pode-se sinalizar, dessa forma, que circulava no período, mesmo que de forma tímida, a defesa de uma especialização que fosse capaz de formar os professores para as propostas educativas nos jardins de infância, a partir de saberes e experiências singulares ao trabalho, capazes de balizar as concepções para o atendimento pré-escolar. Esses conhecimentos, conforme as fontes apontam, advinham principalmente do movimento renovador escolanovista, e necessitavam, de acordo com o secretário, de “um alto apuro técnico do mestre” (PILOTTO, 1952, p. 73).

Apuro técnico que esbarrava na situação formativa dos professores no Estado, que apesar de competentes, conforme afirmava o secretário da época, “não haviam tido, porém, nenhuma formação especializada no sentido de sua função na educação pré-primária da infância” (PARANÁ, 1950, p.152).

Essa preocupação é reafirmada pela voz do governador Moysés Lupion, em seu discurso à Assembleia Legislativa em 1948¹⁵⁵, dois anos após a aprovação do Decreto-lei 8530 que regulamentava a Escola Normal:

[...] cremos que o nível técnico do nosso ensino pré-primário é ainda bastante baixo. Concorre para isso a falta de professores especializados. As nossas Escolas Normais não têm cursos de especialização neste sentido e só agora a organização do Instituto de Educação de Curitiba capacitou esse centro de formação do magistério para a formação de professores especializados. Até aqui as nossas escolas normais ministraram apenas o necessário para a formação geral do professor. (PARANÁ, 1948, p. 84).

Nas Escolas Normais, não havia, até aquele momento, a oferta de cursos que atendessem à demanda da profissionalização de professores de crianças pequenas, ou seja, era inexistente uma habilitação capaz de “elevar o nível técnico” dos docentes que atuavam com as crianças destas turmas, para além da formação geral, que até então era consagrada na formação do magistério. Sobre essa questão, Renata Fabiana Alexandre (2009), que apresenta, em seus estudos, o histórico da profissionalização docente para educação infantil no Estado de São Paulo, no início do século XX, pondera que:

[...] o Curso Normal não habilitava especificamente professores para a educação de pré-escolares, quando essa formação ficou a cargo de um Curso de Especialização (que poderia ser feito após o Curso Normal) tornou a atividade docente na pré-

¹⁵⁵ _____. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado, por ocasião da abertura da sessão legislativa de 1948, pelo senhor Moysés Lupion, governador do Paraná. (CURITIBA, 1948).

escola em uma atividade especializada, ou seja, para atuar na educação pré-escolar seria necessária uma formação diferenciada, específica ou mesmo complementar à formação destinada para o magistério primário, pois essa não seria suficiente para habilitar ao trabalho com a criança pré-escolar. Teríamos aqui a primeira instância de formação específica ao magistério pré-escolar: o Instituto de Educação. (ALEXANDRE, 2009 p. 7).

Ao relacionar o contexto paulistano com a manifestação do governador paranaense, mencionada anteriormente neste trabalho, pode-se entender que a habilitação para docência em jardim de infância vivia, em ambos os estados, uma situação similar no que concerne à formação de professores para a atuação com crianças pequenas. Assim como ocorria em São Paulo, o Curso Normal, no Paraná, também não habilitava o professor com saberes específicos para exercer a docência na Educação Infantil, o que demonstra, portanto, a carência de uma especialização referente ao trabalho com a criança em idade pré-escolar. Assim, nos dois estados (São Paulo e Paraná), esses conhecimentos específicos encontravam, nos Institutos de Educação, solo propício para sua constituição, em consonância com o que declarava o decreto 8.530/48 - PR.

No caso do Rio de Janeiro, Kuhlmann (2000) pontua que, em 1932, já existia o Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil, que, provavelmente, era oferecido pelo Bennett, metodista, “que mantinha um curso normal e implanta, posteriormente, em 1939, o Instituto Técnico para formação de professoras pré-primárias” (KUHLMANN, 2000, p.9).

Arco Verde (1985) observa que, em 1951, as notícias indicavam a oferta de outros cursos de especialização em educação pré-escolar, um no Instituto de Educação Caetano de Campos em São Paulo e outro em Pernambuco¹⁵⁶. Além disso, a autora faz uma importante afirmação ao relatar que não circulavam no período apenas os cursos de especialização promovidos por amparo legal, mas, também, destaca que “outras formas de preparar o professor da pré-escola foram surgindo, como é o caso da Organização Mundial para Educação Pré-escolar - OMEP¹⁵⁷” (ARCO-VERDE, 1985, p.70).

No contexto do Paraná, o governador Moysés Lupion anunciava o Instituto de Educação do Paraná como o espaço próprio para essa formação docente. Marilda Iwaya (2001) ressalta, em seus estudos, a representação dessa instituição no cenário paranaense:

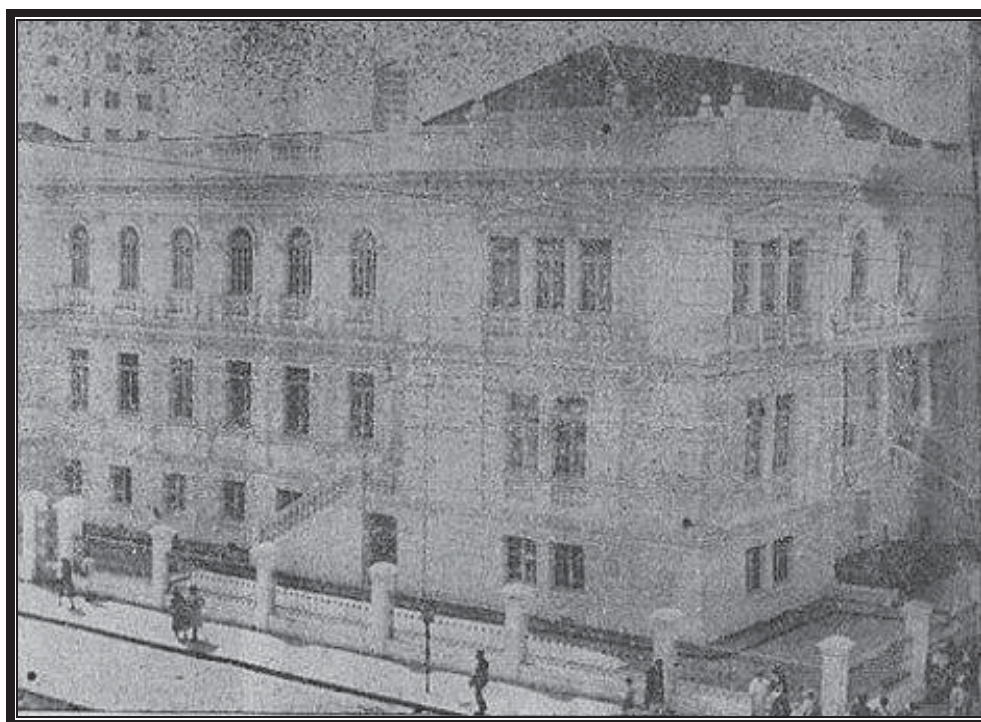
¹⁵⁶ Dados extraídos do documento: Instituto Nacional De Estudos Pedagógicos. Oportunidades de preparação no ensino pedagógico. Publicação no 72. Rio de Janeiro, 1951.p e 29-44.

¹⁵⁷ A criação do Comitê Nacional Brasileiro da OMEP, em 1953, trouxe nova força na luta pela qualificação do professor da pré-escola. A equipe fundadora, segundo KRAMER, elaborou um plano que objetivava a preparação de moças que iriam trabalhar com crianças desprivilegiadas economicamente, que formavam a grande massa de crianças em idade pré-escolar. Desta forma, iniciaram-se os cursos de preparo de professores pré-escolares nos Colégios Bennett e Jacobina. (ARCO-VERDE, 1985, p.70).

[...] o Instituto de Educação ainda era a escola mais procurada pelas alunas que pretendiam formar-se professoras. Não eram mais os mesmos grupos sociais que frequentavam a escola nas décadas de 1940 e 1950, mas os motivos da escolha estavam em grande parte baseados nas representações criadas ao longo de décadas a respeito desta instituição de ensino. (IWAYA, 2001, p.112).

É possível inferir, pelas matérias de jornais que circulavam na época, várias imagens do Instituto de Educação, bem como uma ampla divulgação à sociedade sobre a oferta do seu ensino, sobretudo a formação do professor do estado. Destaca-se, aqui, uma das páginas do jornal *Paraná Esportivo* (1952) e algumas pistas encontradas neste periódico sobre a oferta de cursos de especialização que esta instituição passou a oferecer na década de cinquenta.

FIGURA 46- Instituto de Educação do Paraná



FONTE: *Jornal Paraná Esportivo* (4/12/1952, p. 5) – nome da reportagem: Importância da Secretaria de Educação e Cultura.

Com uma frase expressiva abaixo da imagem, a reportagem versava sobre o Instituto de Educação como um local especial de ensino no estado: “o prédio onde funciona o Instituto de Educação: celeiro de ensino das gerações paranaenses” (*JORNAL PARANÁ ESPORTIVO*, 4/12/1952, p. 5). O texto anunciava a escolarização de 2.286 alunos nos cursos infantil, primário, ginásial, normal e de aperfeiçoamento. Um lugar, como a própria notícia estampava, constituído e proclamado por educar crianças e formar professoras. O Instituto de Educação do Paraná representou, na década de 1950, um dos principais lócus de propostas e circulação de ideias pedagógicas para a formação da professora pré-escolar no Paraná.

A partir da fonte jornalística e da mensagem do governador em 1948, reafirma-se a importância do papel do Instituto frente à formação das normalistas no estado, assim como um local de ampliação de conhecimentos docentes para além da Escola Normal, a partir dos cursos de especialização ofertados. Em relação à inserção desses cursos na agenda desta instituição, no Decreto-lei 8.530 de 1946, capítulo III, localizam-se as linhas que demonstram a necessidade de oferta de “Cursos de Especialização e de Administração Escolar”, que, de acordo com os estudos de Livia Fraga Vieira (1988), incluíam o de educação pré-primária:

Cursos Regulares nas Escolas Normais ou nos Institutos de Educação, sendo que a Lei Orgânica do Ensino Normal incluía, nos cursos de especialização, o de educação pré-primária. Além disso, deveriam organizar palestras, visitar instituições de educação pré-escolar, fazer estágios e cursos intensivos. (VIEIRA, 1988, p. 15).

Importante reafirmar que a UNESCO expressava a necessidade de formação especializada para os futuros professores, a fim de que pudessem atuar em determinados segmentos, incluindo a educação pré-escolar (também presente na Recomendação nº 7, de 1936, emitida pelo BIE) e, nesse sentido, o artigo 10 da Lei Orgânica se articulava a essa discussão, atribuindo aos Institutos a oferta dos cursos (MIGUEL, 2021, p.9). Assim, tendo em vista à preocupação já mencionada pelo governador frente à formação da professora, principalmente em relação à falta de nível técnico do docente pré-primário, percebe-se que o estado do Paraná foi, aos poucos, se adequando à legislação e às recomendações da UNESCO, bem como demonstrou, em suas ações, um esforço em ampliar a formação docente, passando a ofertar também os cursos de especialização, incluindo entre eles o de nível pré-primário, conforme discussão que será feita adiante. Ademais, analisa-se, por ora, que, ao oferecer um curso com saberes específicos, havia por parte do estado uma preocupação em qualificar os docentes com conhecimentos concernentes ao trabalho com a criança pequena, o que demonstra certa relevância e especificidade das ações governamentais para esta faixa etária, articuladas com as discussões e propostas em voga no período.

Realçando a organização dos cursos de especialização no Instituto de Educação, é pertinente destacar que essa não era uma especificidade apenas do estado do Paraná, outros estados da federação, como Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia e Minas, pareciam já ocupar, no cenário educacional nacional, um lugar de destaque no que concerne à oferta de cursos para essa etapa. Sobre esse apontamento, uma matéria publicada no jornal do Correio da Manhã, em julho de 1957, cujo título destacava Curso de especialização em educação pré-primária, salientava a oferta, no Rio de Janeiro, especificamente no Instituto de Educação, de uma

prova direcionada às “senhoras professoras alunas” que estivessem interessadas em aperfeiçoar os conhecimentos sobre o trabalho nos jardins de infância.

Em São Paulo, os estudos de Renata Fabiana Alexandre sinalizam que a “certificação específica ao trabalho com educação pré-escolar, então exigida, foi bem definida enquanto Curso de Especialização para o Ensino Pré-Primário, e o local no qual este curso poderia ocorrer eram os Institutos de Educação do Estado” (ALEXANDRE, 2009, p. 8).

Aristeo Leite Filho (2008), em sua pesquisa, sinaliza que, nessa época, os Institutos de Educação surgiram como lugares centrais para disseminação de ideias e propostas direcionadas à pré-escola: “naquele momento, os cursos de formação de professores de escolas maternas e jardins de infância – especialização estavam se consolidando” (LEITE FILHO, 2008, p.221).

Entende-se, que, no estado do Paraná, a trajetória da professora Eny Caldeira, à frente do Instituto de Educação do Paraná, indicada por Erasmo Pilotto, abriu as portas para as discussões que envolviam professores, comunidade e saberes que circulavam à época, para e sobre os jardins de infância.

Além disso, pode-se inferir que a professora Eny Caldeira, ancorada nas discussões do professor Erasmo Pilotto e envolta em um contexto que apontava, a partir do Decreto citado, a possibilidade de oferecer uma formação adequada aos docentes e assim um processo de maior a qualificação dos processos educativos nos jardins de infância, por meio das chamadas “especializações”, contribuía para que as docentes que não tinham formação específica passassem a ficar mais próximas de saberes sobre a educação da infância. Arrisca-se a dizer que as possibilidades formativas, nesse momento da história, começaram a ganhar contornos no Paraná, talvez com ações isoladas, como no caso da professora Eny Caldeira. No entanto, o fato é que o conjunto de proposições sinalizadas pelo governo do estado do Paraná, compõe as iniciativas para formar a professora de jardim de infância à época e, mesmo que os documentos legais do estado não apresentassem a exigência de conhecimentos especializados para a atuação em sala de aula, a oferta passou a existir.

Conforme revelou a tese de João Paulo de Souza da Silva (2018), o Instituto de Educação do Paraná passou por uma série de inovações durante a gestão da professora Eny Caldeira, de modo com que ele fosse considerado como uma das mais importantes instituições de formação de professores no Estado. O diálogo com os princípios do Movimento internacional pela Escola Nova, a circulação das ideias de Maria Montessori e a defesa da especialização das normalistas e dos professores locais aproximaram a professora Eny Caldeira de uma educação nos moldes de uma retórica da pedagogia moderna.

A partir do olhar da professora Eny Caldeira e de suas ações, pode-se pensar que já circulava, dentro da instituição que formava professores no Paraná, a metodologia moderna de Maria Montessori, o que demonstra que o estado estava atento tanto para as discussões nacionais quanto internacionais acerca dos saberes considerados importantes para a educação da criança em idade pré-escolar a ser implementada nos jardins de infância. Eny Caldeira passou a ser uma referência no Instituto de Educação do Paraná, principalmente, no que concerne à implantação e motivação para a formação dos professores para a educação da criança em idade pré-escolar no período.

Além disso, a representação da professora, com base nos saberes montessorianos, apontava para o início da constituição da docência desta etapa de educação no estado, por meio dos cursos de formação, o que demonstra que o Paraná estava afinado com o discurso do Movimento da Escola Nova e com as reformas que aconteciam em âmbito nacional.

A narrativa composta até aqui amplia as possibilidades de análise e permite refletir sobre esse contexto educacional, no qual identifica-se o Instituto de Educação do Paraná como sendo um lugar fundamental para a formação do professor pré-primário no estado. Tal como afirma Certeau (2008) sobre a construção do conhecimento histórico: “[...] o material é criado por ações combinadas, que recortam no universo do uso, que vão procurá-lo também fora das fronteiras do uso e que se destinam a um reemprego coerente. É necessária aí uma operação técnica” (CERTEAU, 2008, p. 82).

Ainda acerca das discussões sobre a estruturação do Ensino Normal e a oferta de especialização em educação pré-primária, o jornal O Dia, publicado em 3 de maio de 1949, indicava as três linhas de ações da Secretaria de Educação e Cultura do estado do Paraná e que incluíam a formação do professor:

[...] Primeiro convocamos para um curso rápido de férias as professoras responsáveis pelas classes de jardim de infância que então se encontravam em Curitiba. Depois, **procuramos definir uma orientação para os trabalhos relativos a essa fase da educação pré-primária**, uma vez que os nossos Jardins de Infância nada tinham nesse sentido, a não ser a orientação pessoal de cada professora. O que fizemos foi então preconizar, foi **um programa de experiências** a proporcionar diariamente às crianças, experiências relacionadas com o mundo da natureza, com a vida social, com a linguagem, com a estética, com habilidades manuais, com o sentido e responsabilidade, etc. – experiências organizadas dentro de um plano rigorosamente adequados as experiências biopsicológicas da infância. Para que o trabalho de nossos jardins de infância pudesse adquirir, imediatamente, uma adequação mais completa às características de cada criança, para que pudéssemos iniciar um trabalho científico, **em nossos jardins de infância**, de verdadeira educação diferencial, **fizemos instituir, no Instituto de Educação do Estado, um curso destinado a formar, com urgência os primeiros elementos para o indispensável estudo do escalar naquelas unidades de educação**. Para esse curso, foram convocados professores cuja formação pedagógica anterior a cujas aptidões lhes permitissem assimilar, em dois meses, o essencial para iniciar o seu trabalho

nas classes, junto de cada Jardim de Infância, influenciando imediatamente na prática educativa. É bem de ver que o programa desse curso está articulado na base do conhecimento social, biológica e psicológico de cada criança. (O DIA, 1949, p. 14, grifos meus).

Como pode-se depreender do fragmento da notícia, havia a defesa de um pensamento pedagógico pautado nas ideias e no método de Montessori e na representação de uma criança única, a partir de uma concepção que alinhava sua caminhada escolar nos saberes advindos da Psicologia e da Biologia, a partir de “experiências organizadas dentro de um plano rigorosamente adequado às experiências biopsicológicas da infância. Tais perspectivas, também circulavam nas proposições educacionais de Erasmo Pilotto, como no Anteprojeto da Lei Orgânica paranaense de 1949¹⁵⁸, o qual afirmava a necessidade de estudar a criança do ponto de vista da tríade “biológico, psicológico e social” (PARANÁ, 1949, p. 30). Pode-se apontar que essas três palavras, a partir de seus contextos teóricos e de conhecimento, ajudavam a sustentar as bases do Movimento da Escola Nova como um todo e aproximavam-se também das aspirações voltadas à educação nos jardins de infância.

Nesse sentido, vão se expandindo, no estado do Paraná, discursos e documentos escritos que traziam Erasmo Pilotto como um de seus protagonistas e demonstravam clara afinidade com o Movimento Internacional da Escola Nova¹⁵⁹. Articulado a esse pensamento, ele alicerçou seu cabedal teórico, embasando-se em Montessori, Pestalozzi, Gentile e Tolstoi (CAMPOS, 2017, p.209). A participação de Pilotto nas discussões que envolviam o Instituto de Educação do Paraná é melhor explorada pelos trabalhos de Simone Balmann de Campos (2017), Marilda Iwaya (2001) e Carlos Eduardo Vieira (2001) (REISEMBERG, 2019, p. 42).

¹⁵⁸ Documento não aprovado. De acordo com Ratacheski (1953): “a Lei Orgânica da Educação, que vinha atualizar o ensino, de acordo com as mais recentes conquistas pedagógicas, determinava medidas de ordem administrativa, contrárias aos interesses de alguns políticos, e por isso, não foi aprovada (RATACHESKI, 1953, p. 37).

¹⁵⁹ De acordo com os estudos de Carlos Eduardo Vieira, Pilotto, ao entrar na Escola Normal em 1927, “já estava com os pés plantados na Escola Nova [e daí em diante]” afundava “nas ideias do grande movimento”, o autor aponta ainda que, “[...] nos anos trinta, esse compromisso se intensificou o que possibilitou sua colaboração com Cecília Meireles, signatária do célebre Manifesto de 1932.” Vieira destaca ainda que Pilotto foi delegado do Paraná na V Conferência Nacional de Educação, atuando nos debates que preparavam as teses da ABE para o anteprojeto da Constituinte de 1934. Pilotto encontrou no *Movimento pela Escola Nova* uma possibilidade de produzir uma profunda crítica das formas tradicionais de ensino- baseadas no formalismo do método, na capacidade mnemônica do aluno e na passividade do professor em relação ao conhecimento — e, assim, afirmar a sua concepção educativa baseada na liberdade, na autodeterminação e no poder da intuição e da vontade. A educação para a vida, no pensamento de Pilotto, não se resume ao utilitarismo propiciado pela instrumentalização técnica e científica, pois a vida, categoria chave na sua filosofia, expressa uma realidade profunda que, nem a ciência, nem a teologia são capazes de apreender. Talvez concebesse a arte, à medida que esta aguça a sensibilidade, como o lugar mais apropriado para despertar essa perspectiva de totalidade e de organicidade na compreensão e, sobretudo, na relação do homem com a natureza, com a sociedade e com o outro” (VIEIRA, 2001, p. 63).

Erasmus Pilotto vislumbrava a professora Eny Caldeira¹⁶⁰ como uma referência que ajudaria a ampliar as discussões e disseminar as práticas e os saberes sobre a educação nova, principalmente no que se referia ao tema da formação de professores, o que demonstra, ao nosso juízo, uma tática, no sentido cereteuniano, de gestar o Estado e fazer disseminar os ideais da época. A referida professora, de certa maneira, representava o estado, especialmente no que diz respeito a apoiar a formação do professor que atuava com a criança pequena.

Dentre as possibilidades para que as concepções renovadoras adentrassem o interior dos jardins de infância, a ideia era formar ao menos um professor especializado por turma, essa era a condição expressa na retórica do professor Erasmus Pilotto (PARANÁ, 1949, p.30).

Isso demonstra que as ideias que circulavam em solo brasileiro, a partir de referências internacionais, foram sendo apropriadas no Paraná e passaram a compor os modos de pensar a formação dos professores.

Para Dominique Julia (2001):

Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. (JULIA, 2001, p. 10).

De qualquer modo, considerando, tanto o decreto analisado no início dessa discussão quanto o conjunto de ações elaboradas no estado do Paraná, a partir dos dados fornecidos pela reportagem do jornal O Dia (1949), que delinearam as linhas de atuação no que concerne à formação, é possível perseguir uma aproximação de como o estado se apropriou da legislação e foi, aos poucos, delineando suas próprias ações para a formação de professores especializados para o trabalho com a infância paranaense. Cabe aqui ressaltar o Programa de Experiências, que, pelo que aponta a reportagem, foi o tema do curso para os docentes ofertado pelo IEP. Esse nome já nos é familiar, visto que, em 1950, o estado divulgou um documento denominado Programa de Experiências¹⁶¹, de autoria de Erasmus Pilotto.

¹⁶⁰ A professora Eny Caldeira e Joana Scalco, diretora da divisão de Ensino Pré-primário, realizaram em 1954 diversos encontros, com objetivo de capacitar os professores de Jardim de Infância (reuniões que aconteciam aos sábados) (SILVA, 2013).

¹⁶¹ Este programa era destinado aos Jardins de Infância e foi instituído em 1950, na gestão do governador do estado do Paraná, Moysés Lupion, tendo o Secretário da Educação à época, o Professor Erasmus Pilotto, o responsável pela sua elaboração. Concomitante a este Programa, foram elaborados os Programas para o Primário e para os Cursos Normais Regionais. Para Pilotto, o programa tinha como função atender com “simplicidade de técnica e de execução que pudesse colocar a criação de um bom jardim da infância ao alcance de qualquer mestre de boa vontade e razoável capacidade de compreensão humana e de iniciativa” (PILOTTO, 1952, p. 71-72). Para saber mais, consultar a dissertação de Jordana Stella Botelho: *Prescrições para os Jardins de Infância*

Erasmus Pilotto, de acordo com a pesquisa Simone Campos (2017), quando assumiu a Secretaria da Educação e Cultura do Paraná em 1949, sob o governo de Moyses Lupion, procurou investir na formação de professores e promoveu a produção de um conjunto de documentos e materiais pedagógicos em uma perspectiva pedológica¹⁶² e experimental. (CAMPOS, 2017, p. 298) “Pilotto, partidário do Movimento pela Escola Nova e intelectual ativo no meio paranaense” (OSINSKI, 2014, p. 201), ajudava a disseminar e expandir as ideias e propostas de renovação pedagógica no Paraná. Isso pode ser observado, por exemplo, quando Pilotto indicava, para assumir a função de diretoras, os/as alunos/as que se destacavam nas escolas de formação de professores/as e que haviam se envolvido nos debates da pedagogia escolanovista, como foi caso da professora Eny Caldeira, no Instituto de Educação do Paraná.

Procuramos pôr em ação, nos pontos vitais, a elite dos professores que as Escolas Normais vinham formando, dentro do novo espírito. Elaboramos novos programas para as escolas primárias e jardins da infância. O que as Escolas Normais pregavam, condensava-se em estatuto legal. (PILOTTO, 1954, p. 69).

No caso do Instituto de Educação, localiza-se, conforme já pontuado, a professora Eny Caldeira¹⁶³ como representante do Movimento da Escola Nova, ocupando o cargo de gestão na referida instituição. Nesse contexto, cabe questionar: de que forma o Instituto de Educação respondeu à premissa salientada pelo decreto, discutido acima, especificamente com relação ao lugar da formação dos professores de jardins de infância no estado do Paraná? Partindo dessa indagação, tomam-se os registros em atas das reuniões do grupo de professores e os jornais que circulavam à época, com o intuito de capturar aspectos relacionados à sua composição e estruturação como local de referência para a formação dos professores paranaenses. Além disso, partilhar e confrontar essas fontes permite compreender os modos de pensar a ação docente no período abordado por este trabalho, ação esta que também revela concepções e saberes sobre a criança paranaense.

paranaenses: Do Programa de Experiências de 1950 ao Regimento e Planejamento de Atividades de 1963 (2011).

¹⁶² Pedológica de acordo com Lourenço Filho, ciência da criança ou pedagogia.

¹⁶³ Como mencionado anteriormente a professora Eny Caldeira tinha ligações e desenvolvia trabalhos com o professor Erasmus Pilotto no período anterior ao qual ocupou o cargo de Diretora do IEP. A título de exemplo, localizamos no Jornal o DIA de 1944, uma nota que pontuava a seguinte relação: “O Diretor Geral da Educação tendo em vista a conveniência de serem modificados os programas do ensino primário dos grupos e escolas isoladas do Estado, visto que os vigentes baixados com o Decreto nº 9593, de 26-2940 não sofreram modificações de acordo com as necessidades do Ensino, designa os professores Simeão Mafra Pedroso, Erasmus Pilotto, Eny Caldeira e Nair Santos, para constituírem uma comissão encarregada de estudar as bases dos programas mínimos a serem submetidos a aprovação do Governo, a fim de vigorarem no próximo ano letivo.” (PARANÁ, 1944, s/p.).

3.1.1 O Instituto de Educação do Paraná: cursos, saberes e sujeitos

Até aqui esta narrativa se debruçou em perceber a presença do curso para professores de jardins de infância com base no Programa de Experiências, cuja duração teria sido de dois meses, no ano de 1950. Nesse mesmo período, além desse curso, os jornais divulgavam outras especializações ofertadas pelo Instituto de Educação ao tomar por base o Decreto-lei de 1946, o Estado se assemelhava às ações nacionais. A manchete, que apresentava em letras destacadas “O ensino no Paraná”, salientava a existência dos cursos de formação para os professores paranaenses, entre eles aqueles destinados a formar professores para atuar nos jardins de infância:

[...] tem também o estado promovido cursos de aperfeiçoamento para o magistério, cursos estes relacionados com a educação física, trabalhos manuais, desenho, recreação infantil, estudo do escolar, educação nos **jardins de infância**, administração escolar, e orientação das escolas primárias rurais, **Cursos estes do Instituto de Educação de Curitiba que atraíram elevado número de professores do Estado.** (JORNAL A TARDE, 26/05/1950, p.3).

Os referidos cursos eram defendidos pelo governo em seus relatórios e mensagens, veiculados pela imprensa. Ao recorrer à imprensa, o estado buscava não apenas divulgar à população a oferta de aperfeiçoamento aos professores primários, mas também mencionava conhecimentos específicos para formar as jardineiras. Tais informações podem estar relacionadas ao Decreto-lei 8530/1946, que delineou a configuração para a formação do professor no país, incluindo a especialização para os docentes que atuavam com crianças menores de sete anos, nos Institutos de Educação.

No entanto, como já foi mencionado, embora os sujeitos, que ocupavam a gestão da educação no Paraná, reconhecessem a importância de formar estes profissionais com saberes específicos e, tendo o Decreto 8530, sinalizado nacionalmente a possibilidade de ofertar a especialização em educação pré-primária, no Paraná, essa formação tem início apenas em 1952, com a oferta do Curso de Especialização em Educação Pré-Primária. Anterior a esse período, havia cursos em caráter emergencial, ou cursos com duração mais rápida (BOTELHO, 2009, p. 216).

É pertinente esclarecer que, em 1949, e durante os primeiros anos de 1950, localiza-se, no Instituto de Educação do Paraná, a oferta de cursos de Jardins de Infância que orientavam os profissionais paranaenses e lhes ofereciam referências pedagógicas que circulavam na época, mas em caráter de “cursos” com duração menor que uma especialização.

Assim, o labor de “escavar as fontes” referentes ao Instituto de Educação do Paraná é uma atividade essencial para compreender o lugar da formação dos professores no período desta pesquisa, pois, de acordo com os documentos encontrados, essa instituição formava o professor primário, além de formar os técnicos, incluindo aqui a docência que atendia os jardins de infância. Pode-se salientar que a possibilidade de participação nos cursos de “educação nos jardins de infância” marcava uma especificidade no trabalho com as crianças pequenas, embora essa não fosse uma exigência para o exercício de tal atividade. A cada imersão nas fontes documentais, essenciais à construção desta narrativa histórica, revela-se uma “paixão” dessa historiadora: o interesse por entender o lugar ocupado pela formação dos professores que, a partir de saberes específicos, atendiam as crianças pequenas no estado do Paraná. Pensar na construção dessa narrativa histórica é encantar-se, como afirma Robert Darton (2000):

Talvez adorar não seja a melhor palavra para descrever o que sinto em relação à história, mas há definitivamente, algo de profundamente satisfatório para mim no estudo do passado, que não sei bem o que é. E esse algo inexprimível sinto especialmente quando trabalho nos arquivos. À medida que delineamentos de uma vida vão emergindo dos manuscritos e vejo a história se revelando de um documento ao outro, sinto a sensação de estar entrando em contato com a condição humana tal como era experimentado por alguém de um outro mundo, que viveu séculos de distância do meu. (DARTON, 2000, p. 48).

O contato com a “condição humana”, mencionada por Darton (2000) e observada no trato com as fontes deste trabalho, permite perceber certa preocupação, por parte do estado do Paraná, em formar professores a partir da especificidade do trabalho com a faixa etária das crianças pequenas, pois o Curso Normal não habilitava o docente com formação específica para os jardins de infância, sendo o IEP, o local referendado pela sociedade, imprensa e secretaria como um ícone “do ensino das gerações paranaenses”, o lócus para essa ação.

Sobre a formação da professora para atuar nos jardins de infância, em âmbito nacional¹⁶⁴, a literatura da área explicita que a mola propulsora para algumas iniciativas ocorre, de forma mais observável, a partir de 1946, com a promulgação do Decreto-lei 8530, destacado no início deste texto. Anterior a esse período, localiza-se, tanto no Paraná como nos demais estados da Federação¹⁶⁵, ações isoladas e quase sempre articuladas com as propostas

¹⁶⁴ Tratada na literatura como “especialização”.

¹⁶⁵ Em Teresina, capital do Piauí, o primeiro jardim oficial, chamado Lélia Avelino, foi criado em 1933 com os objetivos de proporcionar desenvolvimento artístico da criança de 4 a 6 anos de idade e de “servir de tirocínio às futuras professoras” da Escola Normal Antonino Freire. Para a implantação do jardim-de-infância, algumas professoras foram escolhidas, em 1932, para participar de um *Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil*, no Rio de Janeiro (KUHLMANN JR, 2000). A certificação específica ao trabalho com educação pré-escolar, então exigida, foi bem definida enquanto *Curso de Especialização para o Ensino Pré-Primário*, e o local no qual

orientadas para o ensino primário. A título de exemplificação, a partir deste período, começam a surgir algumas tentativas, aqui toma-se como exemplo a experiência de Heloisa Marinho¹⁶⁶, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, que criou, em 1949, nesse estabelecimento, o curso de formação de professores pré-primários¹⁶⁷ (LEITE FILHO, p. 2000, p. 4).

Aristeo Leite Filho (2008) demonstra, em seus estudos, que a professora Heloisa Marinho estudou no exterior e trouxe para o Brasil experiências de políticas públicas voltadas à infância e propostas pedagógicas para instituições que atendiam a faixa etária pré-escolar. Em suas proposições, Marinho destaca a educação do magistério como indispensável para o trabalho com as crianças pequenas e afirma que escreve como “quem acompanhou de perto, todas as iniciativas de formação de professores da pré-escola, desde a década de 1930, na cidade do Rio de Janeiro”¹⁶⁸ (LEITE FILHO, 2008, p.178).

Importante demarcar que as *Conferências Internacionais de Instrução Pública*, especialmente com a presença da UNESCO, 1934 - 1963, já contemplavam orientações e proposições para a formação docente do pré-escolar, o que possivelmente impulsionou ações no Brasil, assim como no Paraná.

Ao retornar ao estado do Paraná, com as lentes voltadas para o Instituto de Educação, para então continuar a seguir as marcas formativas, além dos cursos emergências ou de férias para os professores de jardins de infância, o que se observa, a partir da divulgação na imprensa local, eram cursos referendando e divulgando Maria Montessori como base teórica para o trabalho docente com as crianças pequenas. Em matéria intitulada: Devemos dar apoio aos educadores: um curso de educação para professores de crianças será instalado em Curitiba, é possível perceber, na abertura da reportagem, uma mensagem que usava o

este curso poderia ocorrer eram os Institutos de Educação do Estado. Exigência de formação muito semelhante à exigida, já na década de 1930, quando da criação dos Parques Infantis (p.9). Já em São Paulo, esclarecemos que em 1931 a chamada *Escola Normal da Praça* passou a ser o Instituto de Educação *Caetano de Campos* que, em 1934, foi incorporado pela Universidade de São Paulo. De acordo com o regulamento deste Instituto de Educação, tal instituição, além de formar os professores primários oferecia cursos de especialização destinados a formar os técnicos para atividades educacionais especializadas, sendo que o magistério pré-escolar estava incluído dentre essas atividades (ALEXANDRE, 2009, p. 6). Arco Verde (1985) localizou, em seus estudos, ações isoladas de oferta de cursos em São Paulo e Pernambuco.

¹⁶⁶ Outras experiências acompanharam a de Heloísa Marinho. Em 1951, outros cursos de especialização em educação pré-escolar em São Paulo (Caetano de Campos) e em Pernambuco. (ARCO-VERDE, 1985, p.70)

¹⁶⁷ Além dos cursos de especialização promovidos com total amparo legal, outras formas de preparar o professor da pré-escola foram surgindo. A título de exemplo, localizamos a Organização Mundial para Educação Pré-escolar (OMEP). A criação do Comitê Nacional Brasileiro da OMEP, em 1953, conforme aponta Arco-Verde (1985), trouxe nova força na luta pela qualificação do professor da pré-escola (ARCO-VERDE, 1985, p.70).

¹⁶⁸ Escola pública IERJ e Colégio Bennet e Jacobina.

vocabulário montessoriano para afirmar que: “boas sementes tendem a se desenvolver, restando a nós mantê-las em condições de frutificar” (A TARDE, 27/04/1950, p.01).

A partir dessa chave de leitura, percebe-se a divulgação das ideias de Montessori, principalmente nos encontros que formariam os responsáveis por trabalhar com as crianças nas instituições educativas, articulando nestes momentos discussões importantes sobre a infância paranaense, bem como indicam a necessidade de manter viva e fértil essa teoria entre o corpo docente do estado. A formação das professoras ancorava-se nos ideários da chamada renovação pedagógica (*Escola Nova*), tendo os princípios montessorianos circulando em larga escala no estado do Paraná. Estes, de acordo com Reisemberg (2019):

[...] estavam voltados à educação da infância e se refletiam em práticas de formação e aplicação para as instituições de ensino primário no estado, sejam os jardins de infância (públicos e privados), sejam as escolas maternas. (REISEMBERG, 2019, p.16).

A autora sinaliza que, no estado do Paraná, existia uma discussão ampliada sobre a formação dos professores, especificamente com a teoria italiana, mais do que uma transposição de políticas, havia uma “circulação de referências” (NÓVOA, 2001).

Além disso, quando observa-se nos outros jornais, localiza-se a figura da professora Piper Lacerda Borges¹⁶⁹, e, como um fio condutor¹⁷⁰, importante para relacionar e cotejar alguns aspectos da narrativa aqui desenvolvida, destaca-se a atuação de Piper como uma das profissionais patrocinadoras do curso, assim como alguém que apoiava a circulação e divulgação montessoriana no estado, junto à professora Eny Caldeira, que também era responsável pela organização do encontro para monitores de jardins de infância. O tempo do curso: um mês; o seu conteúdo: exposição, psicologia e prática de métodos montessorianos; o local: salão nobre do Instituto de Educação (A TARDE, 27/04/1950, p.01).

Olhando para o cenário de organização formativa do estado do Paraná, percebe-se que a professora Eny Caldeira exerceu uma força importante na disseminação do que se pretendia com a formação das professoras. Pode-se dizer que suas iniciativas, bagagem de estudos, lugares de circulação e a posição ocupada no IEP, enquanto diretora desta instituição,

¹⁶⁹ Farmacêutica que em 1931 assume a docência na Escola Técnica de Serviço Social e posteriormente a cadeira de Psicologia na Faculdade de Serviço Social no estado do Rio de Janeiro. Conforme a bibliografia consultada, inicia as discussões acerca do Método Montessori a partir do contato com a professora austríaca Erika Mayer na escola Técnica de Serviço Social no ano de 1949 (REISEMBERG, 2019, p.35).

¹⁷⁰ Carlo Giznzburb (1991).

funcionaram como uma mola propulsora para a propagação de um ideal de formação, a partir das ideias de Montessori.

A localização da presença da professora Piper Lacerda Borges nos eventos permite significar que o estado do Paraná estava atrelado às discussões de uma “pedagogia moderna” e, sobretudo, atento aos conhecimentos pedagógicos desenvolvidos internacionalmente e que estariam em circulação em alguns estados brasileiros¹⁷¹. O jornal Diário da Tarde, de 1949, mencionava um desses momentos ao noticiar a seguinte manchete:

FIGURA 47- Título com a divulgação da formação do professor- Maria Montessori



FONTE: Diário da Tarde (17/12/1949, p. 4).

Por meio do título da reportagem, A imprescindível educação da criança com o método montessoriano (DIÁRIO DA TARDE, 1949, p.4), percebe-se o que se entendia como essencial para a formação da professora do jardim de infância no Paraná: o conhecimento dos ideais de Maria Montessori. Atentar-se para essa notícia, publicada em 1949, é também perceber a estreita relação, existente no período, entre a teoria montessoriana e a profissionalidade docente no Estado. Além disso, pelo viés pedagógico e social, pode-se compreender que essa apropriação teórica se deu a partir de um corpus que estava em circulação pelo país e chegou até o Estado.

De acordo com os relatórios e mensagens, para Pilotto, seria necessária uma formação específica para os professores implementarem a teoria montessoriana, pois o nível de formação estaria aquém do esperado, a grande maioria deles não possuía habilitação.

Além disso, foram inúmeras as reportagens de jornais da época que passaram a divulgar a relação do Instituto de Educação com as professoras Eny Caldeira e Piper Lacerda Borges. Mulheres estas que ganharam visibilidade na formação de professores no estado do Paraná à época, pois se debruçaram na divulgação das ideias montessorianas, com o intuito de

¹⁷¹ São Paulo e Rio de Janeiro são alguns dos Estados que fizeram circular as ideias de Montessori com a presença da professora Piper Lacerda.

contribuir com a “preparação” dos professores para os jardins de infância ou, como enaltece Piper, para uma “renovação da maneira de educar das crianças” (O DIA, 26/04/1949).

Campos (2017) explicita, em seus estudos, que Maria Montessori, ao observar o desenvolvimento infantil, instituiu uma forma escolar diferente: “baseado na liberdade, na atividade e na individualidade do aluno. Com a expansão de seu projeto, a médica italiana concebeu um lugar social a preservar” (CAMPOS, 2017, p.45). Além disso, a referida autora afirma que a criança descrita por Montessori, “numa acepção ao tipo ideal”, seria uma forma para idealizar a formação dos professores, “de maneira coerente com o seu ensejo de escola e docência” (CAMPOS, 2017, p. 46).

Nesse sentido, as reportagens de jornais são consideradas peças fundamentais para a estruturação da narrativa, pois, a partir delas, podemos nos aproximar dos contextos de formação dos professores, identificando, nessas análises e reflexões, os modos como o Paraná foi constituindo a escolarização da infância paranaense e, nesse interim, fazendo circular os ideais da médica italiana e seus pensamentos para a adoção de uma nova concepção de criança e o estabelecimento de uma metodologia diferenciada. Além disso, pelo grande número de matérias publicadas nos jornais, podemos inferir que a oferta dos cursos, com bases montessorianas, dispunha de uma visibilidade também para a sociedade.

São os sujeitos, os cursos, as reuniões, entre outros eventos e ações, que ajudam a compreender o lugar da formação dos profissionais que atuavam nessa etapa educativa e nos permite progredir na análise dos meandros ocultos desse passado. Para Certeau (2011), “existe oculto em tal passado, certa estruturação que nos oferece resistência; e por outro lado, oculto em meus preconceitos ou nas nossas intenções presentes, um tipo de estruturação que determinava o primeiro olhar da curiosidade focalizada neles” (CERTEAU, 2011, p.165).

Dessa forma, a professora Piper Lacerda, até onde as fontes puderam informar, chega ao estado do Paraná e estabelece contato com as autoridades e educadoras, a partir do ano de 1949, trazendo em sua bagagem um forte investimento na formação de monitoras para jardins de infância. Encontra, no Estado, o educador e político Erasmo Pilotto, juntamente com Moyses Lupion, como sujeitos importantes que “procuravam investir na formação de professores com o intuito de aprimorar a educação” (CAMPOS, 2017, p. 2016) e modernizar o Estado paranaense com o olhar direcionado para a *Escola Nova*.

Além disso, Piper Lacerda lança as bases para a organização de uma associação Montessoriana no estado¹⁷², derivada da Associação Montessori do Brasil¹⁷³, tendo a nomeação da professora Eny Caldeira enquanto presidente dessa instituição (REISEMBERG, 2019).

Uma análise sobre a instalação da Associação Montessoriana no Paraná foi realizada por Rafaella Reiseumberg (2019), que apontou essa Seção no Estado como um “instrumento de circulação das ideias Montessorianas, no qual os sujeitos envolvidos com sua constituição tomam como referência a educadora italiana, mas a ressignificam para atender aos objetivos e especificidades do Paraná” (REISEMBERG, 2019, p.37).

Para Reiseumberg (2019), o contexto de apropriação e ressignificação está marcado pelos cursos de formação de “monitoras Montessorianas”, que “ganham espaço com a consolidação da Seção Paraná” (REISEMBERG, 2019, p.37).

Interessante destacar a presença da Dra. Piper de Lacerda Borges divulgando a teoria montessoriana em outros estados e capitais do país, o que revela uma circulação teórica, estando o Paraná, atento aos movimentos que aconteciam em diversos lugares. Inclusive com a participação de representantes do Estado, que “com malas prontas”, enquanto bolsistas participaram, no Rio de Janeiro, em 1951, do curso que seria professado pela própria professora Maria Montessori. Sobre essa reportagem, o título *Presença de Montessori* informava aos leitores:

Sua visita para o Brasil está marcada para o mês de outubro, quando então realizará em nosso país, pelo espaço de três meses o famoso Curso de Montessori para formação dos professores. Já se aprestam os educadores brasileiros para receber condignamente a grande mestra. Como primeiro passo, e sob a iniciativa da Dra. Piper de Lacerda Borges será feito na capital da República mais um curso preparatório, será idêntico a tantos que essa devotada colaboradora de causa montessoriana, realizou nas principais capitais (inclusive Curitiba). [...] **De malas prontas, de certo, os bolsistas do Paraná se preparam para oportunidade sem par de ouvir, muito breve a palavra da genial Maria Montessori.** (O DIA, 1951, p.01- grifos meus).

A matéria do jornal O Dia reafirmava que o estado do Paraná se encontrava atento nas discussões que aconteciam em âmbito nacional e internacional, inclusive extrapolando o

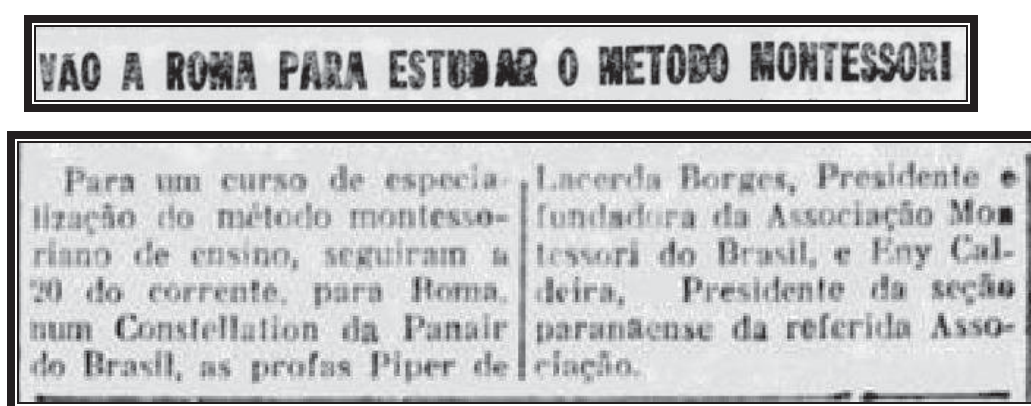
¹⁷² A Associação Montessori do Brasil – seção Paraná foi fundada no estado em 1950, estando ligada a Associação Montessori do Brasil, localizada na então capital do país Rio de Janeiro, presidida pela professora Piper Lacerda Borges. [...] Conforme a bibliografia consultada, inicia as discussões acerca do Método Montessori a partir do contato com a professora austríaca Erika Mayer, na escola Técnica de Serviço Social, no ano de 1949 (REISEMBERG, 2019, p.35).

¹⁷³ Para saber mais ler o TCC da aluna Rafaella Reiseumberg, defendido na UFPR, com o título *Associação Montessori no Brasil – Seção Paraná: Circulação e debates nos jornais paranaenses na década de 1950.*

limite entre os Estados e garantindo presença de alguns dos seus representantes¹⁷⁴ em cursos que possivelmente contaram com a presença de Maria Montessori. Por esta via, as viagens e o contato com essas ideias escolanovistas ajudaram na disseminação desse referencial pelo Estado, tanto para formação docente quanto para chegar próximo da formação das crianças.

Essas viagens, rumo ao aprofundamento teórico dos ideais de Maria Montessori, extrapolaram os limites entre os Estados e a fronteira Nacional, chegando a Roma, conforme trecho extraído do jornal O Dia.

FIGURA 48- Viagem para estudo da teoria montessoriana



FONTE: Jornal *O DIA*, 22 de julho de 1950.
ACERVO: Hemeroteca Digital.

As notícias dos jornais paranaenses divulgavam à população “o movimento montessoriano” no Estado como a chave essencial para “aplicação de novos métodos pedagógicos e melhorias de nosso sistema de ensino” (O DIA, 1950, p.8), nesse caso, o aparato metodológico estaria sob os auspícios da Escola Nova. O Jornal o Dia (1950), com letras garrafais destacava: “Presta o Governo do Estado inteiro apoio ao Movimento Montessoriano no Paraná”, deixando explícito o apoio e a parceria dos dirigentes, “aliás, o mais franco e decidido apoio dos poderes públicos, pois que vem de encontro [sic] ao notável programa educacional encetado, entre nós, pela Secretaria de Educação e Cultura” (O DIA, 1950, p.8). O apoio, conforme a notícia, evidenciava ainda o investimento na professora Eny Caldeira como representante do Estado nas viagens e na apropriação da teoria.

A relação entre as duas professoras (Eny Caldeira e Piper Lacerda) e, possivelmente, o desejo compartilhado entre ambas de um aprofundamento teórico e posterior disseminação dos métodos de trabalho, rendeu uma viagem internacional para especialização. Ademais,

¹⁷⁴ Não foi possível localizar o nome dos profissionais que participaram desse evento.

Lacerda encontra no cenário paranaense e sob o olhar de educadores comprometidos, como Eny Caldeira, um terreno fértil para as discussões e ações sobre a renovação pedagógica e a construção de um projeto de divulgação do método montessoriano para os jardins de infância (RIESEMBERG, 2019, p. 44), onde ambas as profissionais apoiaram a circulação dessas propostas no Estado. Essa relação encontra sustentação nos escritos de Norbert Elias (1994, p.213), quando este afirma que a sociedade se configura como “uma rede de funções que as pessoas desempenham uma em relação às outras”, partindo das relações ou “teias” de “interdependência” entre os sujeitos, a partir de conexões.

No Paraná, as professoras Piper Lacerda e a Eny Caldeira, em parceria com o Secretário de Educação e Cultura (Erasmio Pilotto)¹⁷⁵, foram responsáveis pelos cursos ofertados: uma forma de trabalho com “novos métodos, eficientes e de valor pedagógico” (O DIA, 1951, p. 01). Vários jornais divulgavam a presença do curso e das referidas professoras.

FIGURA 49- Divulgação de cursos



FONTE: Jornal O Dia (25/06/ 1950, p.8).



FONTE: Jornal A tarde (22/02/1951, p.5).

No corpo das mensagens, é possível perceber o enaltecimento de sua vasta experiência e conhecimento da teoria montessoriana, inclusive com passagens em curso com a própria Maria Montessori. São os “novos métodos”, que eram levantados como bandeira para a modernização e o progresso tão propagados no Estado da época.

¹⁷⁵ Pilotto foi professor do Instituto de Educação do Paraná, atuando com as disciplinas de psicologia e prática de ensino. Enquanto Secretário de Educação, atuou no ano de 1949 a 1951.

Importante salientar que as inúmeras reportagens de jornais divulgavam para à sociedade as ações formativas no Estado, revelando o jornal como “lugar de produção, veiculação e circulação de discursos”. (VIEIRA, 2007, p. 16). Conforme estes noticiários, as professoras que ministravam aulas nos jardins de infância paranaenses eram capacitadas a partir dos ideais montessorianos.

Pode-se afirmar que a professora Eny Caldeira ocupou um lugar importante na divulgação da teoria de Maria Montessori, fruto da sua articulação com a Associação Brasileira de Educação Montessoriana. Para Sonia Kramer (2006), a expansão da abordagem montessoriana no país muito se deve à participação de educadores na Associação e na Organização Brasileira de Atividades Pedagógicas.

A divulgação da teoria montessoriana, difundida por meio dos cursos aos professores paranaenses, também chegou próximo às famílias, especificamente das mães. Conforme verifica-se no trecho do jornal A Tarde, de 1950:

Para o próximo mês de maio está sendo anunciada a instalação de um curso de educação infantil, pois os métodos Montessori, trazem inúmeros benéficos e possuem muito mais vantagens sobre os outros, este curso será dedicado especialmente às mães paranaenses. (A TARDE, 1950, p. 01).

A perspectiva de tornar a teoria de Montessori conhecida extrapolou os muros das instituições educativas que atendiam as crianças menores de sete anos, objetivando apontar os benefícios que este método trazia para a educação da criança pequena.

Ainda, embora as discussões montessorianas ganhassem espaço no Paraná, desde a década de 1920, percebe-se que o lançamento dos cursos ofertados por Piper Lacerda aos pais e professores, bem como a parceria firmada com a professora Eny Caldeira, ajudaram a intensificar e a difundir o método de Maria Montessori no Estado (REISEMBERG, 2019, p. 36).

3.1.2 Curso de aperfeiçoamento em jardim de infância: “é preciso aparelhar os jardins de infância dentro dos modernos moldes pedagógicos”

Pelas reportagens de jornais visitadas anteriormente, pode-se acompanhar, no início dos anos cinquenta, um cenário intenso de discussões pedagógicas em torno da teoria de Maria Montessori, que circulava por meio de cursos e palestras no estado do Paraná, em outros estados da Federação e até mesmo em outros países. Tais ideais coadunavam com outras iniciativas “dentro de um espectro de ações modernizadoras que aconteciam no Paraná

e no Brasil, com o apoio dos que exerciam o governo a época, pois o período em análise revela a busca do progresso e do moderno”, no campo educacional, concordante com as representações políticas do momento (SILVA, 2013, p.27). Fato é que essas ideias, que circularam na capital paranaense, favoreceram os modos de organizar e estruturar o Curso de Aperfeiçoamento em Jardim de Infância do IEP, em 1952, mais de seis anos após o Decreto 8538 sinalizar a possibilidade dessa oferta.

O Curso teve sua oferta aos professores durante os anos de 1952 a 1955 e contou com a figura da professora Eny Caldeira como uma grande defensora, apoiadora e professora da cadeira de Psicologia Infantil (Ofício, de 29/05/55) da referida formação.

Essa chave de leitura permite pensar que o Instituto de Educação do Paraná proveu a formação especializada em jardim de infância a partir da experiência de professores como Eny Caldeira¹⁷⁶, que exerceram a docência com base em saberes oriundos, inclusive, de suas vivências intelectuais fora do país.

Eny Caldeira implementou na instituição inovações que provocaram polêmicas e resistências. Entre essas mudanças, localiza-se o enaltecimento dos serviços de orientação educacional, a busca de especialização dos professores do local e das normalistas que ali buscavam formação específica (SILVA, 2018, p.68).

De outro modo, vale a pena salientar que as concepções em volta do Movimento Internacional da Escola Nova, que eram objeto de discussão no IEP desde a década de 1930, permaneceram em 1950 com a fundamentação pautada na psicologia pedagógica da educadora Maria Montessori, advinda principalmente com o repertório teórico da professora Eny Caldeira (SILVA, 2013, p. 87)

Importante chamar a atenção para as disciplinas que compunham o curso, com o intuito de identificar os conteúdos que preparavam as professoras para o dia a dia com as crianças nos jardins de infância:

A estrutura do referido curso compreende as seguintes disciplinas: psicologia infantil, metodologia do ensino pré-primário, atividades de vida prática, educação artística infantil, noções de serviço social, testes infantis e educação sanitária. Trabalhos complementares são organizados, quais sejam: visitas em serviços especializados, estudos em equipe, palestras, conferências, pesquisas em biblioteca, seminários etc. O curso tem a duração de um ano exigindo provas de seleção e promoção. Uma equipe de jardineiras representará um esforço do Paraná no sentido de aparelhar os jardins de infância dentro dos modernos moldes pedagógicos. (CALDEIRA, 1952 p.370).

¹⁷⁶ No ofício de 29/05/55, encaminhado ao Secretário de Educação e Cultura, constam os nomes das professoras Alina Marainovaka (disciplina Educação Artística Infantil); Joana Scalco (Metodologia e Prática de Jardim de Infância e Estágio dirigido); e Julia Pereira de Melo (Aulas de Contar Histórias).

A professora Eny Caldeira, que assinava o trecho extraído do referido Boletim, anunciava o desejo, por parte da Secretaria de Educação e de Cultura, de aparelhar os jardins de infância dentro dos desejosos moldes modernos da Pedagogia. Pode-se dizer que este documento assumia o papel de prospecção e divulgação da formação dos professores no Estado para a educação da primeira infância. O desejo de modernidade atrelava-se ao preparo das jardineiras e, com isso, o pensamento de uma educação voltada aos fazeres da vida prática, noções de serviço social e educação sanitária. Esses são considerados vestígios férteis para pensar o que se ensinava as professoras que educavam a criança pequena. Nesse cenário, o referido “Boletim da Secretaria de Educação e Cultura, ano 1952”¹⁷⁷, organizado pelo Estado e distribuído para os profissionais da educação no Paraná, pode ser compreendido como uma estratégia para fazer chegar as professoras os saberes considerados importantes para a prática diária e, mais do que isso, poder se constituir como ferramenta discursiva, formativa, na qual há centralidade nos modos de se pensar e fazer a educação da infância em meios às representações de educação ativa.

Alguns deles, como os ensinamentos referentes à vida prática, são amplamente divulgados nas páginas que seguem esse Boletim do ano de 1952. Eny Caldeira utilizou das páginas desse documento para narrar e propagar a sua viagem pela Europa, principalmente na seção em que relata sobre os saberes adquiridos da observação do pré-primário montessoriano na Itália - ou como nos bem aponta Jürgen Schriewer (2000), dos saberes das “sociedades de referência”. Com isso, tornava ainda mais conhecida as ideias de Maria Montessori. Em vários trechos, destacava sua passagem por escolas que traziam para dentro do seu espaço formas de ensinar a partir do contexto de vida, pois, “antes de iniciar o ensino sistemático da matemática, geometria, ciências, geografia, procura desenvolver múltiplos exercícios de cozinha, jardinagem, horta e passeios (CALDEIRA, p.368). Tais destaques serviriam de baliza para os professores de jardins de infância.

São escritos elaborados para servir de referência para as professoras de jardim de infância. De acordo com Roger Chartier (2002):

Contra a representação, elaborada pela própria literatura, do texto ideal, abstracto. Estável porque desligado de qualquer materialidade, é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor. Daí a necessária separação de dois tipos de dispositivos: os que decorrem do estabelecimento do texto, das estratégias de escrita, das invenções do autor, e os dispositivos que resultam da passagem a livro ou a

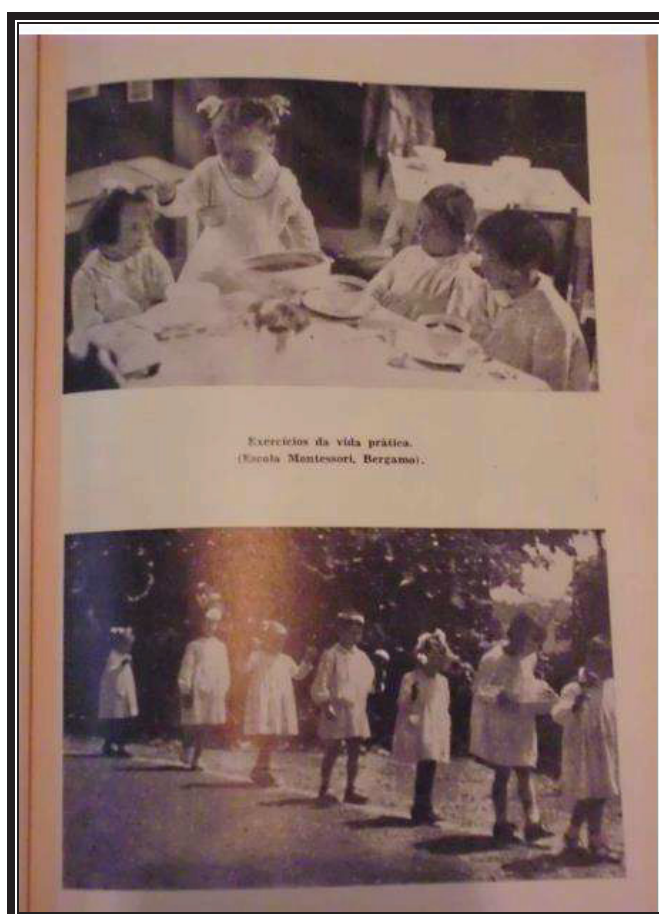
¹⁷⁷ Os Boletins da Secretaria de Educação e Cultura, foram abordados no capítulo II desta tese.

impresso, produzidos pela decisão editorial ou pelo trabalho da oficina, tendo em vista leitores ou leituras. (CHARTIER, 2002, P.126).

As intenções e a elaboração do texto escrito no Boletim também apareceram em forma de fotografias¹⁷⁸, referentes a alguns espaços pelos quais transitou a professora Eny Caldeira na sua passagem pela Europa. Sua viagem e experiência nas terras italianas renderam uma ampla divulgação e defesa da teoria de Maria Montessori entre os professores.

Dessa forma, evidencia-se que não só os professores que frequentavam o curso de jardim de infância estariam entrando em contato com a teoria de Maria Montessori mas todos aqueles que se aproximavam da leitura dos Boletins que circulavam no Estado. Abaixo fotografias que retratavam crianças em escolas italianas e que ocuparam as páginas do Boletim do Estado.

FIGURA 50- Fotografias de crianças em escola italiana



FONTE: Boletim da Secretaria da Educação e Cultura (março-abril de 1952, p. 23).

¹⁷⁸ Outras imagens que referendavam um currículo de vida prática, ou da teoria de Montessori, são estampados em outros Boletins, como a capa e o interior da matéria do Boletim da Secretaria da Educação e Cultura de março-abril de 1952.

Visualiza-se, na primeira imagem, um espaço de sala e, na segunda imagem, algumas crianças no espaço externo. Das imagens, observa-se, na primeira, crianças num momento de refeição, algumas sentadas na mesa, uma delas está com uma tigela e experimentava servir as demais que acompanhavam atentamente seu movimento. A mesa está arrumada com pratos e talheres. Uma escrita abaixo referenda a proposta: “exercícios de vida prática”. Na segunda imagem, percebe-se crianças com vestidos muito parecidos, são meninos e meninas que estão numa prática no espaço externo da escola, rodeados por árvores. Aparentemente, estão em atividade motora, tentando equilibrar-se. Pela imagem, não se sabe se a proposta é iniciada por um adulto ou pelas próprias crianças, o que se observa é que estão em uma proposta ao ar livre, como nos ensinamentos de uma educação “com modernos moldes pedagógicos”. Através das imagens acima, tem-se indícios do que os dirigentes tentavam inculcar nos jardins de infância do Paraná, o “modelo italiano” divulgado, apresentava um fazer pedagógico pautado em metodologias ativas e que serviria de referência para as jardineiras.

Mas o que se discutia nos cursos que formariam as jardineiras? Já que os jornais e os Boletins divulgavam os ideais montessorianos, conforme visto até o presente momento?

No ano de 1952, Eny Caldeira, ocupando o cargo de diretora do Instituto de Educação, encaminha ao Secretário Professor João Xavier Viana, um ofício propondo alguns nomes de professores para ministrar aulas nos cursos de Administradores, Especialização em Jardins de Infância e Orientação Infantil. Além de evidenciar os nomes dos sujeitos que formariam a equipe de professores no Estado, esta fonte é importante, pois propicia identificar as disciplinas ofertadas no curso de Jardins de Infância no período.

QUADRO 7- Disciplinas do curso - Especialização em Jardins de Infância

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	
Azor Cruz	Higiene Escolar e Pré-escolar
Helena Salgado	Serviço Social
Joana Scalco	Métodos Montessori, Froebel e Decroly
Regina Schieder	Literatura infantil; livro didático e Material da Vida Prática
Nadhia Kowalchuk	Educação Física
Alina Marcionoviska	Educação Artística e Infantil
Jurandyr Baggio Mocckel	Testes

Elcah Guimarães	Metodologia dos conhecimentos gerais
-----------------	--------------------------------------

FONTE: Ofício 6/1952 – 13/06/1952.

O quadro 7 demonstra o que deveria ser ministrado no Curso de Jardins de Infância ofertado no Instituto de Educação do Paraná. Nas disciplinas apresentadas, constatam-se os nomes dos professores responsáveis por fornecer a especialização para as jardineiras, entre eles Joana Scalco, professora já conhecida nos capítulos anteriores, que deixou suas marcas profissionais a partir do seu envolvimento com as questões referentes aos jardins de infância. Pela proposta expressa, pode-se perceber que a teoria de Maria Montessori figurava entre os saberes importantes para a formação. Além da italiana, Decroly, com os “centros de interesses”, e Froebel figuravam no hall de disciplinas do referido curso. É relevante ainda refletir que estes teóricos embasavam os debates referentes à criança pequena há bastante tempo, tanto em solo internacional quanto nacional e eram propagados na formação docente do Instituto de Educação do Paraná.

Além dos referidos teóricos, disciplinas como Higiene Escolar e Serviço Social constavam no currículo para formação do professor, e também outras específicas, como Literatura Infantil, Educação Artística e Infantil, somavam-se à grade curricular, demonstrando certa especificidade para o trabalho relacionado às questões infantis. Tais disciplinas provavelmente norteavam o trabalho desenvolvido em sala com as crianças pequenas.

Cabe destacar que, ao longo dos anos em que o Curso de Jardim de infância vigorou no IEP, sua estrutura, referente às disciplinas ofertadas, sofreu algumas modificações. Sobre isso, o ofício de 19/04/1954 nos fornece algumas pistas:

O curso de professoras de Jardim de Infância constará de: Metodologia e Prática de Jardim, Educação Artística Infantil, Arte de Contar Histórias, Higiene e Educação Sanitária e Educação Musical. O curso de Orientação Infantil constará de: Metodologia e prática da Linguagem, Metodologia e prática da Matemática, Metodologia e prática de Conhecimentos Gerais, Higiene e Educação Sanitária, Educação Artística Infantil, Arte de Contar Histórias, Educação Musical e Noção de Serviço Social Além das aulas teóricas, teremos a prática constituída por estágios, observações, visitas e leitura orientada em biblioteca [...] Senhor secretário, este é o espírito do curso sustentado pelos professores como Joana Scalco, Ledy de Melo Cid, Miracy de Brito, Alina Marcinowska, Marcilia Bruno, Jurandir Moeckel, Dr. Azo Cruz, Leonor Lezan, Carolina Delay, Ema Koch, etc. (IEP, 1954).

Nessa nova estruturação, as disciplinas de Educação Artística Infantil e Educação Sanitária foram as únicas que permaneceram. Nada constou sobre Psicologia Infantil,

Atividades de Vida Prática e Metodologia do Ensino Pré-primário, aulas mencionadas nos cursos anteriores a este.

Importante salientar que o curso, que formaria professores dentro dos “modernos moldes pedagógicos”, enfrentou alguns desafios. Tanto pela questão de falta de regulamentação quanto pela ausência de inscritos. Sobre essa questão, chama a atenção um ofício expedido em 26 de abril de 1954, pelo Instituto de Educação, na figura da professora Eny Caldeira, para o então secretário Lauro Portugal:

Senhor Secretário:

Temos o prazer de acusar o recebimento do ofício datado de 22 de abril, em que V. Excelia. expõe a nova orientação que deseja imprimir nos cursos de aperfeiçoamento do Instituto de Educação [...]. Solicitamos ao CEPE e DEPP colaboração no sentido de uma indicação de elementos para os Cursos de Orientação Infantil e Jardins de Infância, em virtude da pequena matrícula que tivemos. (IEP, 1954).

A professora Eny Caldeira não aprofundou no ofício qual seria a nova orientação vislumbrada para o curso de especialização, também não foram localizados dados para compreender, fato é que a Secretaria de Educação e Cultura solicitava algumas adequações¹⁷⁹. Além disso, no mesmo ofício, percebe-se um apelo da diretora do IEP para aumentar os índices de matrículas no curso. Mas por que essa baixa procura? Seria um curso relativamente novo? Ou o fato da não exigência dessa formação para ministrar aulas nos jardins de infância impactava na baixa procura por parte dos professores?

No ano seguinte, não por acaso, mas coincidentemente com a saída da professora Eny Caldeira do cargo de diretora do Instituto de Educação do Paraná, e com a chegada do então professor Arthur Borges de Macedo Junior, localiza-se o ofício de 11/07/1955, endereçado ao Secretário:

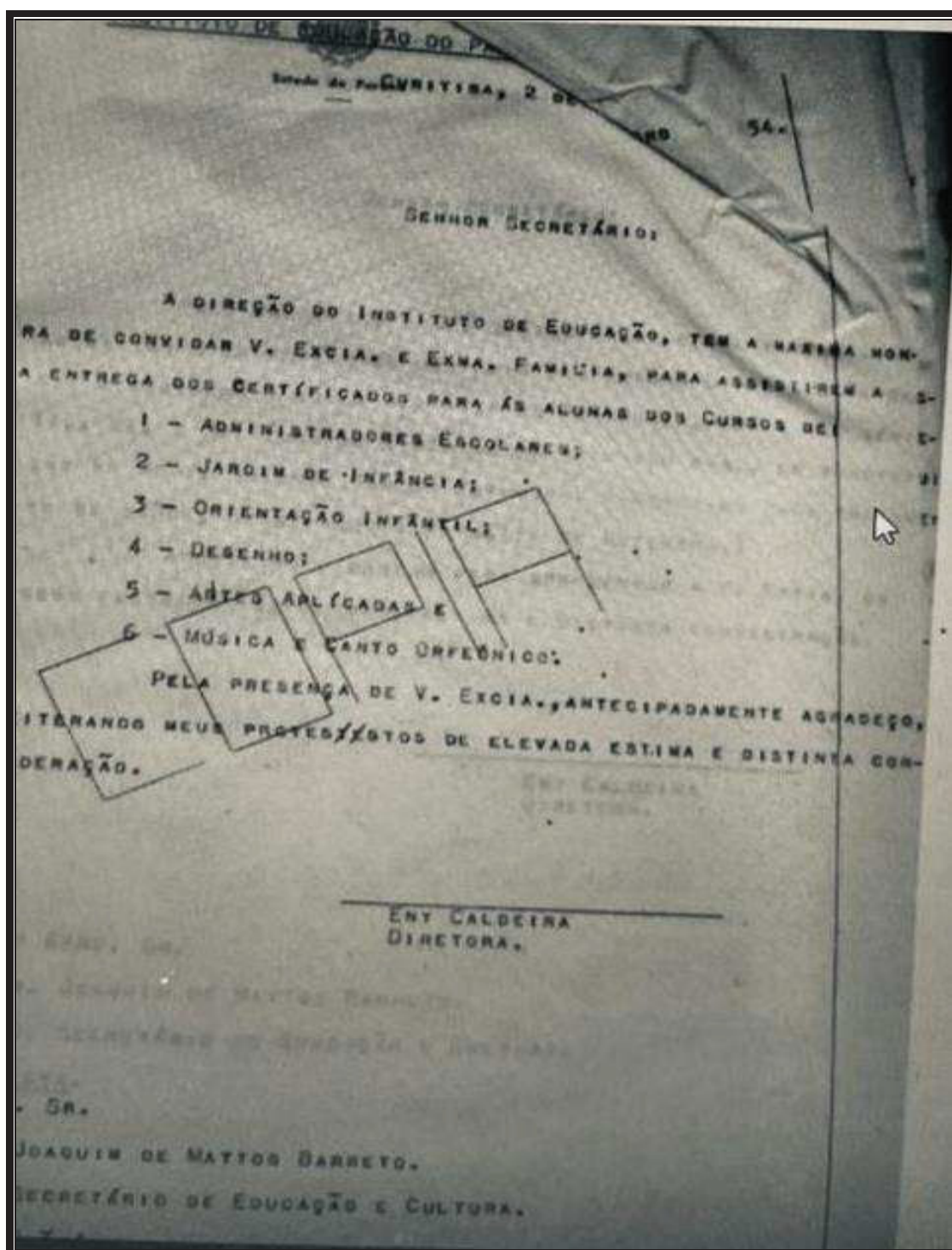
Tendo a SEC dado suplementação, apenas até o corrente mês de julho, aos Cursos de Desenho, Artes Aplicadas, Curso de Música e Canto Orfeônico e Curso de Jardim de Infância, os quais não funcionaram com a almejada regularidade, possuindo algumas turmas pequeno número de alunas em frequência, constituindo assim elevado ônus ao Estado, esta direção propõe a V. Ex^a o não funcionamento dos referidos cursos no segundo semestre do atual ano letivo, não havendo, portanto, necessidades de novas suplementações, indo, desta forma, ao encontro da circular n.º 5/55 da Secretaria de Estado e Negócios do Governo, relativa à compressão de despesas. (IEP, 1955).

Curioso pensar sobre os motivos de um curso, que convidava as famílias e o secretário para a entrega dos certificados, encerrar. Seria a ausência da professora Eny Caldeira como uma defensora da formação das jardineiras? Abaixo o ofício de 1954, com o

¹⁷⁹ Não foi possível localizar o ofício do Secretário para o Instituto de Educação.

convite para o secretário comparecer à entrega dos certificados dos cursos de Administradores Escolares, Jardim de Infância, Orientação Infantil, Desenho, Música e Canto Orfeônico.

FIGURA 51- Ofício solicitando a presença do secretário na entrega de certificação



FONTE: Ofício IEP (02-12-1954).

Sobre esse momento, não se tem notícias se o secretário participou da solenidade, o que se pontua, neste instante, é a relevância que os cursos de especialização recebiam. Isso fica evidente no convite para presença das famílias e do secretário para o encerramento desta etapa formativa. A professora Eny Caldeira, com esse gesto, demonstra a importância e a vontade que esse momento, assim como a caminhada do curso, ocupasse de fato um lugar de prestígio na educação paranaense.

3.2 A ARTE DE FAZER: A ATUAÇÃO DA DIVISÃO DE EDUCAÇÃO PRÉ-PRIMÁRIA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES, UMA RELAÇÃO COM O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ

Após a constituição da Divisão de Educação Pré-Primária¹⁸⁰, acompanha-se uma movimentação e organização intensa, por parte de sua equipe, frente às ações que delineavam um conjunto de propostas destinadas à educação da criança em idade pré-escolar no estado do Paraná. Por meio de cursos, documentos e supervisões¹⁸¹, foi se constituindo a formação dos professores, bem como as maneiras de pensar a prática pedagógica para infância paranaense, que se apresentava seccionada da seguinte forma: Assistência Técnica Pedagógica, Artes Criativas e Recreativas e Intercambio e Controle. A referida Divisão, sinalizava, tanto para os professores quanto para as instituições educativas, os saberes e as maneiras de organizar o trabalho.

Logo, no final da década de cinquenta, a imprensa paranaense noticiava as diversas ações e parcerias idealizadas a partir do grupo de profissionais que faziam parte da Divisão. Especificamente, no dia 03 de abril de 1959, localiza-se, no jornal Diário do Paraná, a realização da Primeira Semana Educacional Pré-primária, endereçada aos professores de Jardim de Infância. Essa reportagem sustentava, em suas primeiras linhas, uma das ações da Secretaria de Educação, por meio da Divisão de Ensino Pré-Primário. Abaixo o anúncio do evento.

¹⁸⁰ A Divisão de Ensino Pré-primário encontrava-se subordinada ao Departamento de Educação da Secretaria de Educação e Cultura.

¹⁸¹ As classes de Jardim de Infância foram, periodicamente, visitadas e assistidas por funcionários da DEPP. Solicitaram orientação, em geral, 364 professores (PARANÁ, 1964, p. 6).

FIGURA 52- Primeira Semana Educacional Pré-primária

**DE 13 A 18: PRIMEIRA SEMANA
EDUCACIONAL PREPRIMÁRIA**

Promovida pela Divisão de Educação Preprimária, da Secretaria de Educação e Cultura, será realizada, de 13 a 18 do corrente, no auditório da Biblioteca Pública do Estado, às 16,00 horas, a 1.ª Semana Educacional Preprimária. As professoras do Jardim de Infância e demais interessados farão inscrições e obterão informações na sede do D. E. P. P., na Avenida Silva Jardim, 610.

PROGRAMA

Durante a 1.ª Semana Educacional Preprimária serão proferidas palestras de acordo com o seguinte programa:

Dia 13 — professor Erasmo Piloto — «O Jardim de Infância no sistema escolar brasileiro».

Dia 14 — professora Jeana Falco de Scalco — «Formação de hábitos».

Dia 15 — Professora Emilia Dantas Ribas — «A professora de Jardim de Infância».

Dia 16 — Professora Helena Koldy — «O desenvolvimento físico na pré-escolaridade».

Dia 17 — Professora Miraci de Araujo Brito — «A importância da história no desenvolvimento da linguagem».

Dia 18 — professor Erasmo Piloto — «O Jardim de Infância no sistema escolar brasileiro».

F

FONTE: Jornal Diário do Paraná – Primeira Semana Educacional Pré-primária (3/04/1959).

Ocupando um espaço importante do jornal e com um título composto por letras ampliadas, a reportagem chamava a atenção para o evento da semana educacional destinada aos professores pré-primários no Estado. Além disso, o primeiro parágrafo da reportagem deixava claro que esse evento fora promovido pela Divisão de Educação Pré-Primária, afirmando, para a sociedade, a importância da ação desta Divisão e do governo com esta etapa educativa.

Tal reportagem, com o propósito de divulgar a capacitação e convidar os professores de jardins de infância para a participação, foi divulgada amplamente nos jornais que circulavam no Estado. Além da mídia, o governo do Estado, por meio de mensagem, também fazia menção ao evento, dando destaque ao número elevado de professores que participaram dos estudos e debates, indicando, assim, a necessidade de se realizar outras atividades do gênero (PARANÁ, 1960, p. 151).

A Primeira Semana Educacional Pré-Primária, ocorrida no auditório da Biblioteca pública do estado, se constituiu como um momento importante de formação para os professores que atendiam a educação pré-escolar naquela época. As palestras ministradas

com nomes que já circulavam e estavam envolvidos, desde a década anterior, com as discussões sobre as crianças, como Erasmo Pilotto e Joana Falce Scalco, se faziam presentes neste momento. Das conversas, percebe-se que a Primeira Semana Educacional no Paraná se encontrava articulada com a “infância”, conforme ela era pensada também no cenário brasileiro. Ilustrando essa questão, os títulos dos temas educacionais explanaram sobre questões importantes para a época, com destaque para palestra O Jardim de Infância no Sistema Escolar Brasileiro, ministrada pelo intelectual Erasmo Pilotto, sendo compartilhada em dois momentos do evento. Logo pelo título, percebe-se a necessidade de tornar visível aos professores o lugar do jardim de infância, não somente no Estado, mas em diálogo ao que acontecia nacionalmente¹⁸². Uma outra reportagem, veiculada no jornal Diário do Paraná, do dia 15 de abril de 1959, destacava uma imagem do evento e evidenciava a presença do professor Erasmo Pilotto.

FIGURA 53- Evento Semana Educacional Pré-primária do Paraná



FONTE: Diário do Paraná (15/04/1959).

¹⁸² Dessa palestra não se localizou vestígios, no entanto, no período que compreende os anos de 1950, “desenvolvimentismo” e o interesse pelo processo de modernização, pontuava-se a educação como importante para o processo de transformação social e, nesse cenário, a educação pré-escolar aparecia como um remédio social a muitos males. No que concerne as questões de cunho pedagógico, nas décadas de 1950 e 1960, a maior parte das publicações, os manuais para o pré-primário ou a pré-escola tinham um predomínio de autores estrangeiros, com abordagens metodológicas pautadas em Pestalozzi, Froebel, Montessori, Decroly e outros (FILHO, 2008, p. 107).

A reportagem informava e demonstrava, por meio da fotografia, que participavam professores da capital e do interior do Paraná, no total de mais de duzentos profissionais. De fato, a imagem revela um auditório com um bom público, composto em sua maioria por mulheres. Verifica-se uma mesa central composta por profissionais que, de acordo com a reportagem, ministravam as palestras, encontravam-se vestidos de acordo com os preceitos da época: ternos, gravatas e roupas sociais. Nas cadeiras, as professoras não posaram para fotografia, elas pareciam estar concentradas na fala, olhando para mesma direção. A propósito, observa-se que o professor Pilotto, que à frente da Secretaria colaborou com a construção de materiais orientadores, como o Programa de Experiência de 1950, encontrava-se presente nos eventos direcionados aos profissionais dos jardins de infância. Além deste profissional, que tinha seu nome marcado nas ações e orientações para o trabalho com a criança pequena, destaca-se, mais uma vez, a professora Joana Falce de Scalco, uma mestra articulada com as discussões nacionais e internacionais, principalmente pela defesa da teoria de Maria Montessori. As outras personagens, Helena Kolody, Miracy de Araújo Brito e Emilia Dantas Ribas, que aparecem como palestrantes neste momento, exigem um novo olhar. Assim, qual seria a relação destas profissionais com a educação pré-primária ou com a educação no Estado?

A primeira profissional, Helena Kolody, professora e poetisa, atuou como Assistente Técnica de Escolas Normais e Inspetora Federal de Ensino, tendo sido também diretora do Boletim da Secretaria de Educação e Cultura. Sobre Emilia Dantas Ribas, o Jornal, Diário da Tarde, de 15 de dezembro de 1950, nos informa que essa professora ministrava aulas no magistério do Instituto de Educação, conforme verifica-se no trecho abaixo:

Terão lugar, hoje e amanhã nesta Capital, as cerimônias de colação de grau das professoras de 1950, do Instituto de Educação, turma que tem patrona a exma. Sra. Prof.^a Emilia Dantas Ribas e como paraninfo o ilustre professor Dr. Faustino Favaro. (JORNAL DIÁRIO DA TARDE, 1950, p. 2).

Como pode-se perceber, a professora Ribas atuava como uma profissional reconhecida pelo seu trabalho e possivelmente admirada pelas futuras professoras, tanto que a homenagearam na colação de grau do Instituto de Educação, já atuava com a formação de professores desde a década anterior. Assim, ela não deixou de marcar presença na primeira Semana Educacional Pré-Primária, com a temática intitulada: A formação da professora de Jardim de Infância. Além de ser docente do Curso Normal, ela atuou como Assistente Técnica do Ensino no IEP. Desde o início da década de 1950, Emilia Dantas Ribas já estava envolvida

com as discussões sobre a criança em idade pré-escolar, e, conforme as fontes indicam, suas reflexões eram baseadas nas ideias pedagógicas de Montessori e Decroly.

Juntamente com a professora Emilia Ribas, Miracy de Araújo Brito também compunha o quadro de professores do IEP, como informa o Jornal Diário do Paraná, de 1955. A notícia abordava a posse do novo diretor do Instituto de Educação, com a abertura solene da referida professora (DIÁRIO DO PARANÁ, 1955, p.8). Além disso, uma outra reportagem do mesmo jornal, oito anos após (1963), apontava Brito como coordenadora dos cursos de especialização ofertados pelo IEP.

Tal investigação, a partir dos nomes dos professores que ministraram a Primeira Semana Educacional Pré-Primária no Estado, apresenta peças-chaves para se pensar o quanto o IEP encontrava-se articulado com a Divisão nas ações formativas do Estado paranaense: juntamente com a Secretaria de Educação, traçavam os cursos e movimentavam os saberes pedagógicos sobre a criança pequena. Ademais, o IEP oferecia também a nomeada especialização em educação pré-primária no chão da sua instituição. Além disso, percebe-se que os professores que ministravam essa especialização também atuavam como palestrantes em eventos promovidos pela Divisão de Ensino Pré-Primária e, assim como os dirigentes da secretaria, encontravam-se articulados com as ações da chamada especialização, conforme discussão a seguir.

De um modo ou de outro, o IEP revelava-se como um *lócus* importante na circulação de ideias, na organização e na formação dos professores que lecionavam com as crianças pequenas no Estado. Esta instituição já atuava fortemente, desde a década anterior, como sendo um *lugar* de veiculação de discursos e práticas.

Importante frisar que a parceria da Secretaria não era um privilégio apenas do IEP, “a SEC, em colaboração com a Universidade do Paraná, durante o Curso de Verão da Faculdade de Filosofia, proporcionou oportunidade de aperfeiçoamento a 171 professores de Jardim de Infância, as quais frequentaram as aulas” (PARANÁ, 1964, p. 06) e se aproximaram de conhecimentos contidos no relatório *Educar a criança na vida para a vida*, com os seguintes temas:

QUADRO 8- Temas abordados no curso de férias- 1964

OS TEMAS ABORDADOS
- Técnica de Pintura; - Educação do Ser e Correlação com sistema de valores;

- O relacionamento humano e a Higiene mental;
- A matemática no pré-primário;
- A Poesia para o Jardim de Infância – coral falado;
- Atividades rítmicas e musicais – Danças folclóricas;
- As abelhas – (comunidade);
- Educação Moral e Cívica;
- Formação de hábitos de higiene;
- A criança no seu sentido profundo;
- A evolução do ser (PARANÁ, 1964, p. 06).

FONTE: Mensagem de Governo: Relatório apresentado ao excelentíssimo Senhor Governador do Estado pelo Secretário de Educação e Cultura Professor Véspero Mendes (1964, p.6).

De modo geral, sem analisar um a um os temas abordados no curso de férias, pode-se pensar que a DEPP, em parceria com a UFPR, defendia uma educação pré-primária pautada nos ideais da época. As formações, os cursos e orientações tratavam de enaltecer a Educação Moral e Cívica como estratégia para “formação democrática” dos educandos, objetivando “o fortalecimento do caráter”, “bons hábitos e atitudes”, desenvolvendo no educando o sentimento de civismo, amor à Pátria e preparo para a vida na sociedade democrática, conforme apontava a Portaria nº 1805/64, de 4 de maio de 1964 (PARANÁ, 1964, p.78).

Ademais, com a frase “Educar a criança na vida para a vida”, conforme apontava o relatório que divulgava o curso de férias e as ações da DEPP, compreende-se que as questões relacionadas ao civismo e inclusas como tema do curso, caracterizavam o objetivo claro de preparar os professores para constituição de supostas práticas, que, compartilhadas com as crianças, contribuíram com o desenvolvimento econômico e progresso social do período. Além disso, o papel da escola, firmava-se em “contribuir para o aperfeiçoamento social”, sendo o exercício consciente da solidariedade humana como necessário ao progresso e aprimoramento espiritual do homem (PARANÁ, 1964, p. 54).

Até onde as fontes informaram, a Secção técnico-pedagógica, da organização da Divisão de Ensino Pré-Primário, era responsável pela oferta e organização dos cursos neste período. Alguns denominados debates, outros vistos como reuniões e até mesmo os intitulos cursos de férias compunham as estratégias da Secretaria para capacitar o corpo docente. A imagem abaixo ilustra um desses momentos:

FIGURA 54- Reunião com os professores de Jardim de Infância, 1964



FONTE: Jornal Diário da Tarde (28/09/1964) – Reunião e debates.

Os aspectos da fotografia demonstram que “as mestras de jardim de infância” debatiam os conhecimentos pedagógicos em círculo, o que permitia uma troca maior dos saberes de cada docente, possivelmente refletiam sobre o trabalho com as crianças pequenas. Junto à imagem, retratada em 28 de setembro de 1964, encontra-se a seguinte mensagem:

Promovida pela Divisão do ensino Pré-primário da Secretaria de Educação e Cultura, teve lugar no Círculo Militar do Paraná, reunião de todas as professoras de jardim de infância de nossa Capital, tanto de estabelecimentos públicos como particulares. O encontro inclui debate em círculos, participando em cada um, dez mestres. A reunião visou oferecer maiores conhecimentos pedagógicos às mestras de jardim de infância. (DIÁRIO DA TARDE, 1964, p.01).

A mensagem do jornal expõe a ideia de que os encontros com a Secretaria incluíam também as professoras da rede privada para os momentos de disseminação de conhecimentos pedagógicos para o trabalho com as crianças, sinalizando, assim, que a DEPP também orientava, no Estado, os trabalhos da rede privada de ensino. Além disso, percebe-se pela imagem a figura da professora, mulher na sua maioria, ocupando o cargo de jardineira. Sobre essa questão, embora refira-se ao contexto do Ensino Primário do final dos anos de 1960, a pesquisa de Melissa Colbert Bello (2013) sinaliza que a profissão de professora, para esta etapa educativa, era composta de maioria feminina (BELLO, 2013, p.235).

Mas não era só a Secção técnico-pedagógica que ganhava destaque nas reportagens e nos relatórios da Secretaria, a secção de Artes Criativas e Recreativas, do interior da Divisão, exercia a função de confeccionar jogos educativos para o trabalho.

Através da Secção de Artes Criativas e Recreativas, são confeccionados os jogos didáticos baseados na orientação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), e adaptados às crianças em idade pré-escolar do Paraná, os quais são relacionados com as Unidades de Trabalho elaborados pelas Secções de Artes Criativas e Recreativas de Assistência Psicológica. (PARANÁ, 1964, p 6).

Como demonstra o trecho acima, havia, dentro da Divisão de Ensino Pré-Primária, subgrupos de trabalho, o que não significa uma cisão das ações. Os jogos didáticos eram construídos a partir de uma adaptação, pois, provavelmente, eram indicados para outra etapa educacional, quase sempre a partir da relação com a unidade de trabalho. É expressivo ainda destacar, do trecho do relatório, a influência que o INEP¹⁸³ exercia nos direcionamentos e orientações para o trabalho com as crianças, por via dos processos formativos que eram veiculados pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado. A circulação das publicações, e os relatórios e revistas, do referido órgão, eram frequentemente enaltecidos nos relatórios da Secretaria, principalmente quando pontuavam a necessidade de preparar a escola para acompanhar o progresso tecnológico e científico.

[...] as publicações relatórios e revistas do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), Programa de Assistência Brasileiro do Ensino Elementar (PABAAE) e Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais no Brasil, esses estudos vêm demonstrando que a escola precisa preparar-se para acompanhar o progresso tecnológico e científico e permitir ao educando realizar a sua própria experiência. (PARANÁ, 1968, p. 2).

Conforme verifica-se no trecho acima, formar “um educando capaz de realizar a sua própria experiência” era uma premissa para a escola acompanhar o progresso tecnológico e científico da época. Com relação ao INEP, os estudos de Arco Verde (1985) apontam que, com a criação deste Instituto em 1937, que tinha como finalidade repensar a educação em todos os níveis, a formação dos professores ganhou um apoio especial.

Inicialmente, devido à descentralização do ensino para os estados, aquele órgão promoveu a elaboração de um panorama geral da organização do ensino primário e normal de cada Estado brasileiro. Deste trabalho surgiu a necessidade de atuação imediata do INEP, a fim de diminuir os graves problemas e preparação qualificada

¹⁸³ A relação do INEP com a UNESCO se estabeleceu quando o Instituto veio a tornar-se um órgão representativo da UNESCO no Brasil, assumindo a função de propalar os documentos internacionais da organização, portanto, exercendo a mediação entre as políticas internacionais (que podem ser representadas pelas Recomendações da UNESCO) e as políticas nacionais. Tal divulgação foi realizada por meio da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), cujo primeiro exemplar data de 1944 e o conjunto das Recomendações, de 1934 1963, foi publicado em 1965 (MIGUEL, 2021, p.7).

de pessoal docente. Situa-se aqui a grande contribuição para o preparo de professores pré-escolares feito por meio de cursos, seminários e estágios de professores leigos ou normalistas, o sentido de possibilitar um melhor desempenho de sua tarefa docente (ARCO-VERDE, 1985, p.68).

Oportuno frisar ainda a influência dos EUA, PABAE, entre outros, especialmente na formação dos professores e na produção de materiais no Estado. Questões que possivelmente estavam articuladas às recomendações localizadas nas Conferências Internacionais de Instrução Pública (1934 a 1963), lançadas pela UNESCO, que direcionavam ações específicas para a educação pré-escolar, entre elas a “organização de um sistema de educação pré-primária com colaboração internacional, para a elaboração de cursos e avaliação da troca de experiências, entre outros” (RAFAEL; LARA, 2011, p.247). Essas discussões aconteciam com membros do PABAE em cursos ou nas produções que circulavam em solo paranaense. Para Fúlvia Rosemberg (1992), a Educação Pré-Primária, até início da década de 1970, pautava-se nas diretrizes traçadas pela XXVI Conferência Internacional da Unesco, realizada em 1961.

Retornando ao Paraná, os apontamentos que inseriam as crianças na realização de suas próprias atividades ou experiências, conforme visto nas menções do INEP discutidas acima, parecem emergir também nas reflexões que aconteciam entre os professores do IEP, no curso de especialização, e os responsáveis pela DEPP, quando a professora Miracy de Araújo Brito¹⁸⁴, revela, na ata na reunião pedagógica, sua insatisfação com as “professoras-estagiárias”, “quanto à realização da unidade do projeto ‘Fazenda do Pica-pau amarelo’, pois estavam concentrando e fazendo as atividades ao invés de levarem as crianças a fazerem” (IEP, 1970, p. 6).

Mais do que demonstrar o envolvimento da referida docente nas discussões sobre a criança em idade pré-escolar, conforme já apresentado acima, junto às suas palavras, pode-se supor alguns saberes que circulavam na formação, na época. Observa-se, a partir desta reunião pedagógica, uma inquietação em formar professores que permitissem a realização das atividades pelas próprias crianças, assim como visualizam-se nas preocupações divulgadas pelo INEP e PABAE.

São as ideias do movimento escolanovistas, conforme visto nos capítulos anteriores, que encontravam eco no Brasil e foram sendo apropriadas no cenário paranaense. Nunca é demais lembrar a intensa circulação das ideias de Maria Montessori no Estado, assim como

¹⁸⁴ Em 1968, um relatório do IEP sinalizava a referida professora como responsável pela disciplina de Teoria e Prática no curso de especialização em educação pré-primária.

outros representantes da Escola Nova, como Decroly, que se faziam presentes nos debates e ideias pedagógicas para a educação pré-escolar. Em âmbito nacional, essa também era uma preocupação expressa no documento do I Encontro Interamericano de Proteção ao Pré-escolar (1968), que salientava a necessidade do professor de maternal e jardim de infância permitir a iniciativa das crianças em “organizar a sua própria atividade”. Além de possuir conhecimentos para continuamente alimentar o vivo interesse com que a criança investigue o seu mundo” (BRASIL, 1968, p. 49). Essas palavras acompanhavam a necessidade de a educadora “obrigatoriamente ser formada por eficiente curso de especialização”.

Nesse sentido, quando a professora Miracy de Araújo Brito defendeu que as crianças realizassem com autonomia as propostas do projeto Fazenda do Pica-pau amarelo, ela demonstra estar atenta às referências para a educação pré-escolar no período, a partir dos ideais do escolanovismo, no qual as crianças ocupavam o centro do processo educativo. Sobre essa questão, Kishimoto (1986) destaca que:

[...] implantando princípios como socialização, liberdade e atividade da criança de acordo com seu interesse, utilização de processos metodológicos como centros de interesse e projetos, e permitindo a expressão da criança por meio de danças, cantos, marchas, pintura e outras. Tais preocupações situam o Jardim de infância como estabelecimento que incorpora perfeitamente as preocupações do escolanovismo. (KISHIMOTO, 1986, p. 116).

Acompanhando as discussões nacionais e internacionais, as professoras que ministravam aulas no curso de formação parecem incorporar, na didática, a organização do trabalho pedagógico por projetos. Tal questão pode ser vislumbrada no trecho da ata de reunião dos professores do IEP em 1970, quando sinalizavam a necessidade de trabalhar “cientificamente o que é projeto e objetivos” (IEP, 1970, p. 6). A argumentação, por parte das docentes, pode ser pensada como uma necessidade de conhecer o trabalho pedagógico a partir de projetos didáticos. Além disso, a menção ao projeto que estariam desenvolvendo com as crianças, intitulado Fazenda do Pica pau amarelo, possivelmente tem relação com as discussões e a circulação que ocorria em âmbito nacional sobre essa temática. Sobre isso, Lenita (1983) menciona que havia, no período, envolvendo vários estados, a divulgação do Programa Sítio do Pica pau amarelo¹⁸⁵, e, mais ainda, ocorria a formação de professores, coordenadores e supervisores com o intuito de formar sujeitos para o conhecimento e a forma de utilizar o programa com a pré-escola.¹⁸⁶ No entanto, pontua a autora, “diferenças de linhas

¹⁸⁵ Este era um programa e a indicação de utilizá-lo com pré-escolares (SCHULTZ, 1983,p.89).

¹⁸⁶ Parceria Programa Nacional de Telecomunicação (PRONTEL) - Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa (FCBTVE). (SCHULTZ, 1983, p. 25).

de atuação, entre o MEC e a TVE, impediram a realização da atividade tal como ela havia sido pensada” (SCHULTZ,1983,p.90).

Sobre as menções feitas acima, pode-se observar que o IEP ocupava um lugar importante na formação das professoras no Estado. Para Marta Chaves (2008), o envolvimento dos professores do IEP nos cursos, além dos documentos que orientavam as propostas, contribuíra para o fortalecimento das proposições educacionais para o trabalho com as crianças no estado do Paraná.

Consideramos ainda que a atuação de membros da administração e do quadro técnico e docente do Instituto de Educação do Paraná foi igualmente importante, porquanto esses especialistas formavam professores no Curso Normal e no Curso de Especialização em Jardim de Infância. Estas condições, somadas aos cursos de formação pedagógica oferecidos pelo Instituto de Educação, possibilitavam a execução das orientações da Secretaria de Estado da Educação. Ademais membros da equipe do Instituto integravam, haviam integrado ou viriam a integrar o quadro da Secretaria de Educação e do próprio Conselho Estadual de Educação (CHAVES, 2008, p.182)

As discussões engendradas na primeira semana educacional pré-primária, assim como em outros cursos ofertados pela Secretaria e IEP, vão aos poucos colaborando com o debate pedagógico, a organização e as especificidades do trabalho com os jardins de infância. Além disso, são representações das vivências e experiências de profissionais que caminhavam com estudos ou práticas articuladas com a educação no Paraná, especialmente sobre as crianças menores de 7 anos.

Para Botelho (2009), as Semanas Educacionais faziam parte das modalidades formativas que o Estado ofertava, ao lado de discussões e palestras, quase sempre voltadas para as professoras pré-primárias. Esses eventos, encerrados com um discurso às autoridades do governo, nos permitem inferir o lugar de destaque que tinham no cenário educacional.

Na década que seguiu a Primeira Semana Educacional Pré-Primária, localizam-se inúmeros outros cursos, assim como as especializações ofertadas pelo IEP, denominadas Cursos de Aperfeiçoamento para Jardins de Infância, cursos estes que já circulavam nas dependências do IEP até meados da década de 1950 e retornam na década de 1960.

No certificado de diplomação do referido curso, consta, na parte da frente, registros da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná. No verso, aparecem as disciplinas ofertadas.

FIGURA 55- Certificado do Curso de Aperfeiçoamento para professores de Jardim de Infância -1964



ANO LETIVO DE 1965

Matérias	Média anual
Didática	8,6
Desenvolvimento da criança	8,2
Organização Escolar	10,0
Educação Artística	9,2
Teatro na Escola	8,5
Música	10,0
Média Final : 9,1	

Este certificado se acha registrado
no livro competente do Instituto de
Educação do Paraná, às fls. 2
Curitiba, 21 de dezembro de 1964
Secretária: *Aida S. Maeller*
Diretor: *Augusto João S.*

FONTE: Acervo do Instituto de Educação do Paraná.

Conforme informam as fontes, quase dez anos após o fechamento dos primeiros cursos de especialização em jardins de infância no IEP em 1955, localiza-se, em 1964, uma nova turma que desfrutava dos saberes específicos para o trabalho com crianças menores de 7 anos. No verso do certificado, identificam-se as matérias e, junto com elas, o que pensavam ser importante para formar uma jardineira no período. Embora não se tenha localizado nenhum outro documento sobre o teor das discussões em cada matéria, pode-se compreender que a prioridade se centrava em saberes advindos da Arte (teatro na escola, educação Artística), bem como da Psicologia (desenvolvimento da criança).

Mas qual seria a exigência para o professor atuar no jardim de infância? Visto que, na década de 1950, a procura pelos cursos era aquém do desejado, inclusive, tendo seu fechamento em 1955? Além disso, as palavras de Pilotto, em 1952, demonstravam a situação da formação do professor no Estado: “a falta de preparo especializado de nosso magistério e a falta de material nas escolas” (PILOTTO, 1952, p. 71).

Sobre essa questão, no início da década de 1960, foi localizado apenas o Regimento de 1963, como um dos documentos que davam ênfase à formação de professores de jardins de infância no Estado. Nesse documento, algumas normas deixam pistas para pensar quais eram as exigências para atuar nesta etapa de ensino.

Cap. XVII- Do Pessoal docente- Art. 35 – A professora jardineira será escolhida entre os professores primários do Estado, atendendo, pela ordem, às seguintes condições preferenciais:

1º - Professora portadora de certificado de curso regular de especialização em educação pré-primária;

2º- Professora que possua curso intensivo de educação pré-primária e que já exerça ou tenha exercido, eficientemente, a função de jardineira. É preciso para esse caso, uma apreciação da direção da escola e orientação da Divisão de Ensino Pré-Primário;

3º - Professoras que, por qualidades pessoais, demonstrem desejo de trabalhar em classes pré-primárias.

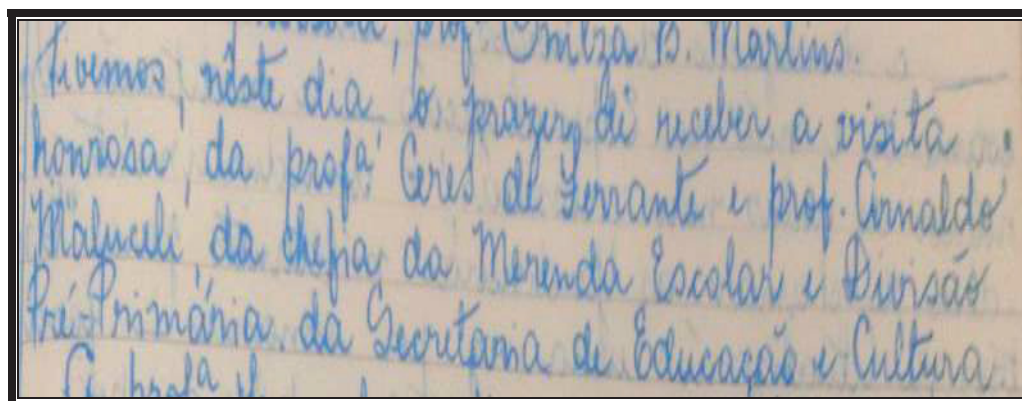
Parágrafo único – Em toda escola que possuir Jardim de Infância, sempre que a ela fôr designada uma professora portadora de curso de especialização pré-primária, terá a mesma prioridade na regência de classes de Jardim de Infância. (PARANÁ, 1963a, p. 21).

Pode-se dizer que o Regimento de 1963 apresentava o curso de especialização como uma das prioridades para atuar com a criança pequena, no entanto, essa regra não se sustenta como um requisito único para a função. Outras duas normas indicavam que a experiência como jardineira e o desejo por trabalhar com classes pré-primárias também fazia parte das regras específicas.

Além disso, no livro - ata de 1968, do curso de especialização e aperfeiçoamento do IEP, onde constam os registros das reuniões de “rotina” do grupo de professores com a supervisora dos cursos, a professora Onilza B. Martins, localizam-se os sujeitos que estavam envolvidos com essa formação, as exigências para o trabalho enquanto jardineira e os modos de apropriação das teorias que formavam os professores especialistas. Esse documento, recheado de detalhes, oferece muitas possibilidades de leitura e interpretação.

Dentre os registros, conforme ata do dia 18 de abril de 1968, discutiu-se sobre a situação da formação da professora jardineira, bem como seu “aproveitamento” nas escolas após o curso de especialização. Ainda, na reunião deste dia, percebe-se a participação da diretora da Divisão de Ensino Pré-Primária, Ceres de Ferrante, juntamente com o prof. Arnaldo Maluceli, responsável pela chefia da Merenda Escolar. A presença destes profissionais nas reuniões do curso demonstra a ação da Divisão de Ensino Pré-Primário também nos cursos de especialização.

FIGURA 56- Presença da professora Ceres de Ferrante na reunião do curso de especialização



FONTE: Ata do Curso de Especialização e Aperfeiçoamento do ano de 1968 (18/04/1968).

A presença da ilustre profissional Ceres de Ferrante, ao que parece, era comum nas reuniões deste grupo de profissionais, já que a professora Jurandy B. Mochel dispensou a sua apresentação. Dessa maneira, a reunião teve início justamente com a fala da professora Ferrante que, à margem de outras considerações, abordou as seguintes questões:

- A Divisão indicaria os Jardins de Infância para o Estágio dos nossos professores-alunos que realizariam através de um relatório, como que uma inspeção pela Divisão
- O real problema não é da falta de material ou da influência da Diretora, é da própria Jardineira, sua mentalidade, organização de trabalho e explicação do conhecimento adquirido. (IEP, 1968, p. 11).

Estrategicamente, Ceres de Ferrante, enquanto diretora da Divisão Pré-Primária, responsabilizava as próprias jardineiras pela falta de qualificação com o trabalho nos jardins de infância. Mais do que isso, pelas lentes da referida profissional, os fazeres docentes do professor para o jardim de Infância “desde sua mentalidade” até mesmo sua “organização e explicação do conhecimento adquirido” estariam aquém de sua condição de professor.

Importante salientar que não se questionou, nessa reunião, a escassez de recursos pedagógicos, ou ainda um aumento na oferta de cursos, ou até mesmo sua qualidade. As palavras indicavam apenas a figura da professora como sendo o problema dos jardins de infância.

Também é perceptível que Ferrante, em sua fala, refere-se não somente aos problemas da formação dos professores e de atuação destes nas escolas. Mas a “visita” desta professora, na reunião do curso de especialização, evidencia também uma hábil estratégia que a própria Secretaria tomava como forma de mapear como estava sendo o trabalho nos jardins de infância do Estado. A indicação de quais locais serviriam de palco para o estágio e a exigência de relatórios por parte dos estagiários, conforme trecho da ata acima, sinalizava que, muito mais que cumprir carga horária de uma disciplina, a orientação concentrava-se para a escrita de um relato, quase como uma “inspeção”, a qual traria possivelmente dados específicos da realidade dos jardins de infância, no Estado. Ao sugerir tal ação, Ceres de Ferrante invoca o seu “lugar” (CERTEAU, 2012) como representante da Secretaria de Educação e Cultura e responsável pelas orientações da educação pré-primária. Essa questão se confirmaria dois meses após essa conversa, agora na Ata do dia 20 de junho de 1968: “Os Diretores em geral, não receberam bem aos estágios porque acomodados na atual situação, não desejam mudanças, e os problemas mostrados nos grupos, são abordados nos relatórios feitos pelas professoras” (IEP, 1968, s/p).

Pode-se pensar que a proximidade dos estagiários nas escolas, com a tarefa de relatar sobre a dinâmica e a organização do trabalho pedagógico para Secretaria, favorecia um controle maior por parte dessa instância. Os indicativos apontam que a “inspeção” realizada pelos estagiários seria uma maneira de controle da implementação das ações da Divisão de Ensino Pré-Primário, ou, até mesmo, de verificação da situação de cada instituição e suas problemáticas, o que levou as escolas a recorrerem às táticas (CERTEAU, 1994), de não aceitarem bem os estudantes, como uma forma de repulsão ao que estava sendo imposto.

Sobre essa questão, a ata do dia 20 de junho de 1968 fornece pistas para se pensar sobre as iniciativas do Estado. Nela, a professora Ceres de Ferrante, possivelmente a partir da “inspeção dos estagiárias”, afirma a necessidade de reformulação nos currículos do curso de

especialização, que, segundo ela, deveriam “versar principalmente sobre a problemática encontrada nas escolas” (IEP, 1969, s/p). Pelas palavras da então diretora, percebemos que existiam dificuldades encontradas no trabalho com a criança pequena, mas não só isso. Ferrante é enfática ao afirmar que as queixas dos diretores dos grupos diziam respeito “aos problemas encontrados nos primeiros anos [...] devidos à ausência de vivências na Escola Pré-primária” (IEP, 1968, s/p).

Essa problemática encontra escopo nas inúmeras discussões que destacam a estreita relação do ensino pré-primário compreendido como uma “antessala” do primário. Questão essa não específica apenas do estado do Paraná. Rosa Batista (2013), ao tratar das iniciativas do estado no que se relaciona à docência na Educação infantil em Santa Catarina, salienta que

[...] vai se configurando a relação de proximidade entre Jardim de Infância e Ensino Primário, e a expressão “pré-primário”, tão conhecida e debatida por pesquisadores da área da Educação Infantil como a *antessala* do Ensino Primário, tem sua vertente assentada nas reformas educacionais. (BATISTA, 2013, p. 103).

Há, ainda, na fala de Ferrante, uma retórica destacando que, nos currículos das Escolas Normais, não eram “abordados problemas relativos à Educação Pré-primária, conseqüentemente o assunto fica para área de especialização” (IEP, 1968, s/p).

De forma bastante simplificada, poder-se-ia destacar que os saberes sobre o trabalho com as crianças pequenas em idade pré-primária, supostamente, pouco eram tratados no currículo da Escola Normal. As reflexões aconteciam nos cursos de especialização, contendo discussões e abordagens específicas. Estes cursos passaram a disseminar um conhecimento próprio para a formação da professora pré-primária. Além disso, são vistos pelo olhar da Secretaria como possibilidade para resolver os problemas, sejam eles de ordem da formação dos professores ou da organização do trabalho nas escolas. São propostas feitas pela Secretaria e que colocam a especialização com a competência de qualificar o trabalho com a criança pequena a partir das chamadas “manobras” (CERTEAU, 1994, p. 104).

Tal qualificação ultrapassava a preocupação dos dirigentes da Secretaria e recaía também sobre as lentes dos docentes do curso de especialização do IEP.

Como observa-se, o curso que formava as normalistas no período, ao que tudo indica, pouco tratava das questões relacionadas à educação pré-primária, refletindo na falta de formação dos professores para atuarem nos jardins de infância, mas, ao mesmo tempo, estes professores, sem a especialização, poderiam perfeitamente atuar com as crianças pequenas.

Para tal indicação, encontra-se respaldo nos excertos da professora Helena Kolody, na ata de reunião do curso de especialização, quando ela sinaliza que: “Em face da grande

responsabilidade da tarefa de como formar melhorar estes elementos?” (IEP, 1968, p. 11). Mas tal preocupação não era exclusiva de Kolody, o grupo de professores e os representantes da secretaria também endossavam a problemática.

O professor Argemiro indaga sobre o aproveitamento das prof^{as}. especializadas. A prof.^a Ceres explica que embora a Secretaria exija esta especialização, as “acomodações” existem sempre e sugere que a nobel Jardineira especializada pelo IEP, mantenha contato com a Divisão, registre-se lá, para ser oportunamente aproveitada. A prof.^a Enoly afirma que a própria comunidade ignora “onde” encontrar elemento especializado. A prof.^a Helena indaga – em face da grande responsabilidade da tarefa: como formar melhorar estes elementos? (IEP, 06/04/1968, p. 11).

As professoras, coordenadoras e dirigentes da Secretaria de Educação e Cultura, por meio da referida ata, convocam a pensar que havia uma preocupação em como formar melhor os profissionais para atuar nos jardins de infância, já que, segundo os relatos, faltava organização no trabalho desenvolvido e “mentalidade” para as jardineiras. Assim, segue-se localizando os nomes, os programas, as trajetórias e os lugares, a fim de chegar próximo do lugar da formação dos professores e das ações do Estado no que diz respeito à educação da criança pequena, pois entende-se que o objeto da história são os homens no tempo, como explicita Le Goff (2013, p.490): “numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem” (LE GOFF, 2013, p.490).

Como observa-se na ata do mês de abril, havia a preocupação de “melhor formar o professor” (IEP 06/04/1968), além de uma fala comum entre os professores sobre a importância de divulgação do curso, possivelmente para atrair mais professores interessados em especialização nesta etapa. Ademais, outras estratégias foram debatidas na reunião. Para Arnaldo Malucelli, da Divisão de Ensino Pré-Primário, existia o desconhecimento da direção das escolas sobre o trabalho com a criança pequena, o que nos faz pensar, também, nos motivos para que estas profissionais resistissem à presença dos estagiários nas instituições, pois “acomodadas na situação” pode ser que não quisessem mudanças nas práticas e nas formas de organização do trabalho, talvez por “falta de esclarecimentos” no que dizia respeito ao trabalho, conforme vimos anteriormente. Em meio a esse cenário, concluía Malucelli que havia a necessidade de convidar a direção das instituições de ensino para os encontros do curso de formação de especialistas.

Toda essa preocupação com a formação dos professores ultrapassava as discussões com a Secretaria e seguia além das salas do IEP, para fora dos seus portões. A experiência norte-americana, que circulava na década de 1960 no Estado, por meio de produções,

encontros e orientações, conforme visto no capítulo I, parece ser incorporada na formação dos professores do Instituto, incluindo, nos cursos de especialização, diversos livros traduzidos, os quais ocupavam as prateleiras da biblioteca e eram indicados para as cursistas. Observa-se ainda a leitura de trechos de livros norte-americanos sendo divulgados nas reuniões de professores do curso de especialização. A título de exemplificar, a ata do dia 19 de abril de 1968, referente à especialização ofertada pelo IEP, apresentava registros da professora Jurandyr lendo e comentando trechos do livro *Escolas Maternais e Jardins de Infância nos Estados Unidos*, escrito por Winipred (s/a).

Além da bibliografia, esse envolvimento ativo dos coordenadores e professores com o curso de especialização em educação pré-primária pode ser ilustrado com uma visita realizada pelas estudantes ao Serviço de Informações dos Estados Unidos (USIS – United States Information Service). Mas qual seria o objetivo desse momento? Quais os interesses para as professoras de um curso de especialização que tratava de assuntos destinados às crianças pequenas?

Até onde foi possível escavar as fontes, as professoras tiveram contato com seções de filmes que, possivelmente, retratavam as experiências estadunidenses de sucesso com relação à educação pré-primária (IEP, 1968). Além disso, estes estudantes chegavam próximos dos ensinamentos dos jardins de infância do referido país, tanto por meio de vídeos, fotografias e até mesmo da literatura, conforme visto acima.

Dessa maneira, a formação dos professores não acontecia apenas nos espaços das salas de aula ou dos estágios realizados em escolas do Estado, mas ultrapassava os muros da instituição, especificamente quando o assunto era aproximar os docentes das orientações educacionais norte-americanas ou até mesmo do conhecimento de modelos educativos, a partir dos acordos firmados com os Estados Unidos, articulados aos organismos internacionais (UNESCO, PABAAE, INEP, etc.).

No que concerne aos aprendizados em sala de aula, os registros de conteúdos ministrados, no curso de especialização, demonstram que, em 1965, a disciplina de Didática de Jardim de infância exaltava a teoria tanto de Froebel quanto de Maria Montessori. Os aspectos biográficos e relacionados ao método dos autores pareciam circular entre as alunas do curso de especialização. Esse recorte dos conteúdos discutidos nas aulas expunha um currículo alinhado às discussões nacionais e internacionais.

Já em 12 de setembro de 1970, a ata de reunião pedagógica dos professores do curso de especialização em educação pré-primária fez um grande destaque para a formação planejada a partir das ideias de Jean Piaget, ao salientar a necessidade de um planejamento de

núcleo básico para o quarto bimestre. Pela voz da professora de Psicologia Social, Osny Galvão, foi definido como objetivo principal a importância do pensamento simbólico para o intuitivo, a aplicação das experiências feitas por Piaget. Nesse mesmo encontro, percebe-se que a orientação acordada foi pela leitura do primeiro capítulo do livro *Seis Estudos de Psicologia*¹⁸⁷, de Jean Piaget, que seria retomada no próximo encontro dos professores. Tal estratégia daria suporte para aplicação em sala de aula com as cursistas. Essa ação demonstra um esforço, por parte da coordenação e docentes do curso, em compreender melhor a teoria piagetiana, almejando uma posterior articulação com a metodologia que seria desenvolvida em sala, em cada disciplina.

Tal referência, destinada a orientar os professores do curso de especialização, voltou a ser foco de discussão na reunião do dia 30 de setembro de 1970, exatamente dezoito dias após a orientação sobre a leitura do primeiro capítulo dos estudos de Jean Piaget. Porém, nesta etapa, o planejamento foi pensado, em cada disciplina do curso, de uma forma mais próxima e diretiva das práticas de sala de aula. De acordo com o texto da ata¹⁸⁸, o objetivo geral a ser alcançado em cada disciplina consistia em:

Estudo e compreensão da 1ª Infância, segundo a teoria de Piaget. Foram delineados alguns objetivos específicos em cada disciplina. Literatura adaptação de histórias infantis ao nível da primeira infância, segundo a teoria de Piaget. Psicologia Social – estudo sobre socialização na 1ª infância. Educação Moral e Cívica selecionar atividades ao nível da 1ª infância que favoreçam o desenvolvimento dos sentimentos interindividuais. Artes propiciar técnicas fundamentais e de enriquecimento necessário ao desenvolvimento da criança, aspectos do desenvolvimento infantil, evolução intelectual da criança, segundo Piaget. Teoria e prática, atividades ligadas aos interesses da 1ª infância. Música das oportunidades de criar música, instrumentalização e ritmo de acordo com as características da 1ª infância. Recursos auxiliares de Ensino – educação vocal da criança, como fator de equilíbrio emocional, de desenvolvimento intelectual e socialização. (IEP, 1970, s/p).

A partir do final da década de 1960, documentos da Secretaria, atas e jornais retratavam a importância da teoria piagetiana para as discussões que envolviam o trabalho educativo no Estado. Os estudos de Queirós (2014) apontam que os pareceres do CEE, no início da década de 1970, salientavam a necessidade de formar o homem total que, além de ser produtivo, deveria desenvolver-se em seus aspectos físicos, psicológicos, emocionais, culturais e sociais. As apostilas do Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná (CETEPAR), bem como outros materiais, encontravam-se embasado no pensamento de Jean

¹⁸⁷ PIAGET, Jean. *Seis Estudos de Psicologia*. Trad. Maria A.M. D'Amorim; Paulo S.L. Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

¹⁸⁸ Assinaram a ata os professores: Heddy Lilia Alessio, Mary Brito, Osny Galvão, Enoly Aparecida Melo, Miracy Araujo Britto, Gilda Moreira Weiss, Maria do Socorro Mariani, Miriã Cavalcanti Alencar, Ivo Lesa.

Piaget, que ressaltava as etapas do desenvolvimento humano, bem como sua “evolução biológica e a importância de estar atento à individualidade de cada educando, das características de cada faixa etária e das suas peculiaridades sociais, intelectuais e afetivas” (QUEIRÓS, 2014, p. 62).

Se tomarmos os discursos que movimentavam os documentos e as ações educativas no Estado, percebe-se que a educação exigia “transformação” e essa questão parecia envolver também os professores que formariam os sujeitos da ação direta com as crianças, os especialistas em educação pré-primária, que, até onde foi possível compreender, estavam imersos pela influência de Piaget no desenvolvimento de seu trabalho.

Para estes, conforme visualiza-se no trecho da ata acima, pesava a responsabilidade em adaptar as respectivas disciplinas a partir das diretrizes que fundamentavam a teoria piagetiana, como um modelo de planejamento curricular a ser seguido. Os docentes da especialização ficavam com a responsabilidade pelas mudanças do ensino, principalmente no que dizia respeito ao desenvolvimento infantil. Era necessário formar professores capazes de desenvolver, em sala de aula, a essência piagetiana com as crianças.

No entanto, a partir da leitura da ata, percebe-se que existia, no curso, um posicionamento crítico por parte das alunas, demonstrando que nem tudo foi aceito de forma passiva. Essas questões ficam evidenciadas, na reunião de professores do dia 03 de julho de 1973, pelo relato da então coordenadora Miracy de Araújo Brito ao tratar do comportamento de Valkíria, aluna do Curso de Maternal e Jardim de Infância, que estaria “tumulando a turma”, talvez essa atitude estivesse ligada a “não aceitação da metodologia na sua área” (INSTITUTO, 1970, s/p). Esse trecho de conversa indica que, no interior das salas de aula, ocorriam os embates e uma não aceitação passiva das novas discussões pedagógicas.

Vale a pena salientar que as reflexões sobre Piaget não ficaram restritas aos cursos de especialização em educação pré-primária, mas se multiplicaram pelos docentes da Secretaria, em outras etapas educativas. Sobre isso, as apostilas do CETEPAR, que circulavam entre os profissionais, nos cursos ou nas escolas, não deixam dúvidas e lacunas, “você professor, pode observar que as nossas Diretrizes de Ensino, estão baseadas na “Psicologia Evolutiva de Jean Piaget”, um dos maiores pesquisadores da época no desenvolvimento mental da criança e do pré-adolescente” (PARANÁ, 1975, p.18).

Essa reflexão auxilia na compreensão das teorias, das proposições e dos conceitos em circulação no período. Ainda permite pensar sobre os modos de ensinar e de organizar a prática a partir do debate que enaltecia a teoria de Piaget, que neste período tinha predominância na circulação de ideias pedagógicas no Estado.

Em 1975, o Instituto de Educação do Paraná, Setor de Aperfeiçoamento, divulgava, para a coordenação dos cursos, um documento constando uma declaração de conclusão de participação no curso de Maternal e Jardins de Infância. Interessa, neste momento, pensar nas disciplinas tratadas nos encontros e sua relação com a teoria piagetiana, amplamente divulgada à época.

Articulada a essa fonte, localiza-se um hall de conteúdos que deveriam ser trabalhados na formação dos professores, entre eles os estudos de Piaget, que compunham a ementa da disciplina de Fundamentos da Educação com bastante força e presença. O quadro, a seguir, apresenta os tópicos tratados nessa matéria.

QUADRO 9- Tópicos da matéria de Fundamentos da Educação

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Introdução à teoria de Piaget. - Conceituação de pensamento e inteligência, homeostose, estrutura, assimilação e acomodação. -Desenvolvimento e aprendizagem. - Princípios reguladores do funcionamento psicológico. - Estágio Sensório- motor. - Aquisição dos conceitos de objeto, espaço, tempo, velocidade, no estágio sensório-motor. - Aquisição dos conceitos de objeto, espaço, tempo, velocidade, no estágio sensório-motor. - A 1ª infância de dois a sete anos. - O aparecimento da linguagem e as modificações nos planos: intelectual, afetivo e social. - A socialização da ação. -Os fatos de subordinação e coação espiritual do adulto sobre a criança. - A formação do eu ideal. -Os fatores de troca com o adulto e com outras crianças- monólogos coletivos. - Solilóquios. - A gênese do pensamento. -A linguagem proporcionada a formação da noção do passado e futuro. - O jogo simbólico como expressão do pensamento egocêntrico.

- O pensamento intuitivo e o pensamento verbal.
- O finalismo e o anismo.
- As experiências das fichas e do cilindro (PIAGET, 1973).
- A vida afetiva.
- O duplo aspecto de interesse, segundo Claparede.
- Os sentimentos interindividuais.
- Os sentimentos morais.
- Planejamento, Conceituação.
- Diagnóstico.
- Objetivo, instrucionais.
- Estratégia de ação.
- Seleção de Recursos.
- Avaliação

FONTE: Declaração de Conclusão do Curso de Aperfeiçoamento em Maternal e Jardim de Infância (IEP) – 1973.

A escrita do documento foi organizada com todas as disciplinas que constam no certificado (exposto na figura 55), além disso, nas folhas que seguem, constatam-se os respectivos conteúdos de cada matéria: Literatura Infantil¹⁸⁹, Educação Musical¹⁹⁰, Expressão corporal¹⁹¹, Prática de Ensino, Confecção e Utilização de Materiais¹⁹², Fundamentos da

¹⁸⁹ Análise de histórias quanto ao tema. Enredo, personagens e estilo, Ciclo de interesse. Estudo da história ambiente. Objetivos. Motivação, Explicação do vocabulário. Narração. Comentários de enriquecimento. Histórias em simples narrativa, lidas, desenhadas, com gravuras ou flanelógrafos, dramatizadas, com interferência, com canto, com jogos ou problemas, Avaliação em literatura. A importância de poesias e quadrinhas na infância. Como selecioná-las adequadamente. A literatura e as faculdades intelectuais da criança: atenção, percepção, memória, associação de ideias, linguagem interior e linguagem oral. A literatura como recurso auxiliar na solução ou veículo de estimulação de problemas emocionais da criança. A criança de 2 a 6 e os livros de histórias. O interesse por livros. O aspecto material dos livros. A biblioteca de classe.

¹⁹⁰ Música brasileira (formação). A importância de uma boa educação do senso ritmo (DALCROSE) e de uma boa educação de ouvido (CARL ORFF). Educação estética, plástica e musical. O ritmo nas diversas artes, como elemento comum, e como elemento orgânico. O ritmo na atividade criadora. Prosódia gramatical e musical (regras elementares): acentuação, cadência rítmica, métrica, etc. O som e o ritmo, como elementos essenciais de uma composição musical na música contemporânea. Noção de acordes, arpejos, etc. Som determinado e indeterminado. Aspectos da música contemporânea aleatória. Estudo do fato folclore paranaense. Características de um fato folclórico. Prosódia. Danças folclóricas infantis. Ritmo. Noções de tempo, espaço e movimento na música e na expressão corporal. Noção de sons ascendentes e descendentes. A comunicação e expressão através da dramatização e da música. A psicomotricidade na musicalização da criança.

¹⁹¹ Expressão Corporal. Preparo psicofisiológico –concentração, relaxamento.

¹⁹² Valor do Material e da utilização correta dos mesmos. Elementos que devem constar no marcador de tempo e no calendário. Tipos de letras usadas. Confecção de um marcador do tempo, do calendário. Técnica de Aplicação do Marcador de Tempo, de calendário. Conhecimentos que podem ser explorados. Experiências com números, observação sobre o tempo, ideia de passado e acontecimentos distantes, desenvolvimento de pensamento e de

Educação e Material Didático. Em algumas matérias não foi possível localizar os conteúdos, entre elas: Metodologia da Educação Pré-primária, Teatro Infantil e Educação Artística.

Com relação à disciplina de Fundamentos da Educação, exposta no documento de 1973 e sinalizada no quadro acima, havia uma clara orientação, na verdade, em quase todos os itens que compõem a ementa, de conceitos abarcados da obra de Jean Piaget, ainda era proposto um conteúdo sobre o duplo aspecto de interesse segundo Claparede¹⁹³, o que demonstra uma adesão do curso com as questões relacionadas à Escola Nova, considerando que o referido autor foi um grande defensor desse movimento.

Pode-se pensar que este programa, composto para formar os professores no curso de especialização em Maternal e Jardim de Infância, estava articulado com os avanços dos estudos de Piaget, no Estado e no país, conforme visto anteriormente, mas, também, ligado às discussões do Movimento da Escola Nova.

Mas não era somente nos cursos de especialização do Instituto que essa teoria circulava, o Diário da Tarde, de 1977, anunciava, em suas linhas, bem no canto da página, um curso introdutório da Psicologia Evolutiva de Jean Piaget, no Colégio Novo Ateneu, promovido pela Associação Paranaense de Educação Pré-escolar. Esse evento estaria direcionado para as professoras normalistas que lecionavam em cursos pré-primários (DIÁRIO DA TARDE, 1977, p.3).

Observa-se, ainda, que alguns nomes importantes, que se debruçavam para pensar as questões relacionadas com as crianças em idade pré-escolar, ou até mesmo que trabalhavam nos cursos de especialização do IEP, anos mais tarde, compuseram um grupo de professores atuantes na UFPR, defendendo e disseminando o suíço Jean Piaget em suas pesquisas, estudos e debates. Essa chave de leitura é interessante para pensar a rede de relações entre os sujeitos, assim como o envolvimento destes profissionais com os jardins de infância paranaense, o que talvez pode ter contribuído para a circulação dessas ideias, no Estado, na década de 1970. Sobre isso, a reportagem do Diário da Tarde, de 1980, por meio da manchete Educadoras paranaenses falam da obra de Piaget, fornece algumas pistas para pensar nos nomes e seus respectivos lugares de atuação e circulação.

Diretora do Setor de Educação, a professora Zélia Milleo Pavão afirmou ontem que Jean Piaget comandou todo movimento de renovação da Psicologia como ciência

linguagem, etc. Tarefas que podem ser desempenhadas pelas crianças de Jardim de Infância, confecção de um quadro de responsabilidades, Jogo de chamada, quadro mural, quadro de pregas, confecção de álbum seriado.

¹⁹³ Cientista suíço, Claparede pontuava a necessidade de estudar o funcionamento da mente infantil e do estímulo ao interesse ativo das crianças pelos saberes. Importante destacar que, em seus estudos, ele seguiu a linha da Escola Nova. Seu trabalho foi continuado pelo discípulo Jean Piaget.

experimental. Nessa unidade universitária pela qual é responsável, encontram-se ainda mais as mestras Eny Caldeira, Pórcia Guimarães Alves, Maria Lucia Moura e Gilda Weiss trabalhando de perto com métodos que seguem de perto as ideias do revolucionário pesquisador e escritor que acaba de falecer. (DIÁRIO DA TARDE, 1980, p. 5).

Do primeiro nome a compor a reportagem, percebe-se que Zélia Milleo Pavão, enquanto Diretora do Setor de Educação, participou do 1º Simpósio dos Institutos de Educação como palestrante e proferiu um discurso que, entre outras questões, destacava a necessidade da oferta dos Estudos Adicionais em pré-escola, nas Escolas Normais, questão essa que será observada no próximo item. Já a professora Eny Caldeira dispensa maiores detalhes, pois a tessitura deste trabalho já demonstrou a relação profícua desta docente com as questões ligadas ao trabalho com a criança pequena no estado do Paraná, disseminada desde a década de 1950. Além dessas duas profissionais, localiza-se Gilda Weiss, um dos principais nomes que compunham a lista de professores que ministraram aulas na especialização e no curso de Estudos Adicionais na década de 1970, responsável pelas matérias de Biologia Educacional e Psicologia Educacional.

Importante salientar que os cursos de formação não aconteciam apenas no Instituto de Educação do Paraná, conforme acompanhou-se ao longo da escrita deste texto. A Escola Normal Lysimaco Franco Ferreira da Costa também foi palco destes momentos formativos. O jornal Diário da tarde, de 20 de fevereiro de 1967, estampava uma imagem e trazia um anúncio sobre um curso no qual as professoras de educação pré-primária estariam participando na referida instituição.

FIGURA 57- Aperfeiçoamento dos professores primários para o trabalho com as crianças



FONTE: Diário da tarde – aperfeiçoamento -1967 (20/02/1967, p.9).

A palavra “aperfeiçoamento” quando relacionada à imagem revela, por si, o fragmento de um dos momentos de capacitação oferecidos pela Secretaria. É possível verificar, por meio da imagem, a atenção das professoras, que sentadas lado a lado, registravam provavelmente os conhecimentos sobre o trabalho pedagógico com a criança em idade pré-escolar. Conforme as linhas que seguem a reportagem, elas são “professoras primárias” que “estão aperfeiçoando seus conhecimentos pedagógicos para lecionar em jardins de infância”, por meio de “curso intensivo” promovido pela pasta da casa, realizado no Grupo Escolar Lysimaco da Costa.

Nesse sentido, há que se destacar que as professoras primárias participavam de cursos de aperfeiçoamento para exercer a função como docente de jardim de infância, o que nos provoca a pensar que, na prática, não precisassem do curso de especialização para atuar. Sendo necessário, assim, munir estes docentes com conhecimentos pedagógicos para o trabalho com as crianças, visto que, no período, era grande a quantidade de professores leigos no Estado. Ainda se nota, por meio do jornal, que havia um esforço, por parte da Secretaria, em capacitar os professores primários para atuar nos jardins de infância, a partir da especificidade do trabalho nos jardins de infância.

Importante, neste momento, pensar que o Grupo Escolar Lysimaco da Costa também era palco de formação dos professores. Uma outra reportagem também salienta essa instituição como um lugar importante para os cursos ofertados pela Secretaria. Com o título *Mestres de Jardim começam o ano com Curso de Orientação*, o jornal *Diário do Paraná*, de janeiro de 1971, salientava que:

Com a presença do secretário Nelson Fanaya, foi instalado ontem o curso de Orientação para professores do Jardim de infância, como início das atividades no corrente ano da Divisão de Ensino Pré-primário da Secretaria de Educação e Cultura. O curso será realizado na Escola Normal Lysimaco Franco Ferreira da Costa. Este curso conta com a participação de 60 professores da Capital e do Interior do Estado e terá duração de 45 dias, sendo seu planejamento dividido em três fases: palestras, confecção de material didático e estágio prático a se realizar no início do ano letivo. (DIÁRIO DO PARANÁ, 1971, p. 4).

É possível inferir, ao olhar para essa reportagem, que os cursos de formação aconteciam no período anterior ao início do ano letivo. Além disso, as discussões e reflexões da Secretaria de Educação e Cultura, sobre o atendimento nos jardins de infância, não ficavam apenas para o conhecimento dos professores da capital do Estado, extrapolavam a distância e atraíam os docentes do interior, que se dirigiam a Curitiba como uma forma de receber fundamentos e orientações para sua prática com as crianças. Diante dessa divulgação, os vestígios do passado apontam ao menos três alvos deste curso de formação: teórico por meio

das palestras, confecção de material didático e um estágio na prática com as crianças. Mas falar do Colégio Lysimaco fica para uma outra escrita histórica.

3.3 NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, OS CURSOS DE ESTUDOS ADICIONAIS EM PRÉ-ESCOLAR: ELEMENTOS PARA PENSAR A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ATUAR COM A CRIANÇA PARANAENSE NA DÉCADA DE 1970

“Que seja ampliada, nos cursos de formação de professores, a oferta à habilitação ao ensino pré-escolar”.
(PARECER 1600/75)

A citação, que abre o início desta seção, denota, para a escrita deste texto, reflexões que podem ser articuladas com o pensamento de Michel de Certeau (2008) quando este destaca que, ao redesenhar a História, se faz necessário “levantar uma série de indícios, até então inobservados e, daí por diante, notáveis, pois se sabe aproximadamente a que funções devem corresponder” (CERTEAU, 2008, p. 133).

Ao longo de sua história, conforme visto até o momento, o Instituto de Educação do Paraná (IEP) constitui-se como uma instituição modelo na formação de professores no estado do Paraná, além de ser visto como um espaço importante de discussões e debates educacionais que circulavam nacionalmente e internacionalmente. O “monumental”, como era referendado na sociedade, atuava como “celeiro” de formação de grandes mestres.

Tais maestrias são exaltadas na Revista *Crítéria* (1976), publicada em virtude da comemoração do centenário do IEP, conforme trecho abaixo:

Seria impossível pretender relatar aqui o que tem sido a contribuição dessa casa de ensino ao desenvolvimento da Educação e da Cultura do nosso Estado. Basta, porém que se diga que os nomes mais representativos do magistério paranaense, em todas as épocas, direta ou indiretamente ali se formaram. Tendo sido a primeira, ela possibilitou que outras escolas normais surgissem em diferentes pontos do Estado, num desdobramento de si mesmo. (VIANNA, 1976, p.19).

Além da publicação na referida revista, que enaltecia os professores que se formaram no IEP ao longo dos anos, inclusive apontando a representatividade que estes tiveram no Estado, inúmeras outras reportagens de jornais, que circulavam na capital paranaense na década de 1970, revelavam uma certa euforia quando se tratava de escrever sobre essa instituição, principalmente quando abordava a formação dos professores no Estado. Essas representações, para a instituição, “visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma

maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto ou uma posição” (CHARTIER, 2002, p.23).

Para exemplificar, esse lugar importante ocupado pelo Instituto apresenta-se em um trecho do jornal Diário do Paraná, 1º Caderno, datado no dia 12 de abril de 1977, na seguinte manchete: IEP encerra as comemorações do seu 1º centenário. A informação cedida pelo jornal, que comemorava os 101º anos de sua fundação¹⁹⁴, especificamente em suas últimas linhas, anunciava à população a seguinte formação para as professoras paranaenses:

Já está no Conselho Estadual de Educação um estudo para a formação de cursos de pós-graduação nos Cursos Maternais, Jardim de Infância e Recreação. Aproximadamente entre 20 dias haverá uma resposta. (DIÁRIO DO PARANÁ, 1977, p.8).

Mas o que dizia oficialmente a legislação, ou o próprio Instituto de Educação, a respeito desta especialização destinada a formar professoras para trabalhar com as crianças em idade pré-escolar? Qual a formação exigida para este profissional? Tais questões são importantes para pensar que:

[...] não existe história simples, nem mesmo história tranquila. Se o arquivo serve realmente de observatório social, é só por meio da desordem de informações aos pedaços, do quebra-cabeça imperfeitamente reconstituído de acontecimentos obscuros. Trilha-se uma leitura em meio a fraturas e dispersão, forjam-se perguntas a partir de silêncios e de balbucios. (FARGE, 2009, p. 91).

Recorre-se primeiramente às perspectivas nacionais, especificamente na década de 1970, para trilhar os caminhos que ajudem a compor o “quebra-cabeça”, conforme pontuado por Farge (2009) ao referir-se sobre os caminhos para a escrita da história. Assim, nesse período, localiza-se um número significativo de legislações direcionadas ao pré-escolar, entre elas: a Indicação nº 45/74, Parecer nº 2018/74 e o Parecer do CFE, nº 1600/75, além da organização, em 1974, do Serviço de Educação Pré-Escolar (SEPRE), transformado, no ano seguinte, em Coordenadoria de Educação Pré-Escolar (COEPRE).

As duas primeiras legislações foram consideradas, por muitos estudiosos, como as que “dispararam o olhar do MEC para a educação das crianças pequenas”. São documentos que buscaram “estabelecer uma nova fase para a educação pré-escolar, ligando-se à racionalidade estabelecida pela Lei em vigor no período 5692/71¹⁹⁵” (PRADO, 2017, p.78).

¹⁹⁴ Criado em 12 de abril de 1876, pela Lei Nº 456, com nome de Escola Normal, pelo presidente da Província Adolpho Lamenha Lins (IEP, 1980).

¹⁹⁵ Mesmo este documento fazendo apenas uma menção ao atendimento pré-escolar. artigo 19 § 1º “As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade”. No § 2º “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a

Sobre a 5692/71, percebe-se uma omissão com relação à formação da professora pré-escolar, o que foi posteriormente corrigida mais tarde pelos Pareceres e Indicações do Conselho Federal de Educação¹⁹⁶ (ARCO-VERDE, 1985), que incluíram a habilitação para atuar nesta faixa etária.

Tais Indicações e os Pareceres do CFE também apareceram na justificativa do documento que ajuda a unir as partes, garimpar os vestígios e compor indícios da formação dos professores, em Nível de 2º grau, para o Magistério Pré-Escolar no estado do Paraná. Após algum tempo explorando os arquivos, localizou-se, em meio a inúmeras outras fontes, o projeto que validaria o Curso de Habilitação em Estudos Adicionais para o atendimento pré-escolar:

Os documentos legais vêm insistindo na importância de se dar atendimento às crianças da faixa pré-escolar, sendo de destacar os Pareceres nº 349/72, nº 2018/74 e seu anexo (Indicação 45) e o Parecer de nº 1600/75, todos do Conselho Federal de Educação, os quais não esqueceram de dar ênfase à formação adequada do professor para atuar na pré-escola. (IEP, 1978, p. 09).

Das legislações citadas na referência, todas férteis em ideias e concepções, destaca-se o Parecer do CFE, nº 1600/75. Nele, localizam-se informações importantes para pensar a produção de leis, projetos e documentos que foram se constituindo no estado do Paraná. Este documento federal salientava a importância da formação docente para a educação pré-escolar em formato de especialização, na habilitação para o magistério, ou de estudos adicionais, estando implícito, nesse parecer, “a necessidade de formação de professores para o correto atendimento dessas crianças” (PARECER 1600/75, p. 20), reflexão que já pairava em 1972, com a aprovação pelo CFE, do Parecer 355/72, o qual demarcava ser a 4ª série do 2º grau equivalente ao curso de Estudos Adicionais. Nesse contexto, observa-se uma nova nomenclatura: “de cursos de especialização passou a ser curso de Estudos Adicionais” (ARCO-VERDE, 1985, p.72).

Importante salientar que o Parecer 1600/74 já sinalizava a abertura de dois caminhos para a formação da professora para o pré-escolar.

A nova lei de ensino possibilita a abertura de dois caminhos: a formação no 2º grau ou em nível superior. Ainda no primeiro caso há duas hipóteses:
1º- Em curso de formação de magistério com a duração de 4 séries — 4a série diversificada para formar o professor de pré-escolares.

sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971).

¹⁹⁶ O Parecer nº45/72 do CFE esclarece que a preparação do professor maternal e jardim de infância deverá ser efetuada numa 4ª série do 2º Grau na habilitação de magistério para o primeiro grau. No mesmo ano, o CFE aprova o Parecer nº 355/72 que esclarece que a 4ª série equivale ao curso de estudos Adicionais. A Indicação 45/74 do CFE, indica que seja ampliada nos sistemas de ensino a oferta de habilitação para o ensino pré-escolar (ARCO -VERDE, 1985, p.72).

2º - Em estudos adicionais (BRASIL, 1974, p. 46).

A partir da leitura destes documentos e com as lentes focadas na reflexão de Julia (2001), no que concerne em não se deixar “[...] enganar inteiramente pelas fontes, mais frequentemente normativas, que lemos.” (JULIA, 2001, p. 15); percebe-se que o estado do Paraná passou a organizar suas ações a partir dos debates e normativas que circulavam à época. Se anterior à Lei 5692/71 já existiam as denominadas “especializações” ou cursos para a formação dos professores no estado, a partir desta nova Lei 5692/71, dos pareceres e indicações que foram se oficializando no país, passou-se a compreender, em nível federal, estudos específicos para formar professores em diferentes áreas (pré-escolar, deficiência mental e audiocomunicação, etc.), todos em formato de Estudos Adicionais.

No Paraná, a constituição do curso em Estudos Adicionais ocorreu somente sete anos após a Lei 5692/71, com a elaboração do projeto que abriria o caminho para essa formação, conforme se observará adiante.

Ainda no que diz respeito às orientações e leis, dois anos após o Conselho Federal editar o Parecer do CFE nº 1600/75, o qual apontava os caminhos para formação do professor pré-escolar, e as demais legislações nacionais, percebe-se a promulgação da Deliberação nº 50/77, editada pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná, o qual estabeleceu normas para implantação e funcionamento de Estudos Adicionais, com o objetivo de normatizar as ações pedagógicas do Estado. No que concerne à formação dos professores em nível pré-escolar, observa-se que o Paraná atendia aos requisitos nacionais.

Ancorado nas leis nacionais, o referido Conselho também definiu a Deliberação nº 020/78 e a Indicação 001/78, as quais fixaram normas para a educação pré-escolar e ao funcionamento de jardim de infância no Estado, além de salientar qual seria a exigência para atuação do professor:

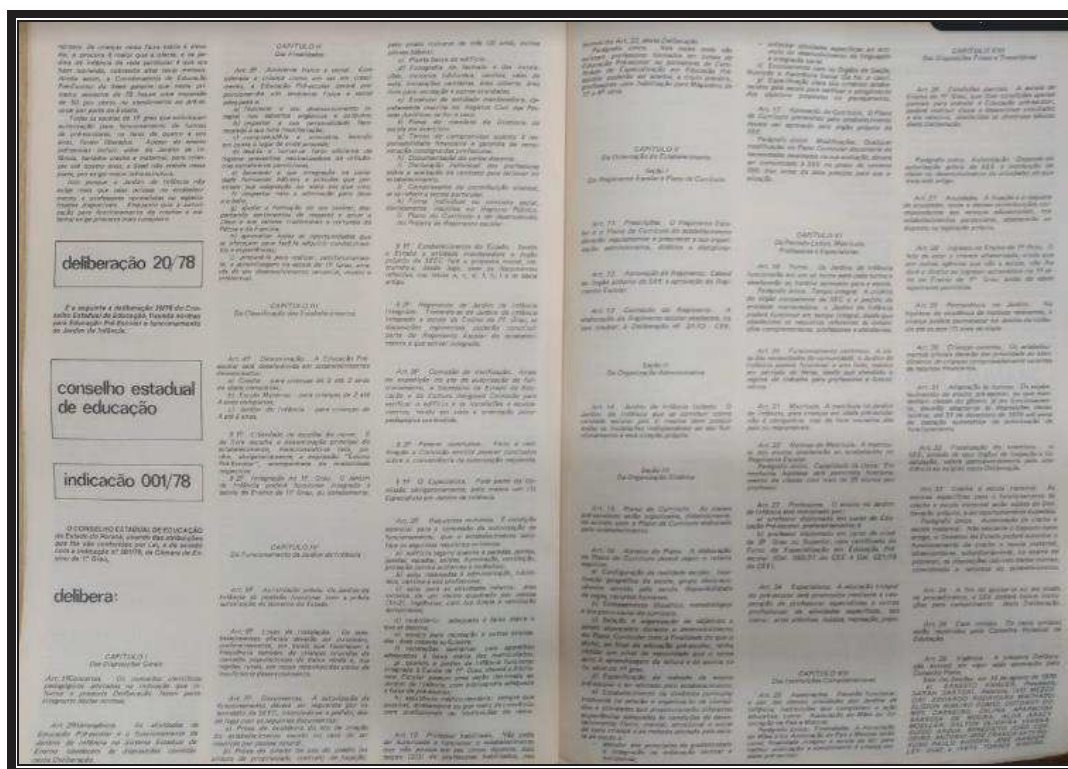
Diplomado em curso de educação pré-escolar, preferencialmente, e professor diplomado em curso de nível de 2º grau ou Superior, com certificado de Curso de Especialização em Educação Pré-escolar (Del nº 050/77 do CFE e Del 021/78 do CEE). (INDICAÇÃO, 1978, p.49).

Percebe-se com esse movimento que o Estado atendia às discussões nacionais, no entanto, elaborava suas próprias orientações, a partir de um cenário de intenso debate sobre a necessidade de atendimento ao pré-escolar e elaboração de leis e documentos, que incluíam a formação específica do professor para atuar com a criança em idade pré-escolar.

Durante o governo de Ney Braga, essas duas legislações foram amplamente divulgadas no Paraná por meio da primeira edição, em julho de 1979, da Revista Educação, a

qual atuava como um Boletim Informativo mensal, sob a responsabilidade da Secretaria do Estado, com o intuito de divulgar as ações educativas do referido governo.

FIGURA 58- Legislações do pré-escolar estampadas na Revista Educação



FONTE: Revista Educação SEED – 1979, ano 1, nº0, p.8).

A necessidade de tornar as legislações conhecidas aos paranaenses se mostrava presente na divulgação feita pela Revista. Os impressos divulgavam à comunidade educativa as indicações e deliberações elaboradas no estado de Paraná, a partir de um cenário de intensas publicações federais sobre a pré-escola, o que demonstrava que, em certa medida, o Estado encontrava-se em consonância com as discussões nacionais. Mas não só isso, por sua vez, essas Leis encontravam-se registradas na publicação da referida revista, logo abaixo de uma explicação sobre a necessidade de regularização das pré-escolas no estado do Paraná, principalmente das escolas particulares¹⁹⁷, em acordo com a Deliberação 20/78, do Conselho Estadual de Educação. Tal questão leva à reflexão sobre a falta de regularização no

¹⁹⁷ Ainda, pontuava a matéria que a procura por vagas em Jardins de Infância pelo Estado era maior que a oferta e que a as matrículas acabavam se concentrando na iniciativa privada.

funcionamento da pré-escola no Estado, especificamente as que eram atendidas pela Rede Privada de Ensino.

Retornando à leitura das legislações acima, percebe-se que a preparação da professora pré-escolar passava a se organizar a partir da formação no Magistério e do Curso de Habilitação em Educação Pré-escolar.

Importante, nesse momento, se ancorar no que define Chartier (2002) sobre a apropriação enquanto “processo por intermédio do qual é historicamente produzido um sentido e diferenciadamente construída uma significação” (CHARTIER, 2002), para, assim, compreender de que maneira as orientações e deliberações foram sendo apropriadas nas formulações do projeto do IEP para Habilitação dos Estudos Adicionais.

Cumprindo dessa maneira observar, conforme pode-se inferir através do ofício nº 015/78 de 2 de maio de 1978, encaminhado pela então diretora do IEP Chloris Casagrande Justen, remetido ao Diretor do Departamento de 2º Grau Profº Benedito Cordeiro, que o Instituto de Educação do Paraná encaminhou para Secretaria um projeto para implantação do Curso de Habilitação para o Magistério Pré-escolar, em estudos Adicionais, a nível de 2º Grau (IEP, 1978).

Dois anos antes do projeto que referendava o curso no estado do Paraná, isto é, em 1976, já existiam indícios que, em Santa Catarina, na RME em Florianópolis, algumas professoras contratadas possuíam a formação específica na pré-escola, em nível de 2º grau, curso de magistério na modalidade Estudos Adicionais (BRANT, 2020, p. 16)

No Paraná, as fontes disponíveis permitiram compreender que essa formação teve início no ano de 1979. No entanto, a busca por vestígios ajudou chegar próximo de uma infinidade de memórias que foram essenciais para apoiar o conhecimento sobre a trajetória da constituição dos Estudos Adicionais no Estado. Conforme já mencionado, a década de 1970 foi fértil em discussões e produções sobre a necessidade do atendimento ao pré-escolar e, conseqüentemente, alguns documentos e debates deixavam clara a necessidade de formação de seus professores. Importante destacar que esse movimento foi aquecido com a lei 5692/71, período de ditadura civil militar, que alterava as formas de organizar a Educação como um todo, incluindo em suas linhas os “Estudos Adicionais”.

Nesse movimento, se localiza o que pode ser o início das reflexões, que concretizaram ou reafirmaram a importância da oferta do curso de Habilitação para o Magistério Pré-Escolar no Instituto de Educação do Paraná.

Recua-se assim no tempo, em direção ao ano de 1975, especificamente no período compreendido entre 17 a 20 de dezembro, quando ocorreu, em Curitiba, nas dependências do

salão do Centro de Treinamento do Paraná (CETEPAR)¹⁹⁸, o 1º Simpósio dos Institutos de Educação do Brasil¹⁹⁹. Com a abertura realizada pelo então Secretário da Educação e Cultura do Estado, Dr. Francisco Borsari Neto, da diretora do IEP do Paraná, Chloris Casagrande Justen, e da professora Zélia Milleo Pavão, diretora do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, foram abertos os trabalhos e reflexões que, pouco a pouco, foram revelando uma clara preocupação de todos os Estados com a formação dos professores, a partir do que dizia a legislação 5692/71. Para esta pesquisa em particular, o olhar direciona-se para a alteração legal que instituiu os “Estudos adicionais²⁰⁰” e, com isso, a implantação da proposta curricular e organização da formação docente para o pré-escolar. Tal preocupação foi bastante anunciada no simpósio, com responsabilidades direcionadas para que o Instituto de Educação continuasse “com força maior, com amplitude maior, e formar para o Jardim de Infância, para o pré-primário, para o maternal, para o primário, para educação dos excepcionais” (IEP, 1975, s/p).

De fato, ao longo da leitura da ata, percebem-se os destaques e uma certa preocupação para a formação do professor de jardim de infância. Sobre isso, Chloris Casagrande Justen afirma a importância do Simpósio com a importância de residir na:

Proposição de dar uma resposta melhor à sociedade e suprir os vácuos existentes na formação do professor, como por exemplo, aquele que necessita de Formação Especial, para Jardim de Infância, quando não existem cursos que o especializem nesta área. (INSTITUTO, 1975, s/p).

Provavelmente, a diretora do Instituto de Educação não estava fazendo, em sua fala, menção ao estabelecimento paranaense. Pois, conforme visualiza-se nesta pesquisa, a oferta de cursos de especialização em jardins de infância ou educação pré-primária já aconteciam, no Paraná, desde a década de 1950. E, embora, perceba-se um período de ausência na sua oferta, consegue-se verificar que, na década de 1960, esse curso se fazia presente novamente nas salas do IEP, com inúmeras reuniões entre o corpo docente.

Sobre o Simpósio²⁰¹, houve quase uma semana de intenso trabalho, com sujeitos de diferentes locais do país, percepção que se obtém a partir da leitura da ata, que, com bastante zelo, descreve os debates, as exposições orais e, particularmente, as intenções de cada

¹⁹⁸ Em parceria com a Secretaria de Educação e Cultura.

¹⁹⁹ A organização do evento registrou em ata as palestras, os debates e as proposições realizadas nos quatro dias do Simpósio.

²⁰⁰ A professora Zélia Milleo Pavão, primeira palestrante do Simpósio, afirmou que no Estado não tínhamos em 1975, nem um Instituto que ofertasse os Estudos Adicionais.

²⁰¹ Organizado por Chloris Casagrande Justen (Diretora Geral do IEP); Maria de Lourdes Brunatto Vianna (Assessora Pedagógica do IEP); Glaura A Vilanova (Diretora da Escola Normal Lisymaco F. da Costa); Nilza Paz Martins (Diretora Auxiliar do IEP).

Instituto de Educação participante do evento. Pode-se dizer que, nacionalmente, a maioria dos Estados se organizava para atender à legislação. A partir da lei, fica evidenciada, de modo explícito, a cada pronunciamento, a preocupação das instituições em relação à formação docente, mas, ao mesmo tempo, os registros salientam que a discussão também caminhava para possíveis metas para que fossem reconfigurados os trabalhos nos IEPs, em consonância com as orientações legais.

Em meio a muitas palestras²⁰², chama a atenção o momento que resultou na divisão de “grupos tarefas”. Foram conversas, trocas e, acima de tudo, um tempo para pensar na situação particular de cada unidade federada, com intuito de elencar algumas proposições para a qualificação do trabalho nos Institutos. Essa organização demonstra que havia um eixo de propostas no Simpósio e uma preocupação nacional com os rumos que as instituições formativas tomariam a partir da Lei 5692/71, especialmente períodos que sucederam a sua aprovação e a elaboração dos diversos Pareceres de Indicações oficiais do MEC, que contemplavam o atendimento pré-escolar e chamavam a atenção para a urgência de ações. No caso da formação, os discursos destes documentos alertavam para a falta de professores habilitados, como também a ausência de instituições formadoras no país. A título de exemplificar, a indicação nº45 do CFE propunha a ampliação, nos cursos de professores, da oferta “de habilitação para o ensino pré-escolar” (BRASIL,1979, p.35).

Nesse contexto de debates, no livro ata do 1º Simpósio dos Institutos de Educação do Brasil, localiza-se uma escrita bastante minuciosa das palestras e dos debates, assim como as intenções dos Institutos para com a formação, possivelmente diante das intensas publicações oficiais do governo. No que diz respeito ao estado do Paraná, se fosse possível ouvir as vozes que ecoaram no auditório do Simpósio, escutar-se-iam Maria Cecília Vaine e Lilian Wachovicz (IEP) como responsáveis em proferir as intenções da casa e pontuar que a estrutura organizacional seria realizada em quatro módulos:

- 1º Formar professores de 1ª a 4 séries do Ensino de 1º Grau em curso de 3 anos.
 - 2º Preparar professores para educação pré-escolar e outras séries do 1º grau, em Estudos Adicionais.
 - 3º Atualizar professores de 1ª a 4ª série.
 - 4º Oferecer cursos de aperfeiçoamento na área de educação e correlatas.
- (INSTITUTO, 1975, s/p).

Entre os módulos que organizariam a formação do professor no Estado, um deles demonstrava a preocupação dos dirigentes em preparar professores para a educação pré-

²⁰² Destaca-se o nome da professora Eny Caldeira como participante em uma das mesas. Nesse momento, a referida docente compunha o quadro de profissionais da UFPR.

escolar. Pode-se dizer que as intenções impostas pelo IEP e representadas no Simpósio, vinham ao encontro do que se discutia nacionalmente, especificamente articulado às adequações presentes nos Pareceres do CFE emitidos nos anos de 1970, entre eles o de número 1600/75, que indicava o perfil desejado para o docente pré-escolar: “uma professora formada e especializada para trabalhar na pré-escola” (BRANT, 2013, p.179). O grupo responsável por compartilhar os objetivos do Instituto do Paraná também deixava claro quais seriam as ações relacionadas para a formação docente em pré-escolar, elencando como justificativa:

[...] quanto ao Pré-escolar, pelas exigências legais (5692/71, cap II, artigo 19, p 2), pela importância de se atender essa faixa etária, pela demanda por esse tipo de escolarização, pelo credenciamento dos IE como instituições formadoras desse tipo de professor e pela insuficiência dos 3 anos de Formação no Curso Normal. (IEP, 1975, s/p).

Nas intenções do IEP, a organização do curso em “Estudos Adicionais” do pré-escolar precisaria ser gestada e articulada às exigências legais, mas não só isso, reconhecia-se a importância de qualificar as professoras para atuar com essa faixa etária, já que os três anos de formação no Curso Normal não seriam suficientes para capacitá-los com saberes específicos, aqueles que estariam diretamente ligados à educação da infância paranaense.

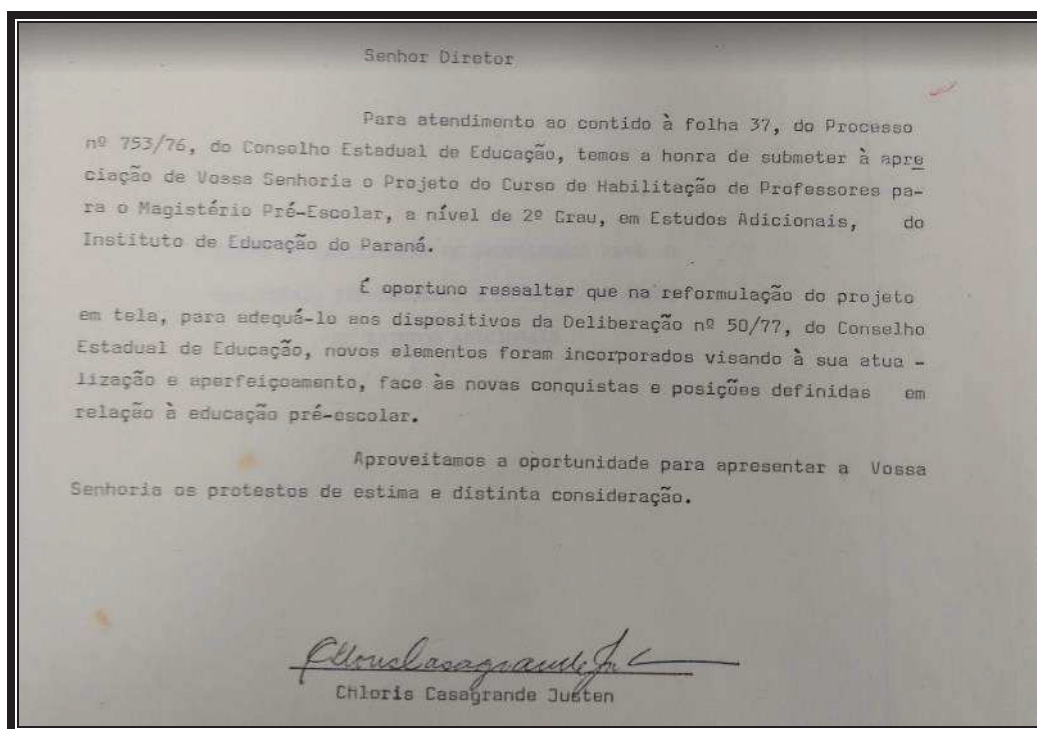
3.3.1 O projeto: habilitação de professores para o magistério pré-escolar – nível de 2º grau

Pode-se dizer que três anos após o 1º Simpósio dos Institutos de Educação do Brasil - ocorrido em Curitiba, em meio ao debate sobre os rumos da formação docente no país a partir do referenciado pela Lei 5692/71- localiza-se, em 1978, os testemunhos que marcam a elaboração do projeto que daria os contornos da formação em Estudos Adicionais no Paraná. Cabe aqui destacar que, por trás das linhas que discorrem o referido projeto, estão os sujeitos que o elaboraram, cada qual com sua posição na sociedade e conhecimento sobre a formação e a criança pré-escolar, pois são eles: “os homens e as mulheres a quem trato de compreender, quem os escreveu. Isto significa que neste momento tenho diante de mim pegadas humanas precedentes do passado” (DAVIS, 2006, p. 13)²⁰³.

²⁰³ DAVIS, N. Z., *Pasion por la história*. Entrevista com Denis Crouzet. Tradução de: Pons, A, Serna, I Valência: Universitat de València/Universidad de Granada, 2006.

Neste momento, pede-se licença para expor, na íntegra, o ofício assinado pela diretora do IEP solicitando à Secretaria a apreciação do projeto de Habilitação de Professores para o Magistério pré-escolar – Nível 2º Grau.

FIGURA 59- Ofício solicitando a apreciação do projeto de Habilitação de Professores para o Magistério pré-escolar



FONTE: IEP (Ofício de 02/05/1978).

A partir do ofício acima, evidencia-se que a diretora Justen escreve ao Secretário da Educação solicitando a apreciação de algumas modificações feitas no projeto, o que indica a alteração em sua escrita inicial. Tais mudanças são justificadas pela profissional como importantes para a adequação de sua escrita aos dispositivos da Deliberação nº 50/77, do Conselho Estadual de Educação. As palavras da diretora justificam, ainda, as alterações enfatizando a pré-escola a partir de suas definições e conquistas. Fica evidente que estas mudanças se ancoram nas exigências para uma adequação à Deliberação e às leis estaduais e nacionais, além de mostrar a intenção dos dirigentes em ajustar as ações do Estado, as intensas discussões do período sobre a pré-escola.

Essa chave de leitura permite pensar que esse projeto, que habilitaria os professores para atuar com a criança em idade pré-escolar, foi sendo elaborado por diversas

representações em circulação, seja das leis ou de discussões sobre a importância do atendimento ao pré-escolar.

Importante explicitar que a formação docente para o pré-escolar, conforme toda discussão deste capítulo, não se iniciou a partir da escrita desse projeto em específico. Logo no início de suas linhas, o projeto salientava os motivos que levaram ao fim dos cursos de especialização antes ofertados no IEP e a nova formação, a qual habilitaria os professores para o Magistério Pré-escolar.

Em decorrência da Lei 5692/71, o Instituto de Educação do Paraná suprimiu os cursos de especialização e de aperfeiçoamento que vinha mantendo há longos anos e propõe-se, agora, a habilitar Professores para o Magistério Pré-escolar, tendo em vista preencher uma das lacunas do atual sistema de ensino. (INSTITUTO, 1978, p. 3).

Dessa maneira, percebe-se que não compatibilizava com a legislação vigente, o Instituto de Educação permanecer mantendo os cursos de formação que ofertou durante tantos anos, as chamadas “especializações”, cursos que eram amparados pela Lei nº 4978, que estabeleceu, em 1964, o Sistema de Ensino do Estado.

Art. 89 - Os Institutos de Educação, dentre os cursos de especialização, manterão curso de especialização em educação pré-primária, aberto aos graduados em escolas normais de grau colegial, de um (1) ano de duração.

Art. 90 - As classes de Jardins de Infância deverão ser regidas por professores que possuírem o curso de especialização, previsto no artigo anterior. (PARANÁ, 1964).

No que diz respeito à nomenclatura, percebe-se que os cursos ofertados anteriormente eram denominados Especialização em Educação Pré-Primária e não Pré-Escolar. Além disso, em alguns momentos, encontra-se a nomenclatura Curso de Jardins de Infância.

Ainda sobre o antigo curso amparado pela Lei nº 4978, Arco- Verde (1985) salienta que este teve seu pedido feito pelo Instituto de Educação do Paraná ao Conselho Estadual no ano de 1966, com solicitações para que fossem elaboradas “formulações curriculares relativas aos cursos de pós-graduação (assim eram denominados a época”. Tal solicitação resultou na elaboração do Parecer nº 04/66 e da Resolução nº 38/66 do CEE, documentos que sinalizavam as bases para a prática dos cursos de especialização nos Institutos de Educação (ARCO-VERDE, 1985, p. 86).

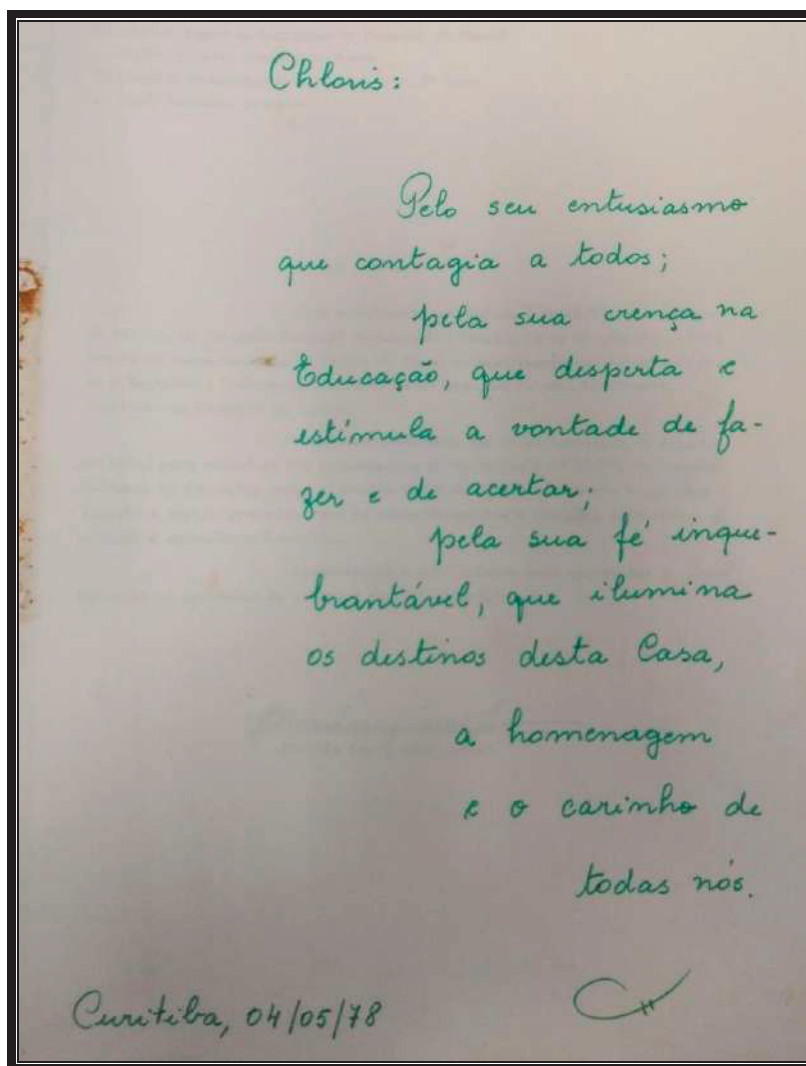
Postas estas primeiras questões, é importante direcionar as lentes agora para a construção do projeto de 1978, na busca por "imensos setores adormecidos da documentação"

(CERTEAU,2002, p.83). Ademais, como visualizou-se anteriormente, a nova legislação apontava os caminhos para que os IEPs oferecessem os denominados “Estudos Adicionais”.

Assim, em conformidade com a Deliberação nº 50/77, o Instituto de Educação do Paraná, em 1978, expôs ao Conselho Estadual de Educação do Paraná, o projeto que estabelecia o Curso de Habilitação para o Magistério do Pré-escolar, em Estudos Adicionais, a nível de 2º Grau. Junto ao ofício acima localizamos o projeto. Mas o que propõe esse documento? Quem são os sujeitos responsáveis pela sua elaboração?

Uma das primeiras surpresas, ao folhear o projeto, foi constatar um bilhete endereçado à professora Chloris Casagrande Justen:

FIGURA 60- Bilhete endereçado à Chloris Casagrande Justen



FONTE: Projeto do Curso de Habilitação de professores para o Magistério pré-escolar, a nível de 2º Grau, em estudos Adicionais.

Como o bilhete foi assinado por “todos nós”, não foi possível identificar se partiu dos professores do IEP ou do grupo de profissionais que atuavam à época na Secretaria de Educação. No entanto, por estar junto ao ofício e projeto que estaria sendo endereçado ao Secretário da Educação, para apreciação, datado dois dias após o ofício ser expedido, permite pensar que a mensagem partiu dos profissionais da Secretaria de Educação, como sinal de reconhecimento ao trabalho “que ilumina os destinos desta casa”. Isso leva a pensar o destaque, à época, de Chloris Casagrande Justen, enquanto professora e diretora do IEP, e, possivelmente, como uma forma de agradecer a parceria existente entre o Instituto e a Secretaria de Educação do Estado. Contudo, não se pode deixar de considerar que este bilhete pode ter sido escrito pelo fato de a professora integrar o grupo que elaborava o projeto.

O projeto, elaborado pelo Instituto de Educação do Paraná, na gestão Ney Braga, teve a profissional Chloris Casagrande Justen como uma das responsáveis pela sua elaboração, num contexto de grandes publicações, reformulações e orientações para o atendimento pré-escolar. Importante frisar que a ligação da referida professora com o IEP não inicia apenas enquanto gestora, mas como uma das estudantes do jardim da infância que, no ano de 1938, ali se estabelecia.

Anos mais tarde, ela atuou como professora e depois exerceu a função de diretora desta mesma instituição, no período compreendido entre 1974 a 1981 (QUEIROZ, 2014, p. 68), também participou, juntamente com Olga Anna Walzeweki Gioppo, Maria de Lourdes Brunatto e Ruth Compiani Marian Pereira da Costa, da escrita do projeto do curso de Adicional que formaria professores habilitados em educação pré-escolar. Além da participação na elaboração do referido projeto, Justen também ministrou aulas neste curso de formação, conforme veremos adiante.

Retornando às bases do projeto de 1978, encontrou-se o seu conteúdo descrito ao longo de 34 páginas datilografadas e que receberam o título de Produtividade do Curso de Formação do Magistério. O projeto apresentava o histórico do Instituto de Educação do Paraná e, por fim, a proposta de criação do curso de formação de professores para o Magistério pré-escolar, contendo justificativa, objetivos, plano curricular, regime escolar, regulamento, recursos materiais e recursos humanos.

Chama a atenção o documento iniciar com uma história resumida do Instituto de Educação, desde a sua criação até o momento da formulação do documento que habilitaria os professores para o atendimento pré-escolar. Essa passagem parece reafirmar a representação do Instituto de Educação do Paraná como um espaço importante na formação de professores, o que não deixa dúvidas no trecho a seguir:

O Instituto de Educação do Paraná, cômico do papel que lhe cabe como agência formadora de recursos humanos para o ensino de 1º Grau no atual momento histórico da vida educacional paranaense e em consonância com as solicitações do mercado de trabalho, propõe-se a implantar o Curso de Habilitação para o Magistério do pré-escolar, em estudos Adicionais, a nível de 2º Grau, a fim de ampliar as ofertas de Instituição à clientela interessada. (INSTITUTO, 1978, s/p).

A qual momento histórico exatamente o trecho do projeto se refere? Seriam às inúmeras legislações direcionadas ao pré-escolar, tanto do Conselho Federal de Educação quanto do Conselho Estadual? Com definições e novas normas de atendimento à criança em idade pré-escolar?

Já se sabe que a lei 5692/71²⁰⁴ deu brechas para que os Institutos de Educação formassem professoras, nos cursos em Estudos Adicionais, os especialistas que atuariam na pré-escola. Posteriormente, o Parecer do Conselho Federal 1600/75 não deixou de referendar uma formação adequada do professor para atuar neste nível de ensino. No IEP, o projeto do curso de Estudos Adicionais escreve, em linhas gerais, a importância da formação de professores que compreendessem a importância do pré-escolar na vida das crianças, conforme verifica-se no trecho abaixo:

- Os primeiros anos de vida são decisivos para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano e para uma progressiva interação com o meio social.
- O desenvolvimento e a maturação dependem, essencialmente, de estímulos ambientais de natureza sociocultural.
- As crianças que tiveram oportunidades de experimentar situações enriquecedoras na fase pré-escolar enfrentam mais facilmente as dificuldades impostas pelo processo formal de escolarização. (INSTITUTO, 1978, p. 8).

Pode-se perceber, com base no que concerne ao projeto elaborado por Justen e demais profissionais, a importância da professora que atenderia o pré-escolar conhecer as concepções e preceitos que circulavam em torno do desenvolvimento das crianças e, conseqüentemente, da necessidade da formação dos profissionais.

Primordial para esta formação seria entender a pré-escola como importante para a escolarização futura, além da discussão em torno da Psicologia, especificamente sobre o desenvolvimento da maturação. Essa leitura fornece pistas para entender as questões teóricas que configuravam a elaboração do curso que habilitaria os professores em nível de 2º Grau. Essa descrição também retifica uma preocupação em demonstrar que os profissionais do IEP,

²⁰⁴ A implantação da lei 5692/71, Art 33, transferiu para a esfera das Universidades a responsabilidade de formar especialistas de educação, porém, ao referir-se aos Estudos Adicionais, admite a criação de cursos dessa natureza em Escolas e Institutos, desde que autorizadas na forma da Lei (IEP, 1975, p. 8).

responsáveis pela configuração do projeto, estavam em diálogo com as discussões nacionais e determinações legais.

Seus elaboradores repetem um discurso que circulava no período, uma pré-escola capaz de melhorar a escolarização posterior. Encontravam ainda um alicerce no Parecer do CFE 1600/75, especificamente nos trechos que apontam os estudos da Biologia e da Psicologia como divulgadores da importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento da criança, sendo esta fase o alicerce da personalidade humana (PARECER 1600/75, 1978, p. 33).

Um outro aspecto que se pode perceber, nas discussões acima, diz respeito a que o “desenvolvimento e a maturação depende, essencialmente, de estímulos ambientais de natureza sociocultural” (IEP, 1978, p. 8). Essa discussão, que já fora endossada no capítulo dois deste trabalho, também é identificada na análise do projeto. Cabe ressaltar que esta fundamentação também encontra um espaço na indicação do Conselho Estadual de Educação do Paraná, Deliberação 020/78 e Indicação nº 001/78.

Além disso, a entrevista com Ida Regina Moro Milleo de Mendonça, aluna do curso de Estudos Adicionais no ano de 1979, endossa essas discussões.

Os conhecimentos eram voltados à perspectiva preparatória para os anos iniciais, do 1º grau do ensino, essa era a tônica, ele era preparatório. Aprendi, neste curso, uma técnica para ensinar as crianças usarem a tesoura: primeiro as crianças rasgavam o papel, depois recortavam de forma reta em curva. Um detalhamento do passo a passo da coordenação fina, traços, linhas, linhas mais detalhadas, até chegar na escrita cursiva. O passo a passo. (MENDONÇA, 2021, s/p).

Nesse caso, o professor era formado para preparar as crianças para a etapa seguinte. Evidencia-se que as aprendizagens eram pautadas em treino de coordenação motora e alfabetização. Os motivos e intenções do curso seguiam a mesma linha das discussões nacionais.

Sobre essa questão, Gilka Borges Correia (2021)²⁰⁵, que foi professora no curso de Adicionais em Pré-escola com a disciplina de Psicologia de Desenvolvimento e atuou diretamente com a formação dos professores no Instituto de Educação, relatou, em sua entrevista, que o objetivo geral do curso era desenvolver habilidades para o atendimento das crianças após o jardim de infância e preparo para o início no ensino primário, com sete anos. Segundo ela, o MEC passou a exigir das Secretarias de Educação a especialização das

²⁰⁵ Professora lotada efetiva no Instituto de Educação. Segundo ela, o curso era noite para permitir a frequência das alunas que já trabalhavam, geralmente, em dois períodos.

professoras para essa nova fase de ensino. O IEP, a partir de sua fala, era pioneiro em novos cursos de formação²⁰⁶.

Eu ministrava aula de psicologia do desenvolvimento oferecendo conhecimentos sobre essa faixa de idade, enfocando a prontidão para a aprendizagem da leitura e da escrita que algumas crianças atingiam naturalmente e manifestavam interesses sobre tarefas pedagógicas. Características do desenvolvimento psicomotor, embasando também atividades físicas e brincadeiras de controle psicomotor. Definição da lateralidade, com brincadeiras que indicassem a dominância direita e esquerda. Exercícios gráficos para desenvolvimento da destreza da escrita e dominância cerebral. Noções de aritmética, iniciando com a noção de **um e muitos** com exercícios de percepção de objetos, para início da contagem aritmética. Desenhos com exemplos de objetos, balas ou brinquedos – um e vários – iniciava a percepção da escolha baseada na percepção da criança. Noções de objetos geométricos, círculo, quadrado, triângulo, retângulo, Correspondência com cores básicas: branco, vermelho azul, amarelo. Exercícios para corresponder à forma e cor. Ex: pinte de vermelho o quadrado. Vários exercícios de correspondência, objeto e cor. Mais tarde mostrar a combinação de cores com aquarela, como os tons das cores. A combinação curiosa do verde com a mistura das cores básicas azul e amarelo. Associar medidas de higiene com a lavagem das mãos depois das brincadeiras. Massa de modelar para treino de habilidades manuais. Fazer flores, bichinhos simples... Jogos de memória de objetos e utilidades. Desenho da pessoa humana para nomear as partes do corpo. Treino de habilidades manuais com exercícios de giz ou lápis de cor para seguir linha reta, paralelas e curvas. Exercícios de narração de fatos simples e rotineiros para treino da palavra e conhecimento da noção de tempo (ontem, amanhã e há algum tempo. Noção de espaço. Aqui - ali - perto – longe...Explorar o cotidiano das crianças com a participação oral em tom lúdico, para aumentar o repertório verbal com a narração de episódios do dia a dia. No final do programa começar a associar e reconhecer a forma das letras básicas, e o som como do (**a, e, i, o u**). Passar para a atividade seguinte somente após todos dominarem os conceitos e voltar regularmente para fixação. Todas essas habilidades eram necessárias como prontidão para a alfabetização que iniciaria no primeiro ano com sete anos de idade. As crianças com bom aproveitamento tinham muita facilidade para iniciarem a aprendizagem de leitura e da escrita estando alfabetizadas na metade do ano. (CORREIA, 2021, s/p).

Essa perspectiva de pré-escola, com a função de trabalhar conceitos que à época eram imprescindíveis para a entrada das crianças em etapas posteriores, a partir de treinos de habilidades, prontidão e coordenação motora, circulava em esfera nacional. Inclusive, os vários documentos e legislações elaboradas no período apontavam esse atendimento como essencial para o sucesso na escolarização posterior.

Essa configuração de ensino também é encontrada em alguns trechos do Projeto de Habilitação em Estudos Adicionais, articulada ao objetivo de capacitar a professora para planejar, executar e avaliar um Plano Curricular junto ao pré-escolar, por meio de:

-Conhecimento das bases legais da organização e Funcionamento de uma pré-escola;
 Conhecimento das bases científicas para elaboração de um Plano Curricular;
Identificação das necessidades básicas da criança da faixa etária de 0 a 6 anos,

²⁰⁶ Além do pré-escolar, Correia pontua que também existia o curso de áudio comunicação (surdos) e deficiência mental (aluno especial).

tanto no plano orgânico, como no plano psicossocial; familiarização com as técnicas de trabalho para recrear o pré-escolar dando-lhe oportunidades múltiplas para se liberar as tensões. (INSTITUTO, 1978, p. 9, grifos meus).

O projeto dá mostras de que considerava as discussões nacionais e que estas se transformavam em fundamentação para os documentos e leis. Como exemplo, aponta-se o Diagnóstico da Educação Pré-escolar do Brasil (1975), o qual destacava a importância de se pensar na pré-escola articulada com as questões de ordem orgânica, pois:

Os graves problemas da saúde de crianças pré-escolares dos ambientes de baixo nível socioeconômico provocam deficiências orgânicas da mais variada natureza como problemas dentários, raquitismo, anemia, verminose, tuberculose, deficiências visuais e auditivas decorrentes de infecções crônicas. (BRASIL, 1975, p. 9.).

Entre os objetivos elencados e direcionados para formar o profissional de pré-escola, chama a atenção o item que trata da importância de o docente conhecer as necessidades básicas das crianças, tanto do plano orgânico como psicossocial.

Mas quem eram as professoras que formariam estas novas educadoras? Qual seria sua formação e experiência em docência?

O quadro a seguir mostra as professoras responsáveis pelo desenvolvimento do Plano Curricular:

QUADRO 10- Professores responsáveis pelo Plano Curricular

Professor	Graduação	Pós-Graduação	Exp. de Magistério em anos				Disciplina ou função
			1°	2°	Sup	Esp IEP	
Chloris C. Justen	Pedagogia		12	21	-	10	Filosofia. Ed. Bras. Didática Estágio, Estudos Sociais
Olga Anna W. Gioppo	Pedagogia		14	21	16		História da Educação Estrutura e Funcionamento
Marian Pereira da Costa	Pedagogia						Supervisão Escolar
Marlene Mazza de Souza	Pedagogia		25	10		1	Didática da Comunicação e Expressão
Heddy Lilia S. Alexio	Pedagogia		23	-	-	8	Ed. Artística (Artes Plásticas)
Geni Magrian	Ciências. Sociais		22			10	Sociologia da Educação
Mª Isolina Zaghbi	Pedagogia		19	4			Didáticas das Ciências (Matemática)
Lilian Ana Wachowicz	Pedagogia	Mestrado Currículo	7	13		1	Planejamento, Ação Didática Ed. e Estágio

Gilda Moreira Weiss PROF UFPR	Pedagogia	Mestrado Psicologia Educativa		11		4	Biologia Educacional, Psicologia Educacional
Marielene Scarante	Pedagogia			10		4	Didática das ciências (Física e Nat.)
Mirian Yared Medeiros	Educ. Física		8	8		3	Recreação e Jogos
Maria do Socorro Mariani	Educ. Art. Educ. Musical		12	12		8	Educação Artística e Música

FONTE: Quadro adaptado do Projeto do Curso de Habilitação de professores para o Magistério pré-escolar, a nível de 2º Grau, em estudos Adicionais.

É possível perceber que a maioria das professoras à frente das salas de aula, capacitando os professores para a docência pré-escolar, possuía, na formação, o curso de Pedagogia. Somente uma profissional possuía a graduação em Ciências Sociais, uma outra em Educação Física e, por fim, uma em Educação Artística e Educação Musical. Identifica-se, a partir da leitura da fonte, uma certa preocupação com a contratação de professores com formação específica na área de atuação, como no caso da professora Mirian Yared Medeiros, docente na disciplina de recreação e jogos (formada em Educação Física) e a professora Maria do Socorro Mariani (formada em Artes), ministrando as Disciplinas de Educação Artística e Música.

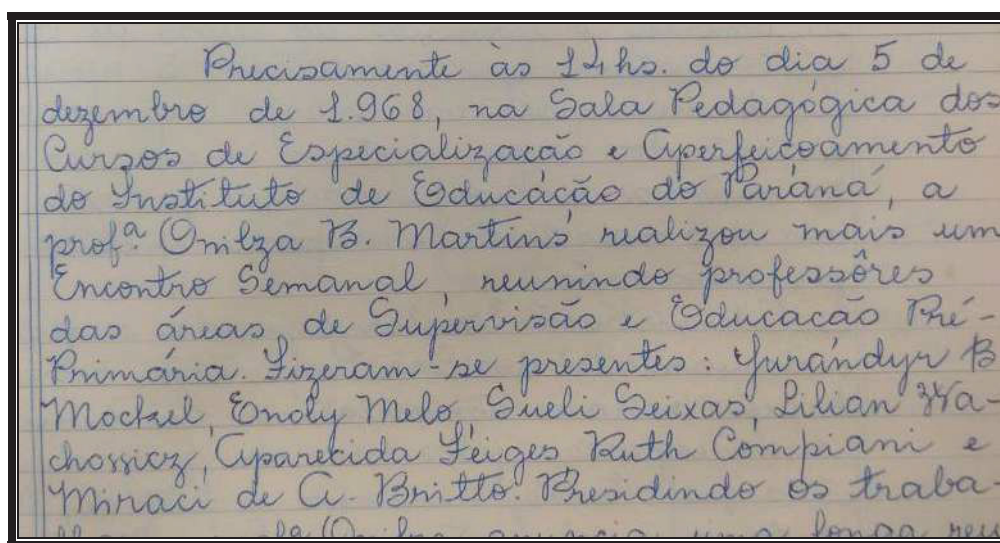
Outro dado interessante para salientar diz respeito à formação complementar, a denominada pós-graduação. Do conjunto de professoras responsáveis pelo plano curricular, apenas duas possuíam um complemento da graduação: Lilian Ana Wachowicz (mestrado em Currículo) e Gilda Moreira Weiss (mestrado em Psicologia Educacional). Esses dados nos levam a pensar que, para ser professor no curso que habilitaria para a docência no pré-escolar na época, bastaria apenas a graduação como formação profissional. A partir desta leitura, uma outra questão se faz presente, com relação ao aprofundamento de saberes sobre o atendimento pré-escolar, podemos identificar alguma docente com conhecimentos específicos sobre essa discussão?

Em uma nota menor, no próprio documento do projeto, localiza-se o nome da professora Gilda Moreira Weiss, professora com formação em Pedagogia e uma das poucas com mestrado em Psicologia Educacional, como uma das profissionais que possuía trabalhos publicados sobre a educação pré-escolar, nenhum outro nome, além de Weiss, fora mencionado.

Ainda no referido quadro, é possível notar que metade das professoras já possuía experiência profissional nos cursos de especialização do IEP, muitas ligadas à especialização

pré-escolar ou demais cursos ofertados pelo Instituto. Na busca por identificar pistas sobre as experiências profissionais a partir dos nomes mencionados no quadro, localizamos, na ata de Registro do Corpo docente – Cursos de Pós-graduação IEP do ano de 1968, o nome da professora Lilian Ana Wachowicz, entre as profissionais que já se faziam presentes no corpo de professores de especialização no IEP, nas áreas de Supervisão e Educação Pré-primária.

FIGURA 61- Nome da professora Lilian Ana Wachowicz na ata de reunião do curso de especialização



FONTE: Ata Registro do Corpo docente – Cursos de Pós-graduação IEP.

A professora Lilian Ana Wachowicz, até onde as fontes permitiram analisar, já tinha uma caminhada de aproximadamente uma década atuando na especialização do IEP. Com uma formação em Pedagogia e mestrado em Currículo, Wachowicz compartilhava seus saberes e contribuía nas discussões sobre o atendimento pré-escolar no Estado.

O projeto de 1978 determinava as seguintes disciplinas para a formação do professor pré-escolar: Filosofia, Ed. Bras., Didática, Estágio, Estudos Sociais, História da Educação, Estrutura e Funcionamento, Supervisão Escolar, Sociologia da Educação, Didáticas das Ciências (Matemática), Planejamento, Ação Didática, Educação e Estágio, Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Didática das Ciências (Física e Natureza), Recreação e Jogos, Educação Artística e Música. Conforme observa-se, a maioria das disciplinas que marcavam a formação são da área Pedagogia, outras da Filosofia, Biologia e Sociologia.

Além disso, a proposta apresentada pelo Instituto, escrita nas linhas do projeto, sinalizam a adequação do estado do Paraná às novas exigências para formar professores. Mas quem poderia participar do curso de Estudos Adicionais? Quais exigências para a professora paranaense?

Importante ressaltar, como pontua Alves (2023), que, no Instituto de Educação, um aspecto particular, que diferenciava ele de uma Escola Normal, era a oferta de cursos de especialização “em 1ª e 2 séries, em 3ª e 4ª séries, matemática Moderna, e de especialização em Administração Escolar, e Jardim de Infância (IEP, 1975)” (ALVES, 2023, p. 20), com a legislação em vigor, estes cursos abriram lugar para a propostas de estudos adicionais.

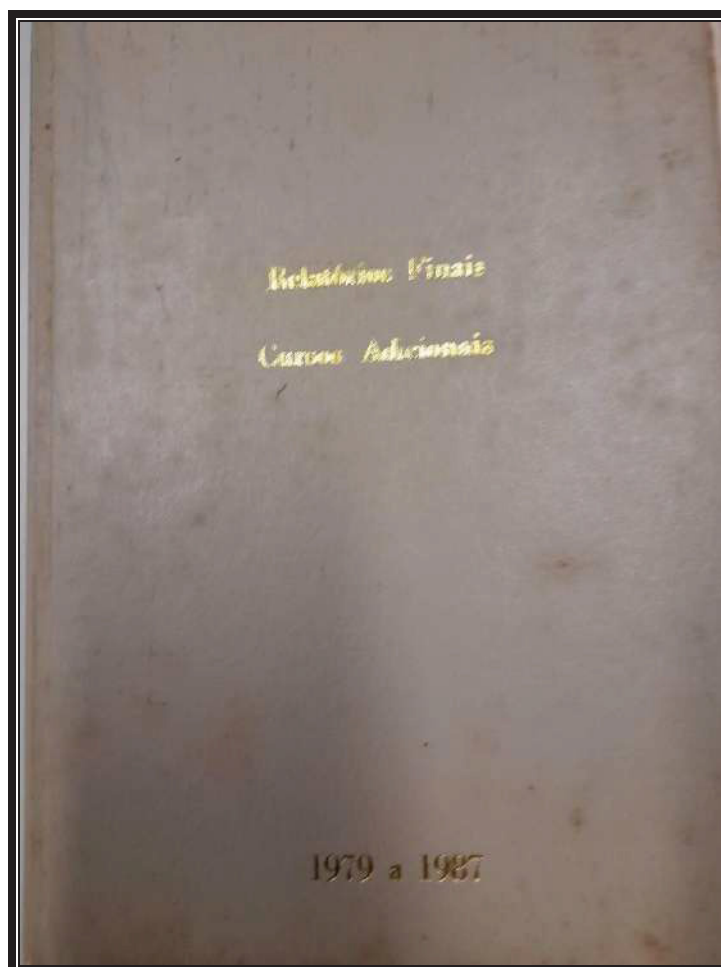
Nesta perspectiva, o intuito é compreender a formação em nível de estudos adicionais no IEP, articulado a educação pré-escolar. Assim, no final do ano de 1979, quase um ano após a aprovação do projeto do Instituto de Educação que validaria os cursos de Estudos Adicionais, o jornal Correio de Notícias anunciava para população paranaense, por meio da manchete “Inscrições abertas no Instituto”, a oportunidade de participar de uma seleção para cursar o Magistério pré-escolar e a Educação Especial.

Segundo a professora Chloris Casagrande Justen, diretora do Instituto de Educação do Paraná, os cursos Magistério Pré-escolar e Educação Especial – áreas Deficiência Mental e Deficiência de Áudio- comunicação, sob a forma de Estudos Adicionais a serem desenvolvidos no próximo ano letivo, no período noturno, as inscrições poderão ser feitas de 26 a 30 deste mês na secretaria da entidade. Os testes serão aplicados nos dias 3, 4 e 5 de dezembro e a matrícula para os aprovados de 4 a 7 de fevereiro de 1980. O candidato para oficializar sua participação no concurso deverá apresentar certificado ou declaração de conclusão do curso de Magistério e uma foto 3x4. (CORREIO DE NOTÍCIAS, 1979, p. 18).

Essa notícia estampada no jornal, que tem como porta voz a diretora e uma das responsáveis pela elaboração do projeto, Chloris Casagrande Justen, permite chegar próximo das exigências para o professor interessado em conhecer mais sobre as especificidades do trabalho com o pré-escolar. Para conseguir participar de um curso complementar a sua formação, exigia-se que o profissional tivesse o Curso do Magistério. O jornal ainda nos dá pistas do que era cobrado para conseguir alcançar uma vaga nesta formação: “Redação e Interpretação de Texto”, “Cultura Geral” e a “Capacidade Intelectual”. Observamos que, para esta seleção, não era requisito ter os conhecimentos sobre a criança, ou determinada área de ensino que abarcasse conhecimentos pedagógicos

Embora não se tenha localizado a divulgação do curso em anos anteriores nas notícias dos jornais, uma ata localizada, no arquivo do IEP, fornece informações de que, anterior à turma de 1980, já existia um grupo de professoras que estudava os conhecimentos específicos para o trabalho pré-escolar no curso de Estudos Adicionais, o que nos indica que a seleção anunciada no jornal não foi a primeira. A seguir a capa do referido relatório:

FIGURA 62- Capa dos relatórios finais- Cursos estudos Adicionais (1979-1985)



FONTE: Arquivo Instituto de Educação do Paraná. Relatórios Finais (1979 – 1985).

A fonte acima sugere algumas questões férteis para se pensar que, em 1979, duas turmas inauguraram uma aproximação com as aprendizagens sobre o pré-escolar no Curso de Adicionais Pré-escolar, nível de 2^o Grau, no estado do Paraná. Ainda, a partir dos relatórios finais destas turmas, consegue-se adentrar nas disciplinas que compunham as experiências que formavam as professoras para atuar, no Estado, com a criança em idade pré-escolar. Abaixo duas imagens com as referidas turmas:

FIGURA 63- Primeira turma da formação em Habilitação para o Magistério em Estudos Adicionais para o pré-escolar

The image shows two pages of a 'RELATÓRIO FINAL' (Final Report) from the 'ESTADO DO PARANÁ' (State of Paraná). The document is titled 'RELATÓRIO FINAL - CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS ADICIONAIS PARA O MAGISTÉRIO EM ESTUDOS ADICIONAIS PARA O PRÉ-ESCOLAR' (Final Report - Postgraduate Course in Additional Studies for the Magisterium in Additional Studies for Pre-school). The report lists the names of 75 teachers who completed the course. The names are listed in two columns, with the first column containing names like 'Aparecida de Souza', 'Alcides Torres', 'Alicia de Souza', etc., and the second column containing names like 'Aparecida de Souza', 'Aparecida de Souza', 'Aparecida de Souza', etc. The report also includes a table with columns for 'NOME DO ALUNO' (Student Name), 'DATA DE NASCIMENTO' (Date of Birth), 'DATA DE MATRÍCULA' (Enrollment Date), 'DATA DE CONCLUSÃO' (Completion Date), and 'SITUAÇÃO' (Status). The status column indicates whether the student is 'MATRICULADO' (Enrolled), 'DESISTENTE' (Withdrawn), or 'CONCLUÍDO' (Completed).

FONTE: Arquivo Instituto de Educação do Paraná. Relatórios Finais (1979 – 1985).

Os nomes que compõem as listas acima inauguraram a formação em Habilitação para o Magistério em Estudos Adicionais para o pré-escolar. Pode-se dizer que um número expressivo de sujeitos fez parte dessas turmas. Somando, são 75 professoras que começaram o curso e apenas nove foram consideradas desistentes. São professoras que, supostamente após a conclusão do curso, ocuparam um lugar nas salas de pré-escola do Estado e enriqueceram a ação pedagógica com as crianças a partir desse curso.

Nos anos seguintes, de acordo com os relatórios finais das turmas²⁰⁷, a oferta de vagas e, possivelmente, a procura pelo curso aumentaram. Foram localizadas três salas com aproximadamente 35 estudantes que se formariam com a especialização em Habilitação em pré-escola. Fica claro que a procura por essa especialização crescia a cada ano, assim como as discussões, produções e eventos sobre a pré-escola, que já havia encontrado, na década de 1970, um olhar diferenciado por parte do MEC, de outros sujeitos e instituições, os quais permaneceram na década posterior.

²⁰⁷ Anos de 1980, 1981 e 1982.

Como destaque para inclusão das questões referentes ao pré-escolar em nível nacional, temos, em 1980, a publicação do III PSECD (1980 -1985), o quarto IV Congresso Brasileiro de Educação pré-escolar – promovido pela Organização Mundial para Educação Pré Escolar (OMEP -BR), em julho, cujo tema intitula-se: A criança precisa de atenção e a I Conferência Nacional de Educação Pré-escolar. Em 1981, a implantação de um GT na Anped sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos, o Plano Nacional da Educação pré-escolar e a Integração do MOBREAL à Educação pré-escolar deram ênfase ao atendimento pré-escolar.

Retornando para as discussões específicas sobre o curso de Estudos Adicionais, especificamente sobre o seu início e estrutura, Ida Regina Moro Milléo de Mendonça, um dos nomes que compunham as listas de presença destacadas acima, foi aluna desta formação, conforme visto anteriormente, e concedeu entrevista compartilhando suas memórias, sinais de uma trajetória vivida “segundo uma cadeia de significados partilhados” (PESAVENTO, 2003, p. 35). Segundo ela:

Foi a primeira turma de adicionais em pré-escolar em Curitiba, eu tive a honra de participar. O curso durou um ano, exatamente um ano. Aulas de segunda a sexta-feira, se eu não me engano as aulas começava 18h30, quinze para as sete e terminavam 22h30, quase onze horas da noite, bem puxado. Teve uma seleção para entrar, uma procura muito grande, eles formaram duas turmas neste curso, turma A e turma B, me lembro direitinho. E teve prova, uma prova de seleção tipo vestibular pra poder entrar e começar a fazer o curso. Teve formatura, mas eu não lembro de detalhes eu me lembro de detalhes do curso. (MENDONÇA, 2021, s/p – informação verbal).

A partir da memória de Mendonça (2021), foi possível uma aproximação com as representações sobre o curso que formava professoras para atuar com a pré-escola no Estado. Evidencia-se uma carga horária “puxada”²⁰⁸ e com seleção para o ingresso. Percebe-se, a partir das palavras compartilhadas acima, que ocorreu uma procura por se formar professora especialista em Pré-escola no estado do Paraná. Supostamente o fato de a divulgação da seleção estampar os jornais, conforme já mencionado anteriormente, atrelado às discussões sobre o pré-escolar no período, chamou a atenção dos profissionais, mas não só isso. Conforme compartilhou a entrevistada:

Logo que terminei o magistério eu consegui um contrato, naquela época a gente fazia um contrato CLT com o Estado do Paraná, com a secretaria, porque exatamente naquele ano, teve todo um programa de governo que possibilitava o aumento de número de turmas de pré-escola em todo o Estado do Paraná. Eu tive essa possibilidade, sempre gostei de trabalhar com crianças pequenas, iniciei então a minha atividade profissional na escola no Campo Comprido e junto o curso de Habilitação, porque isso me possibilitou uma especialização, para aquela época

²⁰⁸ O relatório do ano de 1981 pontua que o curso iniciava as 17h10 até as 22h (IEP, 1981, p. 03).

muito boa. Esse curso, superou todas as minhas expectativas, tanto o magistério, quanto esse. Para época, para o que entendíamos de educação de criança pequena, naquele momento. Eu aproveitei muito, todas as noites eu ia com maior prazer, porque sempre tinham coisas interessantes para aprender. (MENDONÇA, 2021, s/p – informação verbal).

A entrevistada relatou que houve um aumento no número de turmas de pré-escolar no mesmo período em que o curso de Habilitação teve seu início. No boletim informativo da SEED, denominado Educação²⁰⁹, edição inaugural do ano de 1979, que circulava na gestão de Ney Braga, lê-se a notícia que nos estabelecimentos da Rede Estadual de Ensino, cerca de 9.000 crianças na faixa etária de 04 a 06 anos eram atendidas:

E em decorrência do elevado número de crianças nesta faixa etária, houve nos últimos meses uma expansão de 50 por cento no atendimento ao pré-escolar por parte do Governo. A primeira parte do referido documento apontava ainda um dos papéis do Conselho de Educação, a necessidade de observância para as normas do Ensino pré-escolar. (PARANÁ, 1979, s/p).

A entrevistada Darlene A. Yedmak Dornelas (2022) também afirma que o Curso de Adicional permitiu a ela estabelecer um contrato CLT com o Estado, especificamente para ministrar aulas na pré-escola.

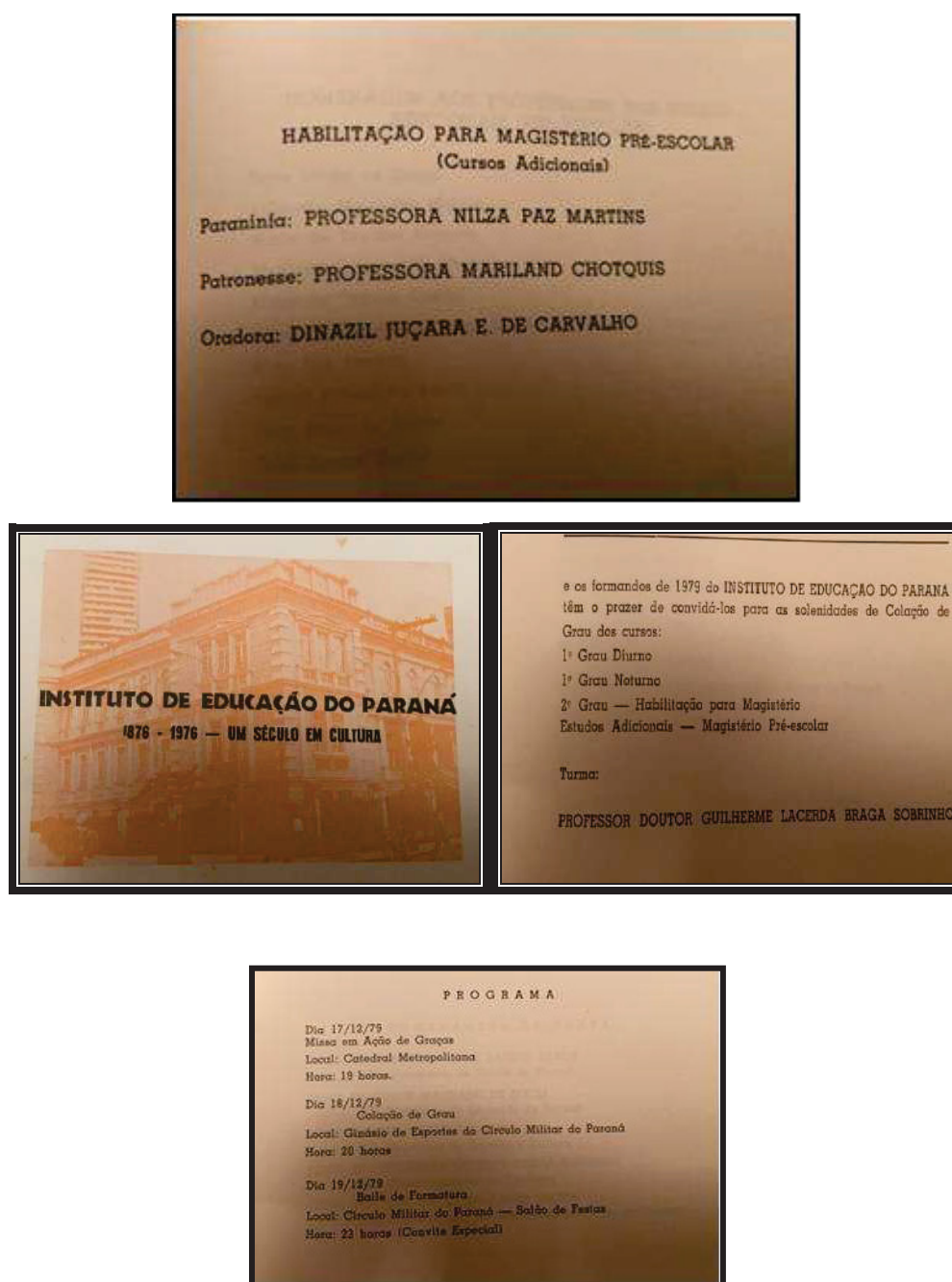
Percebe-se que o estado do Paraná se encontrava articulado às discussões e normas sobre o atendimento pré-escolar. Em outra notícia, no mesmo exemplar informativo, salientava-se que, embora a oferta de estabelecimentos para atender a demanda da faixa etária de 04 a 06 anos fosse menor que a procura, o que abria espaço para iniciativa privada “lucrar”, “todas as escolas de 1º grau que solicitaram autorização para funcionamento de turmas de pré-escolar” foram atendidas (PARANÁ, 1979, s/p). Ademais, a notícia escancarava, ainda, que, para abrir turmas de pré-escola, não se exigia mais que “salas ociosas no estabelecimento e professores normalistas ou especializados disponíveis (PARANÁ, 1979, s/p).

Há uma menção importante, a partir da leitura desta fonte, o fato da não exigência de especialização para atuar com as turmas de pré-escolar, a professora normalista poderia tranquilamente ministrar as práticas com crianças de 04 a 06 anos naquele período. Além desta questão, a disponibilidade de espaço físico implicava na abertura ou não de turmas pré-escolares.

²⁰⁹ Educação era um Boletim Informativo editado mensalmente sob a responsabilidade da Assessoria de Imprensa da Secretaria de Estado e Educação e Assessoria de Comunicação Social da Fundação Educacional do Paraná, com autorização do Conselho de Comunicação Social.

No entanto, é importante frisar que a formação em Estudos Adicionais ocupava um lugar importante na agenda social. Além de estampar as notícias do jornal, com a sua divulgação e chamamento dos professores para essa formação, incluía na sua conclusão momentos de festividade, como a formatura para comemorar a formação das professoras em habilitação no Magistério Pré-escolar do Estado do Paraná. Abaixo, o convite desse evento:

FIGURA 64- Convite de formatura



FONTE: Arquivo pessoal da ex aluna no curso Ida Regina Moro Milléo de Mendonça.

Na capa do convite, é possível observar a presença da imagem do prédio do IEP, o que revela o destaque que esta instituição ocupava naquele momento. Além disso, a cerimônia contava com todos os protocolos de uma formatura: missa, colação de grau e o baile de formatura realizado no espaço do salão de festas do Círculo Militar, local tradicional para os eventos da sociedade paranaense.

A magnitude desta festa é identificada a partir da leitura do convite de formatura, que revela, também, os nomes de alguns professores que ministram aulas nesta formação e que, neste caso, foram destaques pela homenagem que receberam dos alunos. Além destes professores, outros compunham o quadro docente que abarcava a responsabilidade de ministrar as disciplinas, pois, ao menos até onde as fontes indicam, eram 16 matérias que compunham o curso.

Nos relatórios finais, são apresentados os nomes das disciplinas que formavam professores "especializados" em atendimento ao pré-escolar no Estado do Paraná. Currículo este que foi organizado conforme o Parecer 1600/75. O currículo para as classes do ensino fundamental foi organizado a partir da lei 5692/71, conforme parecer nº 853/71, para que, nas classes de 1ª a 4ª séries, fossem trabalhadas atividades planejadas a partir de experiências concretas, com uma abordagem mais ampla, e de 5ª a 8ª séries por áreas de estudo, havendo um equilíbrio entre situações de experiência e conhecimentos mais sistematizados e específicos.

Abaixo o quadro com as disciplinas que compunham o Curso de Habilitação em estudos Adicionais- pré-escolar.

QUADRO 11- Disciplinas que compunham o Curso de Habilitação em estudos Adicionais- pré-escolar

Programa do curso de especialização	Carga horária
a) História da Educação Pré-escolar	32
b) Estrutura e Funcionamento da Pré-escola	32
c) Filosofia da Educação Brasileira	32
d) Sociologia Educacional	32
e) Desenvolvimento Físico pré-escola	48
f) Psicologia do Desenvolvimento pré-escolar	48
g) Programa de Saúde do Pré-escolar	48
h) Psicologia da Aprendizagem	48
i) Psicologia das Relações Humanas	32
j) Planejamento da Ação Didática na pré-escola	64

k) Did. Com a Expressão na pré-escola	96
l) Did. Integração Sociológica na Pré-escola	80
m) Didática Iniciação da Ciência na pré-escola	80
n) Recreação e Jogos na Pré-escola	64
o) Educação Artística na Pré-escola	64
p) Estágio Supervisionado	120

FONTE: Relatório Final do Curso de Habilitação em Estudos Adicionais –pré-escolar em 1979, p.14

Todas essas disciplinas somaram uma carga horária de 920 horas, divididas em aulas teóricas e práticas. Pelo exposto, a formação no estado do Paraná integrava conhecimentos específicos sobre o pré-escolar, a maioria direcionados a essa etapa. Dessas, as disciplinas que envolviam a Didática ocupavam em média 80 horas de carga horária. A menor frequência destinava-se às disciplinas de História da Educação Pré-escolar, Estrutura e Funcionamento da Pré-escola, Filosofia da Educação Brasileira, Sociologia Educacional e Psicologia das Relações Humanas, contendo 32 horas cada uma. Entretanto, com 120 horas a cumprir, é relativamente expressiva a quantidade de tempo destinado ao Estágio. A grade de disciplinas do curso é uma amostra do que estava sendo propagado na formação de professores no período. Sobre isso, Mendonça sustenta que:

Foi um ano de muita aprendizagem, todos os professores que trabalharam nestes cursos, eram muito competentes, nas suas áreas e todos deram excelentes aulas, não só teóricas como práticas também. Nós vivenciávamos danças, músicas, enfim Grande parte do que eu aprendi naquela época, eu até hoje me lembro e brinquei muito com as crianças. (MENDONÇA, 2021, s/p).

Quando se compara o quadro com o programa de disciplinas e a entrevista, percebe-se um número significativo de disciplinas consideradas mais práticas, incluindo o estágio, além da disciplina de Psicologia, envolvendo a saúde do pré-escolar, que também faziam parte do programa. Pode-se dizer que as disciplinas propagadas no curso mantêm as bases do que vinha sendo discutido nacionalmente, inclusive no que apontava o Parecer 1600/75 do CFE acerca das matérias essenciais para a formação do professor pré-escolar, conforme quadro abaixo:

Matérias	Aspectos Gerais
a) Fundamentos da Educação	Aspectos históricos da educação pré-escolar, desde a origem das escolas desse nível de estudo e do estudo de seus criadores, bem como de algumas de suas obras mais significativas, até a implantação da pré-escola no Brasil e em Curitiba, a fim de melhor situar o professor da realidade em que deverá atuar; - Aspectos legais da educação Pré-escolar, com enfoque da legislação em vigor, tendo em vista a preparação do professor para organizar a pré-escola;

	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos filosóficos da Educação pré-escolar, com reflexão sobre os fins e valores do Sistema Educacional Brasileiro, de modo a melhor conscientizar o professor quanto aos princípios e ideias expressos na Lei 4024/61 em vigor para qualquer nível de ensino, sobre a filosofia do desenvolvimento e sobre a ética do professor da pré-escola; - Aspectos Sociológicos da Educação Pré-escolar, colocando em destaque a educação como condição básica para a integração de todo o cidadão brasileiro no processo de desenvolvimento autossustentado e para a recuperação do marginalizado cultural.
b) Desenvolvimento do pré-escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos biológicos, abrangendo o desenvolvimento físico da criança de 0 a 6 anos e Programa de Saúde, voltados especialmente para a Nutrição, Higiene e Vacinas do pré-escolar; - Aspectos Psicológicos, com ênfase ao desenvolvimento da criança de zero a 6 anos, suas necessidades e interesses, bem como sobre as Teorias de Aprendizagem e Psicologia das Relações Humanas.
c) Didática da Educação Pré-escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento da ação didática na pré-escola - Didática da comunicação e Expressão. Com ênfase a literatura infantil ao Teatro e as técnicas de alfabetização; - Didática dos Estudos Sociais, voltada para o Estudo do Meio; - Didática das Ciências, com introdução ao método científico de trabalho. Destacando Matemática Moderna, Ciências Físicas e Naturais; - Educação Artística e suas formas de expressão: artes plásticas e música; - Recreação e jogos, expressão corporal e iniciação a dança.
d) Prática da Educação Pré-escolar e Estágio Supervisionado	<p>O professor-aluno terá oportunidade de executar um plano de trabalho junto às pré-escolas da comunidade e avaliar os resultados obtidos, como feedback para realimentação do seu planejamento;</p> <p>O estágio propriamente dito, será procedido de estágio de observação em pré-escolas, desde Pupileiras e Creches até escolas maternas e outras instituições destinadas à criança de 5 a 6 anos, especialmente as que adotam metodologias apoiadas em diferentes teorias psicológicas, e será realizado na ocasião em que estas forem abordadas em Aspectos Históricos e Psicológicos da Educação Pré-escolar (Piaget e Montessori).</p>

FONTE: Projeto do Curso de Habilitação de professores para o Magistério pré-escolar, a nível de 2º Grau, em Estudos Adicionais.

Se tomar como base as disciplinas descritas no quadro, referentes ao Desenvolvimento do pré-escolar (b); Prática da Educação Pré-escolar e Estágio Supervisionado (d), tudo leva a crer que o programa caminhava em conjunto com as discussões que abordavam a teoria de desenvolvimento de Jean Piaget, já propagada no início da década, a partir de um programa cognitivista, com bases na epistemologia genética do referido autor. Objetivando formar o professor “adequado” para o desenvolvimento cognitivo das crianças pequenas, exigiam-se conhecimentos teóricos e práticos, ligados a Piaget. No que

concerne à prática advinda do estágio supervisionado, esta deveria ser desenvolvida em pré-escolas, “especialmente” nas que adotavam “metodologias apoiadas em diferentes teorias psicológicas” da educação pré-escolar, especificamente Piaget e Montessori. Não se tem conhecimento se todas os estágios aconteceram nestas escolas, pois a fonte escrita não pode ser “tomada tal a qual ela se apresenta” (POLLAK, 1992, p.8), mas essas questões, escritas no relatório do projeto, sinalizam o que era importante ensinar para a professora no período.

Em grande medida, a proposta curricular para formação das professoras abarcava a Pedagogia e a Psicologia como motes de ação, além de pensar na prática do estágio como um canal intimamente ligado à teoria de Piaget difundida no Brasil. Inserir as professoras em escolas que adotavam essa orientação fazia com que eles se apropriassem desse viés teórico, a partir de contextos práticos, como ocorria nas escolas piagetianas. Souza e Kramer (1991), ao tratar das teorias de desenvolvimento da criança, sinalizam para a expansão das teorias e dos experimentos de Jean Piaget nos anos de 1970 no Brasil, com uma difusão de propostas pedagógicas, “uma verdadeira onda redentora que trazia Piaget como resposta aos problemas educacionais” (SOUZA; KRAMER, 1991, p.69).

Acreditava-se, sobretudo, que o sucesso escolar adviria de uma compreensão correta da psicogênese piagetiana, interpretada fielmente, essa teoria deveria ser apenas traduzida, também de forma correta, em termos de diretrizes para a prática pedagógica e em termos de políticas públicas voltadas a escolas, pré-escolas e creches. (SOUZA; KRAMER, 1991, p. 69).

A difusão dos referenciais piagetianos se expandiu no país, de modo a encontrar nos cursos formativos um terreno fértil. Altino José Martins Filho (2020) colabora para a compreensão da circulação das ideias de Piaget nos cursos de formação das professoras na década de 1970, especialmente na Educação Infantil, para ele:

Em relação às perspectivas para o exercício da docência, primeiramente constatam-se marcas do referencial teórico e metodologia da Psicologia Genética, de Jean Piaget, o qual caracteriza o trabalho do professor como promotor do desenvolvimento cognitivo da criança, segundo os estágios do desenvolvimento infantil pelos quais todas as crianças passariam linear ou gradualmente. O boom piagetiano ocorreu amplamente em todo território brasileiro, tendo influenciado predominantemente as práticas pedagógicas e a formação de um grande contingente de professores da Educação Infantil. (ALTINO FILHO, 2020, p. 28).

Promover o desenvolvimento das crianças, a partir das fases do desenvolvimento cognitivo, é uma representação do que revestia a formação do professor e da própria criança pré-escolar no período. Essa afirmativa também faz parte da entrevista com Dornelas (2022): “Piaget era o que se falava muito na época, me lembro, parece que estou vendo a professora escrevendo sobre ele no quadro” (DORNELAS, 2022, s/p). A memória da professora parece

reacender a imagem da aula sobre o referido teórico e nos ajuda a pensar em sua circulação nas salas de formação de professores no estado paranaense.

Uma forte referência dessa perspectiva nota-se no discurso de Ida Regina Moro Milléo de Mendonça (2021), ao referir-se à formação das professoras. Além disso, destaca o papel importante dessa teoria no cotidiano das práticas que aconteciam nas escolas.

Com relação aos conhecimentos que marcavam as reflexões, nós discutíamos a partir de vários teóricos, Piaget era um deles. Como estudávamos Piaget? No sentindo de levar para sala de aula, as ideias piagetianas para trabalhar com as crianças, então a gente trabalhava noção de conjunto, seriação, de classificação com atividades lúdicas com as crianças. Lógico que, naquele momento, para nós, era a novidade, aquilo que entendíamos por Piaget. Nós tínhamos, em Curitiba, uma escola piagetiana, a Escola Jean Piaget, que funcionava na rua Tapajós, inclusive eu fiz estágio naquela escola e uma das professoras era Henrieta Dyminsi Arruda que era dona da escola e por coincidência também era professora da Prefeitura Municipal de Curitiba. Ela era uma precursora das ideias piagetianas em Curitiba. Ela dava vários cursos, nós aprendíamos a seriar, classificar e montar os conjuntos e tudo isso era ensinado para reprodução com as crianças em sala de aula. Era assim que a gente aprendia Piaget. (MENDONÇA, 2021, s/p).

A presença da teoria piagetiana na formação das professoras despertava maneiras de como trabalhar com as crianças. Os docentes que passavam pelos cursos ou pelo estágio em escolas que disseminavam Piaget, possivelmente, em alguns momentos de atuação em sala, desenvolveram os conceitos, como destaca a professora Mendonça: “a gente trabalhava noção de conjunto, seriação, de classificação com atividades lúdicas com as crianças” (MENDONÇA, 2021, s/p). Sobre a questão prática do trabalho de Piaget, Souza e Kramer (1991) pontuam que a ênfase deslocava-se do professor para a criança, como um sujeito ativo no processo de aprendizagem: “Com isso, as atividades espontâneas da criança, a criatividade, a autonomia na resolução de situações-problema e aos erros infantis ganham relevo”(SOUZA, KRAMER, 1991, p.77). No entanto, como afirmam as autoras, as diversas apropriações de Piaget em âmbito pedagógico muitas vezes foram fragmentadas e distorcidas. Questão que poderia ser melhor investigada no estado do Paraná, mas essa é uma outra história.

A partir dessa fala e das afirmações postas nas disciplinas do programa de formação em Estudos Adicionais, vistas anteriormente, compreende-se um pouco das discussões que circulavam na formação e na prática das professoras pré-escolares. Por este cotejamento entre a fonte oral e o documento escrito, foi possível revelar o “indescritível”. Ainda, se considerar o depoimento de Mendonça como uma fonte importante, pode-se afirmar que revela “com mais clareza as verdadeiras razões de uma decisão; que se descobre o valor de malhas tão eficientes quanto as estruturas oficialmente reconhecidas e visíveis” (JOUTARD, 2000, p. 34).

Observa-se, ainda, que o programa de disciplinas sugerido para formar o professor pré-escolar em Estudos Adicionais no Estado do Paraná estava em consonância com as ideias trazidas no Parecer 1600/75, do CFE, o qual exemplifica quatro grandes matérias para compor o curso:

- 1) Fundamentos da Educação do Pré-escolar, abordando os aspectos históricos, legal, filosóficos e sociológico
- 2) Desenvolvimento do Pré-escolar, sob os aspectos biológicos, psicológicos de pré-escolar;
- 3) Didática da Educação Pré-escolar
- 4) Prática da Educação Pré-escolar incluindo estágio supervisionado.

A este mínimo deverá ser acrescentado o conjunto de atividades previstas no artigo 7º, da Lei nº 5692, voltado para o pré-escolar; Educação Física; com ênfase em recreação e jogos; educação artística, programas de saúde, particularmente no que se refere a nutrição e higiene do pré-escolar e formação moral e cívica do pré-escolar. (PARECER 1600, 1975, p.31).

Primou-se, na grade de disciplinas do curso de Estudos Adicionais em educação pré-escolar, por uma formação que envolvia aspectos discutidos no campo da Biologia, Psicologia, Didática e Estágio Supervisionado, todas com uma discussão referente à criança pré-escolar. Além disso, não menos importante para o momento, as matérias que envolviam aspectos relacionados à nutrição e higiene da criança pequena também eram contempladas na grade curricular.

Pode-se pensar que a equipe designada para elaborar o projeto do Curso de Habilitação em Estudos Adicionais idealizou, para o exercício da docência em atendimento pré-escolar, uma formação que abarcava teoria e prática, além dos conhecimentos referentes ao pré-escolar, corroborando com o que se discutia no período.

Por fim, faz-se importante destacar que, em 1981, o Ministério de Educação e Cultura lançou o Programa Nacional de Educação Pré-escolar, o qual redimensionou algumas questões na formação do professor da pré-escola, impactando diretamente o contexto local, a partir da reformulação das propostas para o curso de Adicional no Instituto de Educação, além de demarcar outras possibilidades formativas para os sujeitos que atuavam com esta etapa educativa no Estado.

Considerando que toda pessoa que interage com a criança exerce uma influência em sua formação, deve-se prestar a devida atenção na preparação dos recursos humanos para a educação pré-escolar: o professor, os pais, os monitores, serventes e outros envolvidos no atendimento à criança. Uma adequada política de apoio aos professores, bem como de formação e treinamento que leve em consideração os aspectos sócio culturais das famílias e comunidades fazem parte das condições do êxito que se almeja para esse nível da educação. (BRASIL, 1981, p.5).

No Brasil, assim como no Paraná, esse discurso revela a incumbência que passou a ser dada ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), expresso nas linhas do Programa de Educação Pré-escolar, como alternativa para oferta de educação pré-escolar e que atuou fortemente na ação educativa desta etapa, “considerando como uma ação comunitária na busca de soluções para a expansão do atendimento ao pré-escolar” (ARCO-VERDE, 1985, p.78). Nesse contexto, se insere a figura do monitor, uma outra possibilidade de atuação em turmas de educação pré-escolar, este deveria ter, preferencialmente, formação em pré-escola ou a partir de qualquer nível de ensino, com experiências com as crianças ou pertencer à comunidade.

No estado paranaense, as notícias jornalísticas divulgavam a ação do MOBRAL, incluindo a capacitação de pessoal para o trabalho. Consta na notícia do jornal Diário da Tarde , com o título: MOBRAL dá ênfase na Educação Pré-escolar, a existência de supervisores que recebiam a capacitação das metodologias específicas para o trabalho com o pré-escolar, estes, por sua vez, atuavam como multiplicadores. As aulas eram ministradas por inspetores especializados do MOBRAL, Secretaria de Educação e CETEPAR.

Nesse sentido, observa-se que as recomendações expressas no Programa Nacional de Educação Pré-escolar de 1981, incluindo as ações do MOBRAL para a oferta da educação pré-escolar, a partir de um atendimento com baixos custos e o envolvimento da comunidade, começaram a circular no Paraná.

A participação do MOBRAL representa uma possibilidade de contribuição expressiva para o cumprimento da prioridade atualmente conferida pelo MEC à educação pré-escolar, porque está presente, através de suas Comissões Municipais, em todos os municípios e conta com uma longa experiência em educação comunitária, base de todo processo educacional da criança pré-escolar. (BRASIL, 1981, p.12).

Uma junção de instituições e departamentos passaram a pensar a educação pré-escolar no início dos anos de 1980. Para Arco Verde (1985), o Programa Nacional de Educação Pré-escolar abriu precedentes a todas as recomendações do próprio MEC²¹⁰ e da comunidade científica que, a sofridos passos, conseguiram estruturar a formação da professora da pré-escola, notando-se, pois, um retrocesso (ARCO VERDE, 1985, p.80). Carvalho (2006) enfatiza que o MOBRAL era programa vago, no que diz respeito à formação, pois não apresentava qual seria exatamente o nível de escolaridade exigido para o exercício da pré-escola (CARVALHO, 2006, p. 54). Ainda sobre o MOBRAL, Arce (2008) enfatizou que

²¹⁰Depreende-se que o próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC) incumbiu o MOBRAL de ocupar-se da Educação Pré-Escolar das crianças de baixa renda na faixa etária de 4 a 6 anos (CARVALHO, 2006, p. 4).

este programa demarcava “o treinamento em serviço da pessoa que deveria atuar com as crianças (o monitor), em detrimento de uma formação teórica e metodológica densa em cursos de formação em nível de segundo e terceiro graus (ARCE, 2008, p.383).

Ao que tudo indica, a efetivação das ações para a educação pré-escolar, tanto no Paraná como em outras federações, a partir da década de 1980, ocorreu com a intensa participação do MOBREAL²¹¹. Os jornais divulgavam e enalteciam esse programa, que agora tinha um alcance para além da alfabetização de jovens e adultos, ação educativa que abarcou durante muito tempo. Mas esse é assunto para uma outra pesquisa e narrativa histórica, caso alguém decida encontrar nos arquivos, nos jornais e nos sujeitos, resquícios desse passado e, a partir de uma problematização, “construir aquilo que mais tarde se chamará de história” (FARGE, 2009, p. 14).

²¹¹ Programa do Governo Federal com início em 1971, extinto em 1985, com o objetivo de erradicação do analfabetismo no Brasil. Arce (2008) faz uma importante observação ao pontuar que este programa figurou como responsável pela educação das crianças de 0 a 5 anos no Brasil, utilizando recursos da comunidade e o trabalho voluntário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Tornando-se um texto, a história obedece a uma segunda imposição. A prioridade que a prática dá a uma tática de desvio, com relação à base fornecida pelos modelos, parece contradita pelo fechamento do livro ou do artigo. Enquanto a pesquisa é interminável, o texto deve ter um fim, e esta estrutura de parada chega até a introdução, já organizada pelo dever de terminar”.

(Michel de Certeau, 2002, p.89)

A finalização deste texto não representa a conclusão da pesquisa histórica, pois esta é interminável. O fechamento, que ora se apresenta, é uma possibilidade interpretativa delineada a partir de um lugar social peculiar, e chegou a hora de parar, pelo dever de terminar. Neste caminhar, ao considerar as aprendizagens da pesquisadora e as minúcias ecoadas sobre *O lugar da pré-escola na constituição do processo de escolarização da infância, no Paraná, em meio aos debates nacionais e internacionais (1950-1980)*, descortina-se uma mistura de alívio e satisfação pela trajetória percorrida. Iniciam-se, agora, alguns acabamentos provisórios.

Ao regressar o olhar até a introdução, a fim de voltar no texto construído e buscar pela confirmação ou não da hipótese inicial da pesquisa, percebe-se que a pré-escola²¹², no Paraná, assumiu, ao longo do período estudado, diferentes funções sociais que foram se configurando no encaixe das ações do Ensino Primário, a partir das políticas adotadas pelos diferentes governos, os quais colocavam em vantagem a educação primária sobre a educação da etapa anterior, e se estruturaram a partir das concepções educacionais que circulavam, nacionalmente e internacionalmente, nos diferentes contextos abordados neste trabalho.

As ações voltadas ao pré-escolar ora se apresentavam como a salvação para os problemas da etapa educacional posterior, “uma preparação para a escola”, ora como uma possibilidade de ajudar a Educação na luta contra o analfabetismo, ou até mesmo como coadjuvante no quesito oferta de atendimento, pois o espaço “sobrante” do Ensino Primário era a chave para a oferta do atendimento Pré-Primário. Nesse sentido, a pré-escola não constava presente nas prioridades do ensino.

²¹² A terminologia da palavra também foi um desafio na pesquisa, que trata do atendimento às crianças pequenas ao longo das décadas, pois ocupava as mais diversas nomenclaturas nas fontes pesquisadas: Jardim de Infância, Pré-primário e Pré-escola.

Todavia, também ficou nítido que, embora no encaixe do Ensino Primário, o atendimento à educação das crianças em idade pré-escolar foi se constituindo, ocupando um lugar singular na agenda dos dirigentes do Estado e no âmbito do sistema educacional. As diferentes particularidades foram marcadas pela inclusão de equipes específicas para tratar do atendimento, a partir de instâncias administrativas/pedagógicas, como a Divisão de Ensino Pré-Primário (DEPP), a elaboração de propostas pedagógicas específicas para os jardins de infância e a formação peculiar para o professor que atuava com as crianças pequenas. Foram essenciais, ainda, para a configuração dessa etapa educativa, os sujeitos que, a partir de seus conhecimentos e redes de interdependências, imprimiram marcas na constituição da pré-escola no Estado. Nomes que se tornaram importantes na circulação e defesa desse atendimento no Estado, como o professor Erasmo Pilotto, Eny Caldeira, Joana Scalco, Ceres de Ferrante, Chloris Casagrande, entre outros, contribuíram para fortalecer a escolarização da infância paranaense ao longo das décadas analisadas.

Nota-se que a constituição da *Divisão de Educação Pré-Primária* (DEPP) em 1954, órgão que passou a orientar de forma particular as ações para o atendimento nos jardins de infância, incluindo a formação dos professores, foi um grande marco que impulsionou diversas ações e legitimou de certa forma a constituição do atendimento aos jardins de infância paranaenses, garantindo que uma divisão, que cuidava exclusivamente da educação pré-primária, olhasse e fizesse ecoar os sentidos e significados desta etapa educativa. Embora seja importante demarcar que, anteriormente a sua criação, já havia proposições distintas para o atendimento aos jardins de infância, tanto por parte da Secretaria de Educação e Cultura quanto pelo *Instituto de Educação do Paraná*, que contava com a presença da professora Eny Caldeira, enquanto diretora e entusiasta da pedagogia de Maria Montessori, que circulou por bastante tempo, enquanto teoria que deveria embasar o trabalho pedagógico nos jardins de infância do Estado.

Diante do contexto examinado, identifica-se que, nos anos cinquenta, havia uma conexão forte que atravessava o país e o Paraná e expressava um profícuo diálogo com referenciais vinculados com a teoria italiana nos cursos, palestras e nas ações cotidianas nos jardins de infância, especialmente pelas contribuições vinculadas ao trabalho da professora Eny Caldeira. Pode-se dizer que a circulação de Maria Montessori, como referência para o trabalho, foi, de fato, fruto das aspirações daquele período histórico.

Pode-se afirmar ainda, que os sujeitos que discutiam a educação sobre e para os jardins de infância contribuíram, de forma emblemática, para a constituição desta etapa educativa no Estado. Quando se dirige o olhar para as ideias propostas pelos sujeitos que se

ocupavam com a discussão das proposições para o atendimento nos jardins de infância, observa-se que eles partiam da produção de um repertório construído nas viagens, cursos, parcerias (como a realizada com a professora Pippet Lacerda) e leituras internacionais e nacionais, o que fazia circular o debate no Paraná.

O método montessoriano não ficou restrito aos discursos. A fim de divulgar as ideias e estimular o uso da teoria italiana, Eny Caldeira e Joana Scalco escreviam nos Boletins que, inclusive, passaram a destinar um espaço de escrita particular no periódico, denominado Pré-Primário. Pode-se dizer que este documento ajudou a tornar ainda mais conhecida a teoria de Maria Montessori entre os profissionais paranaenses, enquanto estratégia de divulgação propositiva do Estado.

Como já se observou, a década de 1950 apresentava, nos discursos oficiais e no contexto do período, a preocupação da escolarização das crianças maiores de 7 anos, etapa obrigatória de ensino. No entanto, os programas, cursos e debates que estavam sendo construídos foram abrindo, paulatinamente, espaço para a pré-escola figurar na educação do Estado, especialmente com a circulação do já mencionado método de Montessori.

No que diz respeito aos profissionais que atuavam com esta etapa educativa, esta pesquisa permitiu compreender que a formação das professoras do pré-escolar, no estado do Paraná, especificamente na década de cinquenta, foi aos poucos se engendrando nas brechas da legislação e na circulação de um repertório teórico, com sinais claros da contribuição advinda de adeptos da pedagogia moderna. O debate de renovação no campo educacional e os desafios para a escolarização desta etapa educativa (pré-escolar) produziram uma mobilização em torno das ações formativas, especialmente nos Institutos de Educação.

Nessa acepção, é possível afirmar que o Instituto de Educação do Paraná constituiu-se como um dos principais lugares de formação do professor para atuar nas turmas de jardins de infância no estado, no período relativo aos anos cinquenta do século XX. Nesta ambiência, identifica-se uma trama de relações que articulava determinados profissionais do campo político e educacional paranaense – como a professora Eny Caldeira e o professor Erasmo Pilotto - cujas defesas voltavam-se em prol de um espaço próprio para formar docentes, com saberes específicos para atuar com essa faixa etária. A trajetória e atuação destes profissionais, em especial no Instituto de Educação do Paraná, ou mesmo na Secretaria de Educação e Cultura, ajudaram a fazer circular um amplo repertório sobre a Pedagogia Moderna e sobre propostas do Movimento Internacional da Educação Nova, trazendo contribuições para se organizar a formação docente para a educação da infância, no âmbito da pré-escola.

Assinala-se ainda que a formação docente para a pré-escola, no Paraná, se organizou, como já visto, em meio às brechas da formação de professores para a educação primária - que naquele momento histórico, dos anos cinquenta, era compreendida como uma das prioridades dos investimentos públicos – e tal engendramento corrobora com a produção de documentos, normativas e ações pedagógicas para o trabalho na pré-escola. Importante frisar que primeiramente existiram os *Cursos de Jardins de Infância* para capacitar os profissionais que, na grande maioria, não possuíam formação para atuar com a criança pequena, posteriormente foi instituída a denominada Especialização em jardins de infância e educação pré-primária e, na década de 1970, o *Curso de Habilitação, Adicional de Pré-escola ou Estudos Adicionais*.

Investigar sobre a formação dos professores pré-escolares, no estado do Paraná, permitiu dar visibilidade às origens históricas e sociais da profissionalidade docente na Educação Infantil. Nesse contexto, uma questão relevante, observada na pesquisa, relaciona-se aos *Cursos de Jardins de Infância* de infância ofertados pelo Instituto de Educação, no período que compreende meados dos anos de 1950, os quais formavam os professores com especificidade para a ação docente na Educação Infantil, à luz das teorias discutidas no período, com ênfase em Montessori.

Posteriormente, acompanhou-se que, nos anos de 1960, o viés pedagógico na educação pré-escolar primava pelas questões referentes à alfabetização. A produção dos documentos e os discursos da governança inseriram esta etapa educativa na luta contra o analfabetismo que assolava o estado do Paraná e o Brasil. A educação pré-primária, nesse período, cumpria a função de apoiar o Ensino Primário, como forma de ajudar as crianças da etapa posterior, um preparo antes de iniciar a aprendizagem propriamente dita, assim, a ideia de prontidão e fracasso escolar ancoravam a necessidade desse atendimento, o qual passava a ocupar um lugar social (CERTEAU, 2013) importante no cenário educativo do período.

Nesse período, é importante destacar a intensa participação da política internacional para a educação, sob a tutela da ONU, UNICEF e UNESCO, que, articuladas com convênios, como o PABAAE, orientaram a produção de normativas pedagógicas no Estado, promovendo a inclusão das crianças em modelos delineados a partir de diretrizes internacionais, com determinações dos Estados Unidos, incluindo a formação de professores no Instituto de Educação, que frequentemente assistiam filmes com repertório de modelos pedagógicos do referido país.

Importante demarcar que, durante muito tempo, o curso que formava o professor – Normal - não mencionava a educação pré-primária em sua grade. Além disso, vale a pena reforçar que, nos anos de 1960, a formação dos professores não acontecia apenas nos espaços

das salas de aula do Instituto de Educação do Paraná ou dos estágios realizados em escolas do Estado, mas ultrapassava os muros da instituição, especificamente quando o assunto era aproximar os docentes das orientações educacionais norte-americanas ou, até mesmo, do conhecimento de modelos educativos a partir dos acordos firmados com os Estados Unidos, articulados aos organismos internacionais (UNESCO, PABAAE, INEP, etc.). Os professores do estado do Paraná, frequentavam cursos em outras localidades, como em Minas Gerais, com a oferta de formação do PABAAE.

Além disso, é oportuno demarcar que as recomendações do UNICEF e a XXVI Conferência Internacional de Instrução Pública da UNESCO, em 1961, sinalizavam a importância da formação das professoras de classes pré-escolares com vistas à habilitação específicas de suas tarefas em educar a infância. Além dos cursos, o estado encontrava-se articulado às ações nacionais, especialmente ao Decreto-lei de 1946, que instituiu a necessidade de oferta de cursos de especialização, incluindo nestas orientações os cursos para os Jardins de Infância e, posteriormente, na década de 1960, a especialização em educação pré-primária, ofertada pelo Instituto de Educação do Paraná. Cursos estes que permaneceram com a nomenclatura e constituição de “especialização”, conforme o decreto acima, até a elaboração da legislação 5692/71 e as mudanças decorrentes dos pareceres e orientações dos anos de 1970, que passaram a orientar a importância da oferta de cursos de habilitação para o magistério ou Estudos Adicionais.

Acompanhou-se, neste período (anos de 1960), resquícios dos ideais defendidos na década anterior, a partir da forte preocupação com a educação no Ensino Primário, considerada uma “[...] exigência mínima para atuação na sociedade que almejava o desenvolvimento econômico” (CHAVES, 2008, p. 248). No que toca à oferta de educação para as crianças em idade pré-escolar, pode-se dizer que esta encontrava-se como uma das possibilidades de preparar as crianças para alcançar êxitos na educação posterior.

Com relação às propostas pedagógicas que estavam em evidência ao longo do período estudado (1950 a 1980), a educação pré-escolar no Paraná apresentou proposições diferenciadas, considerando o momento histórico de cada período e as concepções que circulavam nos debates nacionais e internacionais, cuja compreensão destes materiais foi realizada a partir de um olhar para “[...] um tempo e espaço específicos e suas complexas relações” (PERES, MICHEL, 2019). Nesse contexto, destacam-se os principais documentos: o *Programa de Experiências* de 1950, o *Regimento para o Jardim de Infância e Planejamento; Preparando os Sabidões: processos que auxiliam a alfabetização*; e a *Revista Currículo*, que ajudaram a localizar o debate pedagógico, pois são exemplaridade das

concepções e desejos para a educação pré-escolar ao longo das décadas, a partir da identificação dos seus “[...] usos, sentidos, finalidades e temporalidades” (PERES, MICHEL, 2019). Estes documentos didáticos, constituintes da cultura escolar, foram considerados fontes importantes para a observação da circulação de ideias e saberes da educação pré-escolar no estado do Paraná.

Sobre eles, o *Programa de Experiências* (1950) continha intenções educativas pautadas em Dewey, enquanto o *Regimento* (1963) e o guia *Preparando os Sabidões* (1966) estampavam o debate que fortalecia os jardins de infância como etapa importante para o ensino posterior, com motes claros de práticas de alfabetização na educação pré-escolar. Além disso, estes materiais, assim como as atas de reuniões que ocorriam com professores do Instituto de Educação e membros da Secretaria de Educação e Cultura, foram essenciais para constatar a influência das orientações da UNESCO e das parcerias com os programas norte-americanos, nas perspectivas educacionais do estado paranaense.

A *Revista Currículo*, abarcava o repertório teórico que circulava fortemente no período dos anos de 1970, sobre Jean Piaget, além de estar demarcada pela influência da educação compensatória e privação cultural, demonstrando que o Paraná estava atento às discussões do Governo Federal e dos ideais internacionais, incluindo esta circularidade no contexto educacional, especialmente nas orientações educativas. Foi possível observar que a educação pré-escolar figurava com o propósito de desenvolver nas crianças a coordenação motora, noções de lateralidade, esquema corporal, entre outras habilidades que eram consideradas “pré-requisitos para a alfabetização”.

Demarca-se ainda, que o lugar endereçado aos jardins de infância, enquanto uma fase de “preparação” (anos sessenta), permaneceu na década seguinte, acrescentando o forte discurso de educação compensatória e privação cultural, o qual estava presente nos diversos Pareceres e Decretos produzidos pelo MEC e que passaram a ser produzidos em grande escala para essa etapa educativa. No estado do Paraná, não foi diferente, em 1978, o Conselho Estadual de Educação (CEE) aprovava a Indicação nº 001/78 e a Deliberação nº 020/78, a qual sinalizava as normas para Educação Pré-Escolar – Jardins de Infância, demonstrando que o Estado passava a ter diretrizes específicas para as proposições da pré-escola. Vale a pena destacar o número crescente de congressos, palestras e cursos que passaram a acontecer nesta década, com um forte apelo para “hora e a vez do pré-escolar” no cenário educativo.

Observa-se, dentro deste contexto de elaboração de Leis e Pareceres dos anos de 1970, que o Paraná encontrava-se conectado ao contexto nacional e aos documentos que foram sendo produzidos, especialmente o de nº 1600/75, do CFE. Nele, localizam-se

informações importantes para pensar a produção de projetos e documentos que foram se constituindo no estado, pois tal fonte destacava a oferta do curso de Habilitação para o Magistério ou o intitulado Estudos Adicionais e não mais especialização, como a oferta de formação docente direcionada aos professores que atuavam ou iriam atuar com a educação pré-escolar. Essa formação foi posta em circulação a partir do projeto de capacitação ofertado pelo IEP, seguindo o modelo nacional referenciado acima. Percebe-se, com a escrita desse projeto, que a preparação do professor pré-escolar no Paraná, nos anos de 1970, passava a se organizar a partir da formação do intitulado Magistério e do Curso de Habilitação em Educação Pré-escolar, expresso nas legislações do período.

No que concerne à perspectiva teórica posta em circulação nos cursos de formação, na década de 1970, estas referiam-se a um viés da Psicologia, com as ideias de Jean Piaget, que compareciam no discursos, nas formações de professores e na produção de material, indicando que este deveria ser o referencial a ser seguido nos espaços educativos, especialmente a partir das fases de desenvolvimento piagetianas, as quais ocupavam um espaço importante nos debates, inclusive na indicação de atividades que deveriam ser contempladas nos jardins de infância a partir desta referência. E como forma de ampliar essas discussões, o IEP divulgava, no interior da instituição, diversos boletins informativos, legitimando, frente ao corpo docente, este repertório teórico. A problematização sobre essa base teórica revelou, entre outras questões, a produção didática-pedagógica e a prática que fez parte neste contexto histórico.

Por fim, importante frisar que, ao longo das décadas, acompanhou-se as permanências e mudanças nos discursos que traziam o atendimento ao pré-escolar. Toda essa trajetória e a atenção a essa etapa educativa legitimaram o lugar da pré-escola, no estado do Paraná, entre os anos de 1950 a 1980. Essa assertiva foi confirmada a partir das idas e vindas aos arquivos e pelo ato de ler, separar e copiar os documentos, seguido da escrita desta narrativa, tendo o cuidado de destacar, neste processo, que a escrita da história “[...] não é jamais a repetição do arquivo, mas desinstalação em relação a ele, e inquietação suficiente para interrogar incessantemente o porquê e como se deu o fracasso do manuscrito” (FARGE, 2009, p. 75).

É perceptível a visualização, com este estudo, que, pouco a pouco, a Educação Pré-escolar foi ocupando um lugar específico na estrutura e na gestão educacional do estado do Paraná. Para esta pesquisa, torna-se necessário inserir o ponto final e, ao fazê-lo, se tem a certeza de que outras possibilidades, a partir dela, podem ser iniciadas, pois, do mesmo modo que a colcha de retalhos tecida por Dona Benta pode ser vista sob diferentes ângulos,

sugerindo novas formas criativas de acabamento (ainda que provisórias), assim também se faz a História, com diferentes percepções e sempre construída no movimento.

As fontes, as pistas e os vestígios estão à espera de pesquisadores curiosos e atentos em perambular pela documentação, pois, como afirma Bloch (2001), “[...] o historiador se parece como o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça” (BLOCH, 2001, p. 54). Entre algumas pistas, caberia um aprofundamento na inserção do PABAE, do MOBREAL, sobre as proposições da materialidade da educação pré-escolar no corpo das recomendações nas Conferências Internacionais de Instrução Pública e da própria formação dos professores que atendiam as crianças em idade pré-escolar, no estado do Paraná, ao longo das décadas. Nesse sentido, existem ainda “pegadas”, rastros e “chão molhado” à espera de boas perguntas para o entrelaçar da história.

REFERÊNCIAS

- ABI-SÁBER, N. F. **O que é Jardim da Infância?** Rio de Janeiro-GB: Editora Nacional de Direito, 1963.
- ABRANTES, P. R. **O pré e a parábola da pobreza.** IN: **Educação Pré-escolar: Desafios e alternativas.** Cadernos Cedes, n 09. 1991.
- ALBERTI, V. **O lugar da história oral: o fascínio do vivido e as possibilidades de pesquisa.** In: ALBERTI, V. **Ouvir contar: textos em história oral.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ALDIA, M. A. **Processo de implementação da COEPRE - Coordenação do Pré-escolar, no município de Curitiba no período de 1975 a 1988.** Monografia- Curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico. UFPR, 2007.
- ALEXANDRE, R, F. **Histórico da profissionalização docente para a educação infantil no estado de São Paulo.** Programa de Pós Graduação em Educação Pré-escolar. Unesp. 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/139577/ISSN2175-7054-2009-7722-7745.pdf?sequence=1>. Acesso em 12/01/2023.
- ALTINO FILHO, J, M. (2020). **Minúcias da Vida Cotidiana no Fazer-Fazendo da Docência em Educação Infantil.** Florianópolis: Editora Insular.
- ALVES, V. Q. **Formação de professores no Instituto de Educação do Paraná: projetos formativos de 1966 e 1972.** Tese de doutorado. Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná, 2023
- ARCO-VERDE, Y. F. S. **Estudo sobre a prática pedagógica desenvolvida nas pré-escolas das redes de ensino de Curitiba.** Dissertação de Mestrado. Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná, 1985.
- ARCE, A. **O Mobral e a Educação de crianças menores de seis anos durante o regime militar: em defesa do trabalho voluntário.** Caderno Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 379-403, 2008
- BARBOSA, E. **Três colunas do Jornal Correio Braziliense e os primeiros jardins de infância de Brasília: o provimento material solicitado (1960-1965).** In: **A teia das coisas : cultura material escolar e pesquisa em rede** [recurso eletrônico] / Organização de Andréa Bezerra Cordeiro ... [et al.]. Curitiba :NEPIE-UFPR, 2021.445 p. il. : 5 MB ; ePUB
- BARTHES, R. **A Câmara clara: nota sobre a fotografia.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984, pp. 11-91.
- BATISTA, R. **A emergência da docência na Educação Infantil no Estado de Santa Catarina:1908 -1949.** Tese. Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. 2013.

BATISTELLA, A. **O Paranismo: e a invenção da identidade paranista**. Revista eletrônica História em reflexão: vol. 6 n 11. UFGD, Dourados, jan/jan. 2012.

BELLO, M, C. **Professoras e professores em greve? Memórias do congresso do magistério público do Paraná (1968)**. Dissertação de Mestrado. Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná. 2013.

BERGER, J. **Para entender uma fotografia. Organização e notas de Geoff Dyer**. Tradução de Paulo Geiger. São Paulo: Companhia de Letras, 2017, ebook.

BRASIL, E.; FERNANDES, N. L. **História digital: reflexões a partir da Hemeroteca Digital Brasileira e do uso de CAQDAS na reelaboração da pesquisa histórica. Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 33, nº 69, p. 196-219, jan.-abr. 2020.

BLOCH, M. **Apologia da História ou Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOTELHO, J. S. **Prescrições para os jardins-de-infância paranaenses: Do programa de 1950 ao regimento de 1963**. Dissertação de Mestrado. Setor de Educação. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2011.

_____. **Docência para os jardins de infância nas proposições de 1950 e 1963 no estado do Paraná**. In. FRANÇA, Franciele Ferreira; SILVA, Carolina Ribeiro Cardoso de; SACRAMENTO, Cristina Carla. **História da Educação, Infância e Cultura Material: os estudos produzidos pelos grupos de pesquisa da UDESC, UFPR, UNICAMP**. Florianópolis: UDESC, 2015.

BRANT, P. R. S. S. **Do perfil desejado – A invenção da professora de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1976 – 1980)**. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED – Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE. 2013

_____. **Representações sobre formação de professoras para jardins de infância em Santa Catarina (1920 -1960): Estado, Congregações femininas católicas e associações femininas luteranas**. Tese de doutorado. Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED – Programa de Pós- graduação em Educação – PPGE. 2020.

BURKE, P. **O Que é História Cultural?** Rio de Janeiro, Zahar, 2004.

CAMPOS, M, M. **Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica**. Fundação Carlos Chagas, 1978.

CAMPOS, B, S. **A institucionalização do método Montessori no campo deducional brasileiro (1914-1950)**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina Centro de Ciências da educação pós-graduação em educação.2017

CAMPOS, M. M.; HADDAD, L. **Educação Infantil crescendo e aparecendo. Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.º. 80, p 11-20, fev., 1992.

CAMPOS, M. M. M.; PATTO, M. H. S.; MUCCI, C. **A creche e a pré-escola**. Cad. Pesquisa., São Paulo, n. 39, p. 35-42, nov., 1981. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741981000400005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 março de 2023.

CAPELATO, M. H. R. **Imprensa e História do Brasil**. 2. ed. São Paulo, SP: Contexto, 1998.

CARTA de Punta Del Este. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Rio de Janeiro, ano IV, n. 16, p. 157-169, dez. 1961.

CERTEAU, M. de. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

_____. **A invenção do cotidiano**. Petropolis: Vozes, 1994.

_____. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2ª ed, 2008, p.81.

CHARTIER, R. **História cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1988.

_____. **A História Cultural**. Entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

_____. **O mundo como representação**. Estudos Avançados, n. 11(5), São Paulo, jan./abr. 1991, p. 173-191

_____. **A História Cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Portugal: DIFEL, 2002.

CHAVES, M. **O papel dos estados unidos e da UNESCO na formulação e implementação da proposta pedagógica no estado do paraná na década de 1960: o caso da educa o no jardim de infância**. Tese de doutorado, Setor da Educa o, Universidade Federal do Paraná. 2008.

CHIARI, C. M.; POPPOVIC, A. M. **A educa o de crianças menores de 10 anos: uma análise de suas ideias educacionais**. Tese de doutorado, Setor da Educa o, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. 2019.

COSTA, R R da. **A capacita o e aperfei amento dos professores que ensinavam matemática no estado do Paraná ao tempo do movimento da matemática moderna – 1961 a 1982**. Curitiba: CRV, 2013

DAVIS, N, Z. **O retorno de Martin Guerre**. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

DIDONET, V. **Balanço crítico da educa o pré-escolar nos anos 80 e perspectivas para a década de 90**. Em Aberto, Brasília, ano 10, n  . 50/51, abr./set. 1992.

DUBY, G. **A história continua**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. **O processo civilizador: uma história dos costumes.** v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ESCOLANO, A. **Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo.** In: VINÃO FRAGO, A. **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa.** 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARGE, A. **O Sabor do Arquivo.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FARIA FILHO, L. M. (2007). **Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios.** In: BENCOSTTA, M. L. (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: Itinerários históricos.** 2001 São Paulo: Cortez, p. 193-211.

FEBVRE, L. **Combates pela História.** Lisboa: Editorial Presença, 1977.

GARRIDO, J. **As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate.** Revista Brasileira de História. São Paulo, ANPUH/ Marco Zero, v.13, n 25/26, set 1992/ago, p. 33 - 54, 1993.

GIACOMITI, A. **Em meio a arquivos e memórias, o Projeto Araucária: da proposta curricular a formação dos profissionais da educação infantil em Curitiba (1985-1992).** Dissertação de Mestrado. Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012

GINZBURG, C. **Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** Trad. De Federico Carotti. – São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

_____. GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição.** Trad. Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006

GOLDEMBERG, José. **O repensar da educação no Brasil.** Estud. Av., São Paulo, v. 7, n. 18, pág. 65-137, agosto de 1993.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141993000200004&lng=en&nrm=iso>. <https://doi.org/10.1590/S010340141993000200004>. Acesso em: 02 nov. 2020.

GONDRA, J. G. **Viagens de educadores, circulação e modelos pedagógicos.** Apresentação do Dossiê. In: Revista Brasileira de História da Educação (RBHE), n°22, jan/abril, 2010.

GOUVEA, M. C. S. **A escrita da história da infância: periodização e fontes.** IN: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (orgs). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais.** São Paulo: Vozes, 2008, p. 97-118.

GOUVEIA, M. C. S. **A escolarização da meninice nas Minas oitocentistas: a individualização do aluno.** In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. (org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autentica, 2003, p.189-225.

GINZBURG, C. **Sinais: Raízes de um paradigma indiciário.** In: GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e História.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOMES, A de; SILVA, F T da (orgs). **História da Justiça do Trabalho no Brasil.** Campinas: Ed. Unicamp, 2013.

GUIMARÃES, C. M. **A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola.** *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

GÜTTSCHOW, G, G. **Campanha nacional de erradicação do analfabetismo: implementação em Santa Catarina e o “cobaia” Joinville (1958-1963).** Tese de doutorado. Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

IURKIV, J. E. **Romário Martins e a historiografia paranaense.** *Educere*, Toledo, UNIPAR, v2, n2, jul/dez. 2012.

IWAYA, M. **Palácio da instrução: representações sobre o Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto (1940-1960).** 139 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, UFPR, Curitiba, 2001.

JOBIM, S, S. **Tendências e fatos na política da Educação pré-escolar no Brasil.** *Caderno de Pesquisa*. São Paulo (51);47-53, novembro, 1984.

JULIA, D. **A cultura Escolar como objeto histórico.** Tradução: Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*. São Paulo: Autores Associados/SBHE, nº 1, 2001, p. 9-43.

JÚNIOR, C. S. M. **Fotografias e códigos culturais: representações da sociabilidade carioca pelas imagens da revista Careta.** Porto Alegre: Evangraf, 2012. 152 p

KISHIMOTO, T M. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940).** São Paulo: Loyola, 1986.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História.** 2ª Ed. rev. – São Paulo: Ateliê Editorial, 2001

KRAMER, S. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil.** São Paulo: Editora Ática, 1991.

KRAMER, S. **A infância e sua singularidade.** In: **BRASIL, Ministério da educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos.** Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006, p. 15-25

KUHLMANN JR, M. **Infância e educação (1820-1950): comparação e classificação.** In: LOPES, Alberto; FARIA FILHO, L. M.; FERNANDES, R. (org.). **Para a compreensão histórica da infância.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Histórias da educação infantil brasileira.** In: Revista Brasileira de Educação. São Paulo, Fundação Carlos Chagas. Maio/junho/julho/agosto, nº14, 2000.

_____. **O Jardim de Infância e a educação das crianças pobres: Final do século XIX início do século XX.** In: MONARCHA, C. (org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

_____. **Relações sociais, intelectuais e educação da infância na História.** In: SOUZA, Gizele (org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais.** São Paulo: Contexto, 2010.

KUHLMANN JR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** São Paulo. UNICAMP. 1994.

_____. **História e memória.** 7. ed. Revista. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

LEITE FILHO, A. G. **Heloísa Marinho: Educadora de Educadoras na Educação Infantil do Rio de Janeiro.** 23ª Reunião Anual ANPED. Caxambu, 2000. Disponível em: Acesso em: 25/08/2010.

_____. **Políticas para a infância no Brasil nos anos 1950/1960.** 255 páginas. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2008.

LEVI, G. **O trabalho do historiador: pesquisar, resumir, comunicar.** Revista Tempo, vol.20, 2014.

LOBATO, M. **História do mundo para as crianças.** São Paulo: Brasiliense, 1962.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula.** In: Del Priore M. **História das mulheres no Brasil.** São Paulo (SP): Contexto; 2000. p. 443- 81.

MANTAGUTE, E. I. I. **Educar a Infância:** Estudos sobre as primeiras creches públicas da Rede Municipal de Educação de Curitiba (1977 -1986). Dissertação de Mestrado. Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

_____. **Não ficarão mais ao Deus dará: já existem as creches! História da educação infantil em creches públicas de Curitiba:** entre normas e práticas – 1977 a 2003. Tese de doutorado. Programa de pós graduação. UFPR. 2017

MAGALHÃES, M. B. **Paraná: política e governo.** Curitiba: SEED, 2017.

MARAFON, D. **A Educação infantil em Piraquara: entre as ideias e as propostas pedagógicas (1993-2004).** Dissertação de Mestrado. Setor de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

MARCILIO, Maria Luiza. **A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950.** In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005

MARINHO, H. **Da Influência do jardim de infância na promoção da 1ª série.** 1959

MATUCHESKI, S. VIANNA, C, R. **Currículos de Matemática no Estado do Paraná nos anos de 1970.** Revista Perspectiva da Educação Matemática, v.9 n.19, 2016.

MEIRELLES, A. J. **A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) e a produção científica internacional.** Editora Executiva da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, Brasil, 2015.

MIGUEL, M. E. B. **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, p.1-16, 2021.

_____. **A formação do professor e a organização social do trabalho.** Curitiba: Ed. da UFPR, 1997.

MONTESSORI, M. **Pedagogia Científica.** São Paulo: Flamboyant, 1965.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009

_____. **O Professor Pesquisador e Reflexivo.** Entrevista concedida em 13 de setembro e 2001. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm. Acesso em 12 de Jan. 2022.

NÓVOA, A. **A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português.** In: CATANI, Denice Bárbara e BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). Educação em Revista. **A Imprensa Periódica e a História da Educação.** São Paulo: Escrituras, 1997, p. 11-31

OSINSKI, Dulce Regina Baggio . **Primeira Exposição de Desenho Infantil e Juvenil do Paraná uma renovação no conceito das exposições escolares (1943).** Revista Brasileira de Educação , v. 19, p. 375-398, 2014

PAIVA, E. V. de; PAIXÃO, L. P. **PABAEE (1956-1964): a americanização do ensino elementar no Brasil?** Niterói: EdUFF, 2002

PATTO, M. H. S. **A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro.** In M. H. S Patto (Org.), **Introdução à psicologia escolar** (3a ed., pp. 281-296). São Paulo: Casa do Psicólogo. 1997.

_____. **Privação cultural e educação compensatória pré-primária.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

_____. **A Criança Marginalizada para os Piagetianos Brasileiros.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, p. 3-11, 1984

_____. **O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, p. 72-77, 1988

PESAVENTO, Sandra J. **História & História Cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003

PESAVENTO, S. J. **Correntes, campos temáticos e fontes: uma aventura da História.** In: _____. **História & História Cultural.** 2.a ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 69-106, 2004.

PILOTTO, E. **A Educação é um Direito de Todos.** Curitiba, 1952.

_____. **A Educação no Paraná: Síntese sobre o Ensino Público Elementar e Médio.** Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Campanha de inquéritos e levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME). Publicação n.º 3- 1954

POLLAK, M. **Memória e identidade social.** Estudos históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992

PRADO, A. **História da política de educação pré-escolar no Brasil de 1964 a 1993: entre o texto e o discurso.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em educação. Centro de Educação em Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. 2017.

RAFAEL, M. C.; LARA, A. M. B. **A proposta de Lourenço Filho para a educação de crianças de 0 a 6 anos.** Revista HISTEDBR Online, Campinas, n.º 4, p. 229, 2011.

RAGAZZINI, D. **Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação?** Educar em Revista. Curitiba, n.º18, 2001, p. 13-28.

RAMOS, A. Luiza Máximo Ramos. **Alfabetização na pré-escola: apreciação analítica e contribuições para a construção de um caminho interdisciplinar.** Dissertação de mestrado, Setor de Educação, UFPR. 1995.

RATACHESKI, A. **Cem anos de ensino no Estado do Paraná.** 1953. Documento manuscrito.

RATTO, A. L. S. **Origem e desenvolvimento da Rede Escolar da Prefeitura Municipal de Curitiba -1963-1979.** Dissertação de Mestrado São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994.

REISEMBERG, R. **Associação Montessori no BRASIL: Seção Paraná circulação e debates nos jornais paranaenses na década de 1950.** Trabalho de conclusão de curso. Pedagogia, UFPR.

REVEL, J. (org.) **Jogos de Escalas: a experiência da microanálise.** Rio de Janeiro. FGV. 1988.

_____. **A história ao rés-do-chão.** In: **A herança imaterial: trajetórias de um exorcista no Piemonte do século XVII.** Giovanni Levi. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

REVEL, J. **História e Historiografia: exercícios críticos.** Tradução de Carmem Lúcia Druciak; revisão da tradução: Serlei Maria Fischer Ranzi; Maclovio Corrêa da Silva. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____. **"A história ao rés-do-chão", in: LEVI, Giovanni. prefácio. LEVI, Giovanni. A Herança Imaterial. Trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2000

RIBEIRO, R. A. **A aliança para o progresso e as relações Brasil Estados Unidos.** 384 páginas. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Departamento de Ciência Política do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UNICAMP, São Paulo, 2006.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia.** Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 1999.

ROSEMBERG, F. **A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares.** Cadernos de Pesquisa, sp, nº82, p. 21-30, ago. 1992.

ROSEMBERG, F. **Expansão da Educação Infantil e Processos de Exclusão.** Cadernos de Pesquisa São Paulo, n 107, 1999, p.7 a 40.

ROSEMBERG, F. **Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, mar., 2002

SARAIVA. T. **Pré-escolar: urgência ou modismo.** In em Aberto. Brasília ano 01, nº 4, mar 1982. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000594.pdf>. Acesso em 16/07/2022.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Coord.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação.** Porto: Asa, 2004.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto histórico brasileiro.** Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

SCHULTZ, L. M. J. **O pré-escolar: um estudo de leis e normas oficiais.** Dissertação de Mestrado em Educação. Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Estudos Avançados em Educação. Departamento de Psicologia da Educação, Rio de Janeiro, 1983.

SEBASTIANI, M. T. **Educação infantil: o desafio da qualidade – um estudo da rede municipal de creches em Curitiba – 1989 a 1992.** Tese de Doutorado. São Paulo, UNICAMP, 1996

SILVABURKO, A. D. **Supervisão de Ensino nos anos de 1970: História e consciência.** Disponível em

https://www.encontro2012.historiaoral.org.br/resources/anais/3/1337268662_ARQUIVO_SupervisaodeEnsinonosanosde1970.pdf. Acesso em 12 de julho.

SILVA, R. **A arte como princípio educativo**: um estudo sobre o pensamento educacional de Erasmo Pilotto. 171 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009

SILVA S, João Paulo de. **Percurso entre modernidades: trajetória intelectual da educadora Eny Caldeira (1912-1955)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2013

_____. **Percurso entre modernidades: trajetória intelectual da educadora Eny Caldeira (1912-1955)**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2018.

SOCZEK, M. B. **Políticas Públicas para a Educação Infantil no município de Curitiba (1997-2004)**. Dissertação de Mestrado. Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

SOUZA, G. **História da educação infantil no Brasil: lugares, propósitos e ações que conformaram o jardim de infância e a creche como espaços de educação das crianças**. In: FARIA FILHO, L. M. de. ARAÚJO, V. C. (org.). **História da educação e da assistência à infância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011, p. 245-272.

SOUZA, G. **Instrução, o talher para o banquete da civilização: cultura escolar dos jardins-de-infância e grupos escolares no Paraná, 1900-1929**. 299 páginas. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, PUC/SP, São Paulo, 2004

SOUZA, G. **Pré-escola é escola? Um estudo sobre a contribuição da literatura especializada na constituição da pré-escola como educação escolar, no Brasil - 1989 a 1996**. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC - SP Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

_____. **Os Jardins de Infância Públicos no início do século XX**. In: SOUZA, G. (org.). **Educar na Infância**. São PAULO, 2010.

_____. **História da Educação Infantil no Paraná: os Jardins de Infância Públicos em cena no limiar das primeiras décadas do século XX**. 32 Reunião Anual da ANPED. 2009.

SOUZA, A. L. M. **Formação em serviço para professores primários da rede pública estadual do Paraná: os modelos e as práticas de ensinar -(1970 - 1989)**. 142 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

SOUZA, R. F. **Organização pedagógica da escola primária no Brasil: do modo individual, mútuo, simultâneo e misto à escola graduada (1827-1893)**. In: NETO, W. G.; MIGUEL, M. E.B.; NETO, A. F. (org.). **Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas e instituições escolares (século XIX-XX)**. Vitória: EDUFES, 2011, p. 337-366.

_____. História da Cultura Material Escolar: Um balanço inicial. In: BENCOSTTA, M. L. (Org.). **Culturas Escolares, Saberes e Práticas Educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 163-189.

_____. **Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933)**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 127-143, jul./dez. 1999.

SOUZA, P. N. P. **Pré-escola: uma nova fronteira educacional**. São Paulo. Pioneira, 1979.

_____. **Educação na constituição e outros estudos**. São Paulo: Pioneira, 1986.

SOUZA, S Jobim; KRAMER, Sonia; **O debate Piaget!Vygotsky e as políticas educacionais**. IN: Cadernos de Pesquisa n 77. São Paulo: Cortez, FCC, 1991, p.69-81

SOUZA, G d; PERES, E T. **Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre cultura material escolar: (im)possibilidades de investigação**. In: CASTRO, César Augusto (org.). **Cultura material escolar: a escola e seus artefatos**. São Luís: EDUFMA/Café com Lápis, 2011, p. 43-68

VEIGA, C. G. **Cultura material escolar no século XIX, Minas Gerais**. In: **I Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2000, Rio de Janeiro, Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação, Rio de Janeiro: Ufjf, 2000.

VERRI, E. J. **O desenvolvimento recente da indústria paranaense**. Dissertação (Mestrado em Economia) –Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1998.

VEYNE, P. **Comment on écrit Phistoire**. Paris: Seuil, 1971. L'histoire conceptualizante. In: LE GOFF, F.; NORA, P. (Dir.) **Paire de Phistoire: nouveaux problèmes**. Paris: Gallimard, 1974.

_____. **Nada mais que uma narrativa verídica**. In: VEYNE, P. **Como se escreve a História**. Lisboa: Edições 70, 1987.

_____. **Como se escreve a História**. Brasília: Editora UnB, 1998.

_____. **Como se escreve a história**. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

VIDAL, D. G. **Cultura e Prática Escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares**. In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. (ogs). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

VIDAL, D. G. **80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate**. Educ. Pesquisa., São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.

VIEIRA, L, M, F. **Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências, rumo a construção de um projeto educativo**. Belo Horizonte. Dissertação de Mestrado. UFMG. 1986.

VIEIRA, L, M. F. **A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento.** Pro-Posições, Campinas, v. 10, n. 1, p. 28-39, mar. 1999.

VIEIRA, C. E. **O Movimento pela Escola Nova no Paraná: trajetória e ideias educativas de Erasmo Pilotto.** Educar, Curitiba, n.18, p. 53-73. 2001. Editora da UFPR.

VIEIRA, C. E. **Jornal diário como fonte e como tema para a pesquisa em história da educação: um estudo da relação entre a imprensa, intelectuais e modernidade nos anos de 1920.** In: OLIVEIRA, M. A. T. (org.). **Cinco Estudos em História e Historiografia da Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 7- 40.

VIEIRA, Carlos Eduardo; MARACH, Caroline. **Escola de mestre único e a escola serena: realidade e idealidade no pensamento de Erasmo Pilotto.** In: _____. (org) **Intelectuais, educação e modernidade no Paraná.** Curitiba: Ed da UFPR, 2007. p. 269-291

VIÑAO F, A ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998; 2001

FONTES CONSULTADAS:

BRASIL. Decreto-Lei no 8529 de 2 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Primário.** Diário Oficial da União, 4 jan, 1946. Documento online

BRASIL. v. 1, n. 4. **Pré-escolar uma prioridade do MEC.**
Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/159>. Acesso em 13 de março de 2020.

BRASIL. **Conferências Internacionais de Instrução Pública.** Recomendações (1934-1963). Ministério da Educação INEP, 1965.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. **A política do Plano Setorial de Educação e Cultura.** Brasília, DF, 1973

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Educação Pré Escolar. **Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil.** Brasília, DF : MEC / COEPRE , 1975

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenadoria de Educação Pré-Escolar. **Educação Pré-Escolar – uma nova perspectiva Nacional.** Brasília, 1975

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. **II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975/1979).** Brasília, DF, 1976

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. Subsecretaria de Ensino Regular. **Legislação e Normas da Educação Pré-Escolar.** Brasília, DF, 1979

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. **Programa Nacional de Educação Pré-Escolar**. Brasília, DF, dez. 1981

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692**. Brasília, DF, 1971.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. **II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975/1979)**. Brasília, DF, 1976.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. **Coordenação da Educação Pré-Escolar Coleção atendimento ao pré-escolar: Educação e Psicologia**. 1ª ed., volume 1. Brasília, DF, 1977

_____. **Indicação 45/1974**: Anexo ao Parecer n. 2.018/74. In: BRASIL. **Legislação e Normas da Educação Pré-Escolar**. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. Subsecretaria de Ensino Regular. Brasília, DF, p. 29-35. 1979

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. Subsecretaria de Ensino Regular. **Legislação e Normas da Educação Pré-Escolar**. Brasília, DF, 1979

_____. **O DEF e a Educação Pré-Escolar**. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. Relatório 74. Brasília, DF, p. 65-77, 1979e. _____. Parecer CFE n. 2.018/74 – Aprova a Indicação n. 45/74 e acrescenta recomendações. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. Subsecretaria de Ensino Regular. **Legislação e Normas da Educação Pré-Escolar**. Brasília, DF, p. 21-28. 1979.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. **III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980/1985)**. Brasília, DF, 1980.

_____, Ministério da Educação e Cultura. Secretária Geral. **Programa Nacional de Educação Pré-escolar**. Brasília, DF, dez. 1981.

PARANÁ. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da sessão legislativa**, de 1950 pelo senhor Moysés Lupion, governador do Paraná. Curitiba, 1950.

Paraná. **50 Anos: 1947 – 1997**. Curitiba, 1997.

PARANÁ. **Anteprojeto da Lei Orgânica do Paraná. Secretaria de Educação e Cultura, 1949**. Documento online. Acesso em 18/05/2020. https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/104272/1949_Anteprojeto%20da%20LEI%20ORG%c3%82NICA%20DA%20EDUCA%c3%87AO.pdf?sequence=1&isAllowed=y

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Programas experimentais para Jardim de Infância**. Decreto nº 9587. Diário Oficial 18 de janeiro de 1950. Documento impresso.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da sessão legislativa**, de 1950 pelo senhor Moysés Lupion, governador do Paraná. Curitiba, 1950.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da sessão legislativa**, de 1953 pelo senhor Bento Munhoz da Rocha Neto, governador do Paraná. Curitiba, 1953.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da sessão legislativa**, de 1955 pelo senhor Antonio Annibelli, governador do Paraná. Curitiba, 1955.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da sessão legislativa**, de 1958 pelo senhor Moyses Lupion, governador do Paraná. Curitiba, 1958.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da sessão legislativa**, de 1962 pelo senhor Ney Aminthas de Barros Braga, governador do Paraná. Curitiba, 1962

_____. Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura. **Relatório de atividades: a educação no Paraná – 1964**. Curitiba, 1964.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado pelo senhor governador Jaime Canet Junior**. 1979.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná**. Curitiba, ano I, v. 3, jul./out. 1951.

_____. **Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná**. Curitiba, ano I, v. 4, nov./dez. 1951.

_____. **Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná**. Curitiba, ano II, v. 5, jan./fev. 1952.

_____. **Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná**. Curitiba, ano II, v. 6, mar./abr. 1952

_____. **Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná**. Curitiba, ano II, v. 7, maio./jun. 1952.

_____. **Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná**. Curitiba, ano II, v. 8, jul./ago. 1952.

_____. **Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná**. Curitiba, ano II, v. 9, set./dez. 1952.

_____. **Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná**. Curitiba, ano III, v. 10, jan./fev. 1953

_____. **Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná.** Curitiba, ano III, v. 11, mar./abr. 1953.

_____. **Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná.** Curitiba, ano III, v. 12, maio./dez. 1953.

_____. **Ensino Pré-Primário: Regimento dos Jardins de Infância e Planejamento de Atividades;** Decreto nº 10.2090, de 13/12/1962, Portaria nº 56/63, de 10/01/1963; Exposição de motivos nº 990/62 da SEC, 13/12/1962. Secretaria de Educação e Cultura, Paraná, 1963. Documento impresso.

_____. Secretaria da Educação e Cultura. **Revista Currículo** – Pré-escola. nº 01 1973

_____. Secretaria da Educação e Cultura. **Revista Currículo** – Pré-escola, nº38 1978

_____. Secretaria da Educação e Cultura. **Revista Currículo** – Pré - escola, 1981

_____. CEE. **Critéria.** Curitiba, PR, nº,21 ago/dez, ano1975

_____. CEE. **Critéria.** Curitiba, PR, nº,27 agos/dez, ano1978

_____. CEE. **Critéria.** Curitiba, PR, nº,25 agos/dez, ano1977

_____. CEE. **Critéria.** Curitiba, PR, nº,22 jan/jun, ano1977

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Sistema Estadual de Ensino: Lei nº 4978/64.** Curitiba, 1964

_____. **Preparando os sabidões: processos que auxiliam a alfabetização.** Curitiba, 1966

_____. **Boletim da Secretaria de Educação do Paraná.** Curitiba, ano III maio./dez. 1982

Instituto de Educação do Paraná. **Relatório Diretora Eny Caldeira.** 1954. mimeo.

Instituto de Educação do Paraná. **Serviço de Orientação Infantil.** Relatório, 1954.

Instituto de Educação do Paraná. **Livro Ata de reunião de professores.** 1954

Instituto de Educação do Paraná. **Livro Ata do ano de 1968.** Curso de especialização.

JORNAIS:

CORREIO DE NOTÍCIAS.

03/04/1979 – Inscrições abertas no Instituto

16/03/1980 - Pré escolar, ainda direito de poucos

16/03/1980 - Ensino de 1º Grau com elevação de índices

CORREIO DO PARANÁ

11/02/161 - Ao Paraná o elefante

DIÁRIO DO PARANÁ

27/12/1946 - O escolhido do povo
 04/09/1946 - Lei Orgânica do Ensino Normal
 1946 - Problemas paranaenses
 02/04/1946 - As novas disposições sobre o ensino normal no Estado
 1946 - Será uma utopia no Paraná?
 24/12/1955 - Atos do Executivo
 18/10/1967 - Mais jardins, menos crimes
 3/04/1959 – Primeira Semana Educacional
 19/07/1962 - Educação pré-primária: SEC quer dinamizar
 18/04/1963 - Ney conclama o povo a liquidar a Chaga do Analfabetismo
 12/01/1963 - Primário tem preferência sobre jardim.
 17/11/1963 - Jardim de Infância
 07/02/1964 - Diário do Paraná, matrículas nos Jardins de infância
 22/06/1965 - FUNDEPAR - promove prêmio de viagens aos sabidões
 05/03/1965 - Professores contemplados com bolsas
 05/03/1965 - Professores contemplados em bolsas
 04/12/1965 –Trabalho espontâneo e criador
 1966 - Crianças já esperam coelhinho
 18/10/1967 -Mais jardins menos crimes
 09/05/1969 - Homenagem às mães
 22 /11/1970 - A propósito de um centenário
 18/04/1975 - Educação pré-escolar atingirá os bairros
 07/07/1976 - Criança livre e adulto problema
 28/12/1977 - Cursos
 13/06/1979 - Professor debate ensino precário no pré-escolar
 18/09/1980 - Educadoras paranaenses falam da obra de Piaget

O DIA

03/05/1949 - Mensagem do Governo Lupyon
 04/05/1950 - Monitores de Jardim de Infância
 22/07/1950 -Vão a Roma para estudar o método Montessori
 25/06/1950 -Formação de monitores para jardins de infância
 22/02/1951- Ilustre educadora em Curitiba
 1957 - Secretária de Educação e Cultura
 1956 - Realiza o Governo Administração Fecunda no Ensino
 03/07/1957 - Secretaria de Educação e Cultura
 01/02/1959 - Educando os homens de amanhã -Na criança repousa a esperança do Brasil

DIÁRIO DA TARDE

17/12/1949 - Maria Montessori e a formação
 22/02/1951 -Preparação dos professores
 18/04/1963 -Ney conclama o povo a liquidar a chaga do analfabetismo
 28/09/1964 -Reunião e debates
 07//01/1965 - Jardim de Infância pequeno príncipe
 13/03/1965 - Crianças que frequentaram jardim de infância tem êxito na escola
 29/06/1966 - Sabidões
 26/06/1966 - Ensino Primário vai ter concurso para sabidões

20/02/1967 - Aperfeiçoamento
 04/05/1970 - Oitenta mil adultos serão alfabetizados pelo governo
 28/10/1974 – Criança desnutrida aprende menos
 16/07/1976 -Nomes dos representantes que participaram do II Congresso de Educação Pré-escolar
 04/ 08/1977 - Educadoras paranaenses falam da obra de Piaget
 31/06/1977 - Uma criança vai para escola é preciso prepará-la

JORNAL PARANÁ ESPORTIVO.

04/12/1952 - Importância da Secretária de Educação e Cultura.

JORNAL A DIVULGAÇÃO

05/12/1953- No Instituto de Educação
 maio/jun de - 1952 Mais uma vitória da mulher paranaense. No Centro Paranaense Feminino de Cultura, a prof. Eny caldeira expõe sua viagem de Estudos à Europa

JORNAL DIÁRIO DE NOTÍCIAS

1946 - Ensino primário e gratuito. PARANÁ. Mensagem apresentada a Assembleia Legislativa do Estado pelo Senhor
 1979 - Jayme Canet Júnior, governador do Estado

DIÁRIO DA TARDE

22/02/1951 - Ilustre Educadora em Curitiba.
 04/05/1950 - Monitores de Jardim de Infância
 26/05/1950 – O ensino no Paraná
 20/02/1967 - Aperfeiçoamento
 04/05/1970 - Oitenta mil adultos serão alfabetizados pelo governo.
 3/06/1970 - Pré-primário tem atenção especial

REVISTA CRUZEIRO –1968

JORNAL A TARDE

27/04/1950 - Devemos dar apoio aos educadores

JORNAL ALFA -26/04/1983

CORREIO DA MANHÃ

02/07/1957 - Curso de especialização em educação pré-primária

A TARDE

27/04/1950 - Devemos dar apoio aos educadores: um curso de educação para professores de crianças será instalado em Curitiba.

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
 SETOR DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 ANEXO 1 Termo de consentimento livre e esclarecido

PESQUISA: Orientadora: Prof^ª Dr^ª Gizele de Souza
 Pesquisadora: Alessandra Giacomiti

Pelo presente documento eu, _____
 _____, RG _____, CPF _____, residente na
 rua _____, número
 _____, complemento _____, cidade de _____, Estado
 _____, declaro ceder ao/à pesquisador/a _____, RG
 _____, CPF _____, sem quaisquer restrições aos seus efeitos
 patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do conteúdo
 depoimento de caráter histórico e documental que prestei em

(dia e local), num total de ____ minutos e ____ segundos gravados. Fica
 consequentemente autorizada a pesquisadora a utilizar, publicar e divulgar, para fins
 acadêmicos e culturais, o mencionado depoimento, na íntegra ou em parte, bem como permitir
 a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a única ressalva de sua integridade na
 indicação de fonte e autor.

Curitiba, ____ de _____ de _____.

Assinatura do cedente: _____.

Assinatura do pesquisador responsável
 Alessandra Giacomiti