



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS FLORIANÓPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Lucimara Lemiechek

**Grupo Escolar Aluísio Maier:
a modernização da escola pública em
Laranjeiras do Sul/ Paraná (1941-1975).**

Florianópolis

2024

Lucimara Lemiechek

**Grupo Escolar Aluísio Maier:
a modernização da escola pública em
Laranjeiras do Sul/ Paraná (1941-1975).**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Santa
Catarina como requisito parcial para a obtenção
do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ademir Valdir dos Santos

Florianópolis

2024

Lemiechek, Lucimara

Grupo Escolar Aluisio Maier: a modernização da escola pública em Laranjeiras do Sul/ Paraná (1941-1975) / Lucimara Lemiechek ; orientador, Ademir Valdir dos Santos, 2024.

425 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Educação. 2. História da educação brasileira. 3. Instituições de educação básica. 4. Grupo Escolar. I. dos Santos, Ademir Valdir . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Lucimara Lemiechek

Grupo Escolar Aluísio Maier: a modernização da escola pública em Laranjeiras do Sul/ Paraná (1941-1975).

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado em 8 de março de 2024 pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Carla Cattelan, Dr^a

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

Prof.^a Claricia Otto, Dr^a

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof.^a Gladys Mary Ghizoni Teive, Dr^a

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Educação.

Insira neste espaço a
assinatura digital

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Insira neste espaço a
assinatura digital

Prof. Ademir Valdir dos Santos, Dr.
Orientador

Florianópolis, 2024.

Em memória de minha mãe Izabela.
Semialfabetizada no mundo das letras.
Letrada no mundo dos sabores e aromas.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Ademir Valdir dos Santos que, generosa e pacientemente, me orientou pelos caminhos tortuosos e fascinantes da pesquisa na área de História das Instituições Escolares.

Aos membros de qualificação e defesa pela leitura do trabalho e sugestões apresentadas que foram determinantes para a elaboração da versão final: prof.^a Dr.^a Carla Cattelan, prof.^a Dr.^a Claricia Otto e prof.^a Dr.^a Gladys Mary Ghizoni Teive. Minha eterna gratidão.

Aos queridos Adir, Edison, Edite, Esther, Lícia, Ligia, Maria Aparecida, Maria do Belém, Muricy, Nilce e Rangel por compartilharem comigo suas memórias e histórias relacionadas ao Grupo Escolar Aluísio Maier.

Aos responsáveis pelos locais onde realizei a busca documental e que me abriram as portas para o acesso irrestrito aos arquivos: Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP/PR na pessoa da servidora Dora; Centro de Documentação e Memória da Unicentro – CEDOC com a professora Terezinha Saldanha e sua luta incansável pela preservação da memória de Guarapuava e região; Câmara Municipal de Vereadores de Laranjeiras do Sul representada pela servidora Andressa; Casa da Memória Território Federal do Iguassu na pessoa da servidora Cleide; Colégio Estadual Laranjeiras do Sul – Ensino Fundamental e Médio e as queridas servidoras Daiane e Marlisa e Escola Municipal Aluísio Maier – Educação Infantil e Ensino Fundamental na pessoa do secretário Vinícius. Ainda, às pessoas e famílias que compartilharam seus acervos.

Às colegas de turma Andresa, Débora e Liziane por socializarem informações, dividirem angústias e alegrias inerentes ao percurso. Grata por segurarem minha mão durante esse processo.

Ao Daniel Takaki pelo incentivo nesses 15 anos de amizade. Suas palavras foram essenciais para determinar minhas escolhas, realizar mudanças profissionais e investir na carreira acadêmica.

Ao Anésio, Gabriela e Felipe. Sua ajuda foi essencial em um momento ainda de muitas dúvidas e enfrentamentos: o processo seletivo para a entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC.

Aos meus filhos Klaus, Ana e Giovana por me apoiarem e vibrarem comigo.
Amo vocês!

A todos os colegas e amigos que fizeram parte da minha trajetória nessa fase da minha vida e acompanharam minhas inquietações e vitórias. Em especial Everton, Cristian, Fernanda, Luana e Lia.

RESUMO

A pesquisa analisa o processo histórico de institucionalização do Grupo Escolar Aluísio Maier, no município de Laranjeiras do Sul, Paraná, no período compreendido entre 1941 e 1975. A problemática central se vincula à hipótese de que a instituição exerceu papel relevante na modernização da educação pública laranjeirense, ao incorporar, no todo ou parcialmente, métodos, teorias pedagógicas e reformas educacionais que expressavam os processos de mudanças sociais, culturais, políticas e educacionais pelas quais passou o Brasil ao longo do século XX. Os objetivos são: Analisar o processo histórico de institucionalização do Grupo Escolar Aluísio Maier no período entre 1941 e 1975; discutir os impactos da modernização da educação escolar em Laranjeiras do Sul, tomando como referência o Grupo Escolar Aluísio Maier; ampliar os conhecimentos sobre a História da Educação na região centro-oeste do Paraná, trazendo elementos que contribuam para o avanço da Historiografia da educação brasileira. Quanto à metodologia, trata-se de pesquisa com pressupostos associados à História de Instituições Escolares, conjugando a pesquisa documental a entrevistas com sujeitos partícipes do processo histórico de funcionamento do Grupo Escolar constituindo um *corpus* documental analisado à luz de bibliografia selecionada. Criado em 1941, durante a chamada Era Vargas, no cerne de um processo de expansão da escola primária no Paraná, o Grupo Escolar de Laranjeiras preencheu um vazio educacional que havia no distrito, até então servido apenas por escolas públicas isoladas, uma casa escolar inaugurada nos anos 1930 e uma instituição privada criada em 1938. A exemplo do que acontecia em nível nacional, estadual e regional no distrito de Laranjeiras onde os braços do Estado não alcançavam, as escolas particulares se faziam presentes. No ano de 1946, o empenho da professora Laudímia Trotta foi essencial ao tentar imprimir nova direção pedagógica e administrativa para as escolas isoladas e também no interior do Grupo Escolar. Os resultados mostram que, construído em lugar de destaque no cenário urbano, a inauguração do prédio em estilo modernista no ano de 1956, dotou a instituição de espaços que permitiam o desenvolvimento dos ideais escolanovistas e permitiu maior aproximação com a comunidade em função do compartilhamento de parte de suas instalações. Além disso, possibilitou a ampliação do número de matrículas oportunizando a presença nos bancos escolares de parcela da população até então desassistida pela educação pública. Identificamos um hibridismo entre as vagas pedagógicas que permearam a educação brasileira e paranaense ao longo do século XX. No depoimento dos sujeitos identificamos resquícios das três expressões: Pedagogia Moderna, Escola Nova e Pedagogia Tradicional. Aspectos como a seriação, o uso dos dedos para a contagem, os cartazes nas paredes, o uso do uniforme, a premiação dos mais comportados e dos melhores alunos, a ausência de castigos físicos, o uso de manuais didáticos, o incentivo à frequência à biblioteca e a leitura, a ênfase em atividades artísticas como música e teatro e a ordenação adequada do tempo e espaço escolar, atesta que tanto a Pedagogia Moderna – com seu ensino intuitivo – quanto a Escola Nova – com a centralidade no aluno, foram práticas que estiveram presentes no cotidiano do Grupo Escolar. Entretanto, é possível inferir que o fazer pedagógico e as práticas de ensino desenvolvidas, em muitos momentos, se distanciaram das concepções da Pedagogia Moderna e da Escola Nova relacionando-se com a Pedagogia Tradicional. Constata-se, ainda, ingerência política especialmente com relação à composição do corpo docente e à administração do Grupo sendo sua direção

constituída por meio de indicação, fato que, não raro, interferia no fazer pedagógico e no rendimento escolar. Com relação ao corpo discente, este era formado por parcela social e economicamente diversificada, sendo o Grupo Escolar procurado por famílias pertencentes a extratos sociais diferentes, em função do valor social atribuído à instituição em suas três décadas e meia de existência. No cotidiano do processo educativo verificam-se tempos marcados por calendário acadêmico que incluía os rituais e eventos festivos ou cívicos, o que marcou a escola graduada no país e permanece na memória coletiva da comunidade escolar. Quanto ao ocaso do Grupo Escolar Aluísio Maier, verificamos que com a promulgação da Lei nº 5.692/71 e a união dos antigos níveis primário e ginásial, aquele tipo de instituição sai de cena, dando lugar à Escola de Primeiro Grau. Mais tarde, no início dos anos 1990, a municipalização ocasionou uma nova cisão na escola, originando duas novas instituições: a Escola Municipal Aluísio Maier- Educação Infantil e Ensino Fundamental e o Colégio Estadual Laranjeiras do Sul – Ensino Fundamental e Médio que, a exemplo do histórico Grupo Escolar Aluísio Maier, são consideradas instituições de excelência no contexto da educação laranjeirense. Os resultados obtidos apontam que, em Laranjeiras do Sul, a história do Grupo Escolar Aluísio Maier está amalgamada aos processos históricos de institucionalização da educação pública no Paraná e no Brasil. Diante desses achados, concluímos que a instituição foi responsável pela modernização escolar do município de Laranjeiras do Sul.

Palavras-chave: história da educação brasileira; instituições de educação básica; grupo escolar.

ABSTRACT

The research analyzes the historical process of institutionalization of Grupo Escolar Aluísio Maier in the municipality of Laranjeiras do Sul, Paraná, within the period of 1941 and 1975. The main issue regards the possibility that the institution carried out a relevant role in the modernization of public education in Laranjeiras by incorporating, as a whole or partially, methods, pedagogical theories and educational reorganization that expressed the processes of social, cultural, political and educational changes that Brazil went throughout the 20th century. The objectives are: to analyze the historical process of institutionalization of Grupo Escolar Aluísio Maier within the period of 1941 and 1975; to discuss the impacts of modernizing school education in Laranjeiras do Sul, considering Grupo Escolar Aluísio Maier as a reference; to broaden knowledge about the History of Education in the midwestern region of Paraná, gathering elements that contribute to the development of the Historiography of Brazilian Education. Concerning the methodology, the research is grounded on the History of Educational Institutions, merging documentary research and interviews with participants of the historical process of the Grupo Escolar, consisting of a documentary corpus arranged in light of the chosen bibliography. Established in 1941 during the so-called Vargas Era, at the core of an expansion process of primary education in Paraná, Grupo Escolar Aluísio Maier responded to an educational void that existed in the district, by then served only with isolated public schools, a schoolhouse opened in the 1930s and a private institution created in 1938. Likewise at the national, state and regional levels, private schools were present in the district of Laranjeiras, where the State could not reach. In 1946, the commitment of teacher Laudímia Trotta was essential while seeking to establish a new pedagogical and administrative direction for isolated schools and also in the Grupo Escolar. The results point out that the inauguration of the building in a modern style and a prominent location in the urban zone in 1956 provided the institution with spaces that allowed the development of Escolanovistas ideals and allowed deeper connection with the community due to some common area they shared. Furthermore, it enabled the increase in the number of enrollments, providing opportunities of attendance for a portion of the population that had previously been unassisted by public education. It was identified a hybridity between the pedagogical assumptions verified in Brazilian and Paraná education throughout the 20th century. In the subjects' testimonials were identified remnants revealing three expressions: Modern Pedagogy, Escola Nova and Traditional Pedagogy. Facets such as ranking, the use of fingers for counting, posters on the walls, the use of uniforms, awards for the best behaved and best students, the absence of physical punishment, the use of teaching manuals, encouraging attendance at library and reading, the emphasis on artistic activities such as music and theater and the appropriate set of school time and space, acknowledge that Modern Pedagogy - intuitive teaching - and Escola Nova - student-centered - were both present in the routine of this Grupo Escolar. However, in several moments it is possible to infer that the pedagogical and teaching practices were distant from the conceptions of Modern Pedagogy and Escola Nova and closer

to the Traditional Pedagogy. Political dysfunction was noticed as well, mainly bearing in mind the composition of the teaching and the administrative staff of the Grupo Escolar, being its leadership under nominated people, a fact that not rarely influenced the pedagogical and academic performance. When it comes to the student body, it was composed by a socially and economically diverse group, once this Grupo Escolar was sought by families belonging to a variety of social and economic classes, due to the social value attributed to the institution along its three and a half decades of existence. School routine included periods of festivities and civic events which resembled the Escola Graduada in the country and remain in the collective memory of the school community. Regarding Grupo Escolar Aluísio Maier, the promulgation of the Law n° 5.692/71 and the union of the former primary and secondary levels, that type of institution became extinct, replaced by the Escola de Primeiro Grau. Later in the early 1990s, the municipalization reflected on a new split in the school, creating two new institutions: Escola Municipal Aluísio Maier - Early Childhood and Elementary Education - and Colégio Estadual Laranjeiras do Sul - Elementary and Secondary Education - which, like the historic Grupo Escolar Aluísio Maier, are considered institutions of excellence in the context of Laranjeira education. The obtained results indicate that in Laranjeiras do Sul the history of the Grupo Escolar Aluísio Maier is linked to the historical processes of institutionalization of public education in Paraná and Brazil. Given these findings, we come to the conclusion that the institution was responsible for school modernization in the municipality of Laranjeiras do Sul.

Keywords: history of brazilian education; basic education Institutions; school group.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1- Estrutura do ensino conforme as Leis Orgânicas na década de 1940..... | 60 |
| Figura 2 - mapa da seção feminina da Escola Mista Primária de Laranjeiras | 170 |
| Figura 3 - mapa da seção masculina da Escola Mista Primária de Laranjeiras | 171 |
| Figura 4 - professor Aluísio Mair e seus alunos na escola primária de Laranjeiras. | 172 |
| Figura 5 - Professor Aluísio Mair e seus alunos na Escola Mista Primária de..... | 185 |
| Figura 6 - Professoras e alunos da Casa Escolar de Laranjeiras – [193-?]. | 189 |
| Figura 7 - Professoras e alunos da Casa Escolar de Laranjeiras – [193-?]. | 189 |
| Figura 8 - Instalações do Grupo Escolar Tiradentes (196?)...... | 201 |
| Figura 9 - Professor Aluísio Mair, sua esposa Maria do Belém e parte de sua prole - [193-?]..... | 216 |
| Figura 10 - Professor Aluísio Mair recebendo homenagens no Grupo Escolar em novembro de 1967 | 219 |
| Figura 11 - Professoras no dia da inauguração das novas instalações do Grupo Escolar em 10 de setembro de 1956..... | 228 |
| Figura 12 - Professoras e alunos na entrada do Grupo Escolar no dia da inauguração das novas instalações em 10 de setembro de 1956. | 230 |
| Figura 13 - O Grupo Escolar Aluísio Maier [196?]...... | 232 |
| Figura 14 - Jardim interno do Grupo Escolar (197?) | 234 |
| Figura 15 - Obras no Grupo Escolar nos anos 1960 ou 1970. | 235 |
| Figura 16 - Obras no Grupo Escolar nos anos 1960 ou 1970. | 236 |
| Figura 17 - Fachada do Grupo Escolar Aluísio Maier em imagem nos anos 198?.. | 239 |
| Figura 18 - O Grupo Escolar visto da Rua Capitão Antônio Joaquim de Camargo – [196-?]..... | 240 |
| Figura 19 - Planta do Grupo Escolar Aluísio Maier – [s.d.]..... | 241 |
| Figura 20 - Sala de aula durante os anos 1970..... | 243 |
| Figura 21 - Atestado de transferência (1978)..... | 262 |
| Figura 22 - Escolas Normais construídas no Paraná na década de 1920 e suas regiões de influência. | 272 |
| Figura 23 - Boletim expedido pelo Grupo Escolar Aluísio Maier do ano de 1974.... | 332 |
| Figura 24- Trecho de plano de ensino da professora Isaura Gomes da Rocha Loures (1960)..... | 346 |

| | |
|---|-----|
| Figura 25 - Balizas do Grupo Escolar Aluisio Maier no desfile do aniversário de Laranjeiras em novembro de 1966..... | 361 |
| Figura 26 - Comemoração do Dia das Crianças no auditório do Grupo Escolar - [196-?] | 366 |
| Figura 27 - Professora Esther Araújo Cordeiro entrega certificado de conclusão do ensino primário durante cerimônia de formatura – [195-?] – [196-?]..... | 372 |
| Figura 28 - Concluintes do ensino primário com seus pais e professores - [195-?] – [196-?]..... | 373 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Ordem de inauguração dos primeiros grupos escolares no Paraná..... | 99 |
| Quadro 2 - Programa do Curso Normal das Escolas de Professores. | 140 |
| Quadro 3 Nomenclatura do Grupo Escolar entre 1941 e 1975. | 212 |
| Quadro 4 - Direção do Grupo Escolar entre 1941 a 1975. | 267 |
| Quadro 5 - Situação da formação dos professores do Grupo Escolar Aluísio Maier em março de 1961. | 277 |
| Quadro 6 - Disciplinas que compunham o currículo do curso primário conforme a 326 | |
| Quadro 7- Disciplinas que compunham o currículo do ensino primário no Paraná a partir do Decreto nº 10.290 de 13 de dezembro de 1962..... | 328 |
| Quadro 8 - Divisão do tempo dos trabalhos pedagógicos para a 1ª série em um grupo escolar no ano de 1921..... | 368 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 número de alunos que frequentavam as instituições de ensino pertencentes ao Território Federal do Iguazu no ano de 1946. | 210 |
| Tabela 2 – Número de alunos matriculados no Grupo Escolar Aluísio Maier entre os anos de 1955 a 1975..... | 315 |
| Tabela 3 -: resultados dos exames finais entre os anos de 1957 a 1975..... | 317 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|---|
| ABE | Associação Brasileira de Educação |
| APM | Associação de Pais e Mestres |
| CAEDA | Centro de Atendimento Especial ao Deficiente Auditivo |
| CAES | Centro de Atendimento Especializado em Deficiência Auditiva |
| CBA | Ciclo Básico de Alfabetização |
| CEB | Comunidade Eclesial de Base |
| CEDOC-G | Centro de Documentação e Memória de Guarapuava |
| CETEPAR | Centro de Treinamento do Paraná |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| CLT | Consolidação das Leis do Trabalho |
| CPC | Centro Popular de Cultura |
| DE | Departamento de Ensino |
| DEAP/PR | Departamento de Arquivo Público do Paraná |
| DIP | Departamento de Imprensa e Propaganda |
| DOE | Diário Oficial do Estado |
| EIEF | Educação Infantil e Ensino Fundamental |
| EFM | Ensino Fundamental e Médio |
| EUA | Estados Unidos da América |
| ENS | Escola Normal Superior |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério |
| FUNDEPAR | Fundação Estadual de Ensino do Paraná |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais |
| IPARDES | Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| MDB | Movimento Democrático Brasileira |
| MEB | Movimento de Educação de Base |

| | |
|-----------|---|
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| MPC | Movimento de Cultura Popular |
| MOBRAL | Movimento Brasileiro de Alfabetização |
| OAB | Ordem dos Advogados do Brasil |
| OSPB | Organização Social e Política do Brasil |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PREMEM | Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio |
| RBHE | Revista Brasileira de História da Educação |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SEED | Secretaria de Educação e Cultura |
| SENAC | Serviço Nacional do Comércio |
| SVOP | Secretaria de Viação e Obras Públicas |
| UNICENTRO | Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná |
| USP | Universidade de São Paulo |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 21 |
| CAPÍTULO I | 37 |
| 1 A ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL À LUZ DAS REFORMAS EDUCACIONAIS: 1889 – 1985..... | 37 |
| 1.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930) | 40 |
| 1.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA NA ERA VARGAS (1930 – 1945) | 50 |
| 1.3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PERÍODO DE REABERTURA (1946 A 1964) | 62 |
| 1.4 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PERÍODO DA DITADURA CIVIL-MILITAR (1964 - 1985) | 69 |
| CAPÍTULO II | 81 |
| 2 A EDUCAÇÃO NO PARANÁ, NOS CAMPOS DE GUARAPUAVA E EM LARANJEIRAS DO SUL EM TEMPOS REPUBLICANOS | 81 |
| 2.1 O SURGIMENTO DOS GRUPOS ESCOLARES: O ALVORECER DA MODERNIZAÇÃO | 83 |
| 2.2 A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA PARANAENSE ATÉ MEADOS DO SÉCULO XX | 89 |
| 2.2.1 A educação no Paraná: entre os traços da Pedagogia Moderna e da EscolaNova | 115 |
| 2.3 A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE GUARAPUAVA ATÉ A DÉCADA DE 1940 | 146 |
| 2.4 O INÍCIO DA POVOAÇÃO DE LARANJEIRAS DO SUL | 158 |
| 2.5 A EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM LARANJEIRAS | 163 |
| 2.6 DE ESCOLA ISOLADA A GRUPO ESCOLAR TIRADENTES: OS PRIMEIROS MOMENTOS | 187 |
| 2.6.1 O Grupo Escolar Tiradentes no contexto do Território Federal do Iguaçu | 194 |
| 2.6.2 Um grupo escolar e vários nomes | 211 |
| CAPÍTULO III | 225 |
| 3 O GRUPO ESCOLAR ALUISIO MAIER EM AÇÃO | 225 |

| | | |
|--------------|---|------------|
| 3.1 | AS INSTALAÇÕES DO GRUPO ESCOLAR E A RELAÇÃO COM A COMUNIDADE | 226 |
| 3.2 | OS SUJEITOS DO GRUPO ESCOLAR | 264 |
| 3.2.1 | A administração | 264 |
| 3.2.2 | O corpo docente | 270 |
| 3.2.3 | O corpo discente | 300 |
| 3.3 | OS SABERES E FAZERES: CURRÍCULO, PROGRAMAS E METODOLOGIAS | 323 |
| 3.4 | OS RITUAIS E OS TEMPOS ESCOLARES | 358 |
| 3.5 | A LEI N° 5.692/71 E O OCASO DO GRUPO ESCOLAR ALUÍSIO MAIER | 376 |
| 3.5.1 | O momento da cisão: a municipalização | 384 |
| 4 | CONSIDERAÇÕES | 394 |
| | REFERÊNCIAS..... | 406 |

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa intenciona contribuir para a produção de conhecimento na História da Educação. Recorremos a um recorte em nível local, mediante o que se busca apreender, dialeticamente, o movimento histórico da institucionalização da educação no município de Laranjeiras do Sul, estado do Paraná, tendo como objeto o Grupo Escolar Aluísio Maier¹. O arco cronológico delimitado para a realização da pesquisa se situa entre os anos de 1941 e 1975, datas que coincidem com a criação e o ocaso da instituição. Embora tenhamos delimitado esse período, fazemos recuos e avanços temporais, a fim de compreender o contexto em que o Grupo esteve inserido e os determinantes que ocasionaram a sua criação e também o seu desaparecimento.

Nesse sentido, conquanto a investigação se dê sobre uma instituição local, erigida nos sertões do centro-oeste paranaense, com suas eventuais singularidades e particularidades, é importante atentarmos para o fato de que ela não se desenvolveu de forma isolada, circunscrita em si mesma e alheia ao contexto social, mas se inscreveu na totalidade da história da educação brasileira. A história local que ora apresentamos encerra especificidades e características da instituição pesquisada, que estimamos imprimiu suas marcas na comunidade do entorno. No entanto, a compreensão histórica da institucionalização educacional local só tem sentido ao fazermos um movimento no sentido de aproximar e articular os fatos locais ao contexto mais amplo – estadual e nacional. Assim, procuramos compreender a constituição do projeto de educação brasileira e paranaense para dar conta de uma nova realidade: a República. Esse movimento originou a configuração da legislação, mudanças administrativas e pedagógicas e gerou também tensões entre os grupos que se revezaram no poder.

Destarte, para dar conta de apreender o movimento histórico de uma instituição escolar específica – o Grupo Escolar Aluísio Maier -, entendemos que a abordagem adequada é a perspectiva dialética, baseada também na análise documental, ou seja, “[...] uma linha metodológica que descreva o particular, explicitando suas relações com o contexto econômico, político, social e cultural,

¹ Destacamos que há uma divergência na grafia entre o nome do homenageado e o nome da instituição. Desta forma, ao nos referirmos à instituição a trataremos como Grupo Escolar Aluísio Maier e quando se tratar do homenageado nos referiremos a Aluísio Mair (ou de acordo com a grafia que estiver no documento).

dialeticamente direcionados” (Nosella e Buffa, 2008, p. 21). Conforme discutido, essa orientação objetiva o entendimento da questão escolar, das especificidades da escola e a importância da educação formal como elementos necessários à compreensão do desenvolvimento da sociedade brasileira.

Convém salientar que a instituição pesquisada deu origem à duas instituições que são referência educacional no município. A Escola Municipal Aluísio Maier – Educação Infantil e Ensino Fundamental possui, atualmente, em torno de 400 alunos e herdou do Grupo Escolar a nomenclatura. Por sua vez, o Colégio Estadual Laranjeiras do Sul – Ensino Fundamental e Médio, possui cerca de 800 alunos. Por sua vez, esta instituição herdou, do Grupo Escolar, o edifício construído em 1956. Entretanto, mais do que um nome e uma estrutura, essas instituições herdaram uma experiência educativa ímpar: uma consolidada reputação educacional que o Grupo Escolar construiu ao longo de seus 35 anos de existência, além do que seu estudo nos remete à formação escolar pregressa que ocorreu naquela região, seja como escola isolada ou enquanto casa escolar, numa espécie de ensino domiciliar. Isto porque se afirma que ambas as contemporâneas escolas se complementam nos níveis de ensino ofertado, e é comum que a comunidade escolar da escola municipal migre para o Colégio Estadual Laranjeiras do Sul ao finalizar a primeira etapa do Ensino Fundamental, dado que as duas se localizam na região central da cidade.

As motivações para realizar a pesquisa são sólidas e se referem a aspectos sociais, pessoais, profissionais e acadêmicos. A instituição foi a pioneira na oferta de ensino básico público seriado no município, de maneira que seu valor social e cultural para a comunidade é notório. E há indícios derivados de pesquisas precursoras de que o pioneirismo na serialização destaca um dos aspectos de sua ação modernizadora. Ou seja, parte-se da premissa de que a história do Grupo Escolar Aluísio Maier se entrelaça aos aspectos históricos do município de Laranjeiras do Sul, pois estava presente antes mesmo da criação deste.

Há outro motivo, de natureza pessoal e profissional, pois fizemos parte do corpo docente de uma das escolas originadas do Grupo Escolar: a Escola Municipal Aluísio Maier – Educação Infantil e Ensino Fundamental. Nossa vinculação com a escola se deu entre os anos de 2002 a 2004 e entre 2007 a 2008. Dessa forma, mantemos um vínculo afetivo com sua história e dela somos, também, protagonistas. Como terceiro motivo elencamos o ineditismo do trabalho, considerando que não há

pesquisa acadêmica ou outro gênero de publicação sobre esta instituição, tampouco sobre a oferta da escolarização pública primária no município de Laranjeiras do Sul. Nesse sentido, apontamos pesquisa de nossa autoria (Lemiechek, 2014) intitulada “Aspectos históricos da formação de professores normalistas no município de Laranjeiras do Sul - PR (1946 - 1980)”. Esse trabalho acadêmico é uma dissertação de mestrado realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Embora também esteja vinculado a aspectos da educação pública no município, o estudo se concentra no nível dos antigos ensino ginásial e ensino colegial. Tal estudo foi amplamente utilizado na elaboração desta tese.

Nossa pesquisa direciona para o entendimento de que a educação, nessa região do Paraná, sempre foi relegada pelo Poder Público. Isso aconteceu ao longo do século XX e em todos os níveis. Por conseguinte, também a oferta da educação superior no município de Laranjeiras do Sul é um evento recente: dessa forma ainda são raros os trabalhos acadêmicos sobre aspectos da região quer seja econômicos, sociais, políticos, educacionais ou históricos.

Entender como se deu a escolarização no então distrito de Colônia Mallet – ou Laranjeiras, não é uma tarefa fácil, ao considerarmos a escassez de fontes documentais e a inexistência de livros ou pesquisas acadêmicas. Reconhecemos que o *corpus* documental² constituído para compreender a constituição da educação em Laranjeiras do Sul ainda se apresenta algo insuficiente, ocasionando lacunas que apontamos no decorrer do texto. No entanto, é importante salientar que, justamente pela carência de fontes, essa (re) construção histórica se configura inédita. Destaca-se ainda que, até o momento, não há a oferta de curso de pós-graduação *stricto sensu* no município na área de Educação ou História, o que limita a produção e vulgarização do conhecimento histórico local e regional formando um hiato acadêmico.

Como último, e não menos importante, citamos a relevância social do estudo, haja vista que a história da instituição caminha lado a lado com a história do município e região. Assim, com a ampliação dos conhecimentos sobre a História da Educação na região centro-oeste do Paraná procura-se buscar, ao mesmo tempo,

² Em todas as transcrições e citações, optamos por manter a redação original dos documentos e das matérias jornalísticas, portanto, sem atualização ortográfica.

por elementos que contribuam para o avanço na Historiografia da educação brasileira.

A investigação das instituições escolares se configura uma temática recente nas pesquisas educacionais, sendo considerado um tema emergente a partir das últimas décadas do século XX, contribuindo para a compreensão da educação brasileira (Nosella e Buffa, 2008 e 2009; Santos e Vechia, 2019). Para além de pesquisar documentos, entrevistar sujeitos, formatar e analisar dados e sistematizá-los em forma de texto crítico, é necessário que o pesquisador, ao trabalhar com instituição escolar, compreenda que ela não é um todo homogêneo e descolado de um universo mais amplo. Assim, Magalhães (2007, p.70), ao se referir à construção historiográfica das instituições escolares, é esclarecedor quanto as suas relações com o contexto e época:

A história de uma instituição educativa não constitui uma abordagem descritiva ou justificativa da aplicação de uma determinada política educativa, como também não se confina à relação das instituições com o seu meio envolvente. Compreender e explicar a realidade histórica de uma instituição educativa é integrá-la de forma interactiva no quadro mais amplo do sistema educativo e nos contextos e circunstâncias históricas, implicando-a na evolução de uma comunidade e de uma região, seu território, seus públicos e sua zona de influência.

Com a Proclamação da República em 1889, o então emaranhado tecido social brasileiro tornou-se ainda mais complexo. A população formada por ex-escravizados, homens livres e imigrantes que começavam a chegar buscava postos de trabalho em uma sociedade que, aos moldes do Império, continuava pautada em uma economia baseada no modelo agroexportador. Destarte, a transição do Império para a República não aconteceu da forma esperada: mudando o regime não houve alterações imediatas no modelo econômico, tampouco na forma de organização política que continuava sob o controle das oligarquias. Somente aos poucos é que a industrialização começou a se firmar e demandar exigências à sociedade e ao Estado. Uma dessas exigências foi a escolarização das massas.

Nesse contexto, a escola primária foi requisitada. Pois, embora sempre tenha sido preterida, os momentos de protagonismo da educação elementar coincidem, muitas vezes, com a efervescência dos movimentos sociais e políticos de maior amplitude, nos quais a mesma foi tratada como instrumento político, embora muitas vezes notoriamente politiquero. Assim, no final do século XIX e início do

século XX, era necessário escolarizar os indivíduos para cumprir a tríade de funções essenciais ao novo modelo socioeconômico: habilitar para o exercício do voto, preparar mão de obra para a incipiente indústria que nascia e delinear um modelo de cidadão tido como ideal para o novo regime. Notadamente, um dos projetos do Estado no início da República foi a criação de escolas para instruir o povo, ou seja, algo necessário para a “republicanização” (Nagle, 2009).

Desta forma, surgem os grupos escolares, que nascem paralelamente ao advento da República. De acordo com Bencostta e Ermel (2019, p. 4), “[...] a proposta de uma escola graduada implicava profundas transformações na distribuição e usos do tempo e espaços escolares, na classificação dos alunos, nos currículos, livros, avaliações e na maneira de administrar as escolas”. Ou seja: era uma instituição nova, moderna e, ao mesmo tempo modernizadora que deveria se desvincular do modelo das escolas do Império e, concomitantemente, serem propagadoras da nova ordem republicana. Era, portanto, uma forma escolar organizada de acordo com os interesses do projeto educacional da nova ordem que se implantava.

Nesse estudo defendemos a hipótese de que, consoante com as instituições congêneres espalhadas pelo país, o Grupo Escolar em Laranjeiras também foi uma instituição dita “modernizadora”, associada a um processo de “modernização”, vinculado à constituição da “modernidade”. Nesse sentido, o título de nossa pesquisa se encarrega de incorporar tal termo: “Grupo Escolar Aluísio Maier: a modernização da escola pública em Laranjeiras do Sul/ Paraná (1941-1975)”. Neste âmbito, Xavier (1999) nos auxilia na busca por refinar a compreensão acerca dos termos “modernidade” e “modernização”, que julgamos essencial trazer para discussão nesse estudo, considerando que são termos condutores na percepção dessa instituição pelo viés que buscamos compreendê-la: a modernização. Destarte, utilizando-se de trecho de uma conferência proferida por Raymundo Faoro³ no ano

³De acordo com o site da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB, 2022), Raymundo Faoro, autor do livro “Os donos do poder” (1958), foi um dos grandes pensadores brasileiros do século XX. Faoro foi jurista, advogado e escritor. Ele dá nome a uma das mais importantes comendas da advocacia brasileira, a Medalha Raymundo Faoro. A honraria é dedicada àqueles cujos trabalhos contribuem efetivamente para o Estado Democrático de Direito. Faoro foi um opositor da ditadura civil militar instaurada no Brasil em 1964. Exerceu papel fundamental na luta pela redemocratização do país por meio da OAB, que protagonizou uma resistência pacífica ao regime (1964-1985) e seus atos institucionais, em defesa da restituição do *habeas corpus* e dos direitos civis e políticos. Em 1972 foi o representante da OAB no Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana, e, entre 1977 e 1979, foi o presidente nacional da OAB. Filho de agricultores, nasceu em 27 de abril de 1925, em Vacaria (RS). Em 1930, a família mudou-se para Caçador (SC), onde ele fez o curso secundário.

de 1992, alicerçada nas palavras do jurista, busca aprofundar esses dois conceitos com a intenção de singularizá-los.

Destarte, a modernidade compromete, no seu processo, toda a sociedade, ampliando o raio de expansão de todas as classes, revitalizando e removendo seus papéis sociais. Já a modernização, pelo seu toque voluntário, se não voluntarista, chega à sociedade por meio de um grupo condutor que, privilegiando-se, privilegia setores dominantes. “Na modernização não se segue o trilho da “lei natural”, mas se procura moldar, sobre o país, pela ideologia ou pela coação, uma certa política de mudança” (Faoro, 1992, p. 8 citado por Xavier, 1999, p. 21, aspas e grifos no original).

Quer dizer que a “modernidade” diz respeito às transformações na sociedade em geral, reconfigurando os papéis sociais em seus estratos, enquanto na “modernização” é viável identificar um determinado grupo condutor das mudanças, que se consorcia a outros grupos dominantes, com mútuo benefício. E de modo associado e complementar, ao tomar por base essa afirmação, Xavier (1999, p. 21, grifos no original) tece uma conclusão que esclarece a diferença entre os termos que, embora associados, possuem especificidades relevantes:

Para o autor [Faoro], a modernização se apresenta como um traço de linhas duplas: a linha do paradigma – desenhado pela doutrina que a alimenta e que define o formato da mudança desejada- e o risco do país modernizável – que limita a ação modernizadora aos mecanismos de controle e regulação da mudança, sempre procurando conservar os valores requeridos para manutenção do poder das elites dirigentes. Nessa perspectiva, modernidade é entendida como um movimento intrínseco, algo que obedece à lei natural do desenvolvimento enquanto modernização constitui um movimento extrínseco à nação, algo como uma mudança que se quer realizar por decreto.

Ou seja, enquanto a modernidade é um processo inevitável a que chegará uma sociedade em determinado momento histórico, a modernização é um ato intencional e depende da ação deliberada de um agente modernizador. Ainda de acordo com Faoro (1992) e Xavier (1999), essa modernização tende a ser

Voltou ao estado natal na juventude para cursar Direito na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A partir desse período, passou a escrever para revistas e jornais do Rio Grande do Sul e, mais tarde, de São Paulo e do Rio de Janeiro. Formou-se em 1948 e em 1951, mudou-se para o Rio de Janeiro, cidade em que atuou como advogado. Em 1963, aprovado em concurso público, tornou-se procurador do estado do Rio de Janeiro, função que exerceu até a sua aposentadoria. Faleceu em 15 de maio de 2003.

controlada e dosada pelos grupos que estão no poder. Por conseguinte, no caso da modernização educacional ocorrida, no panorama brasileiro, primeiramente no estado de São Paulo e estendendo-se a outros estados, podemos considerar as reformas ocorridas a partir da década de 1920 como agentes modernizadores da educação pública.

Desta forma, quando nos referimos à “escolas modernizadoras” é preciso que tenhamos em mente a intencionalidade de quem as organizou. No caso dos grupos escolares, eles foram essenciais para forjar o projeto de modernização republicana da educação. Consolidada a República, até os anos 1970, essas instituições adquiriram notória centralidade, constituindo-se espaços privilegiados para formar o cidadão útil à pátria: aquele que colaboraria com o desenvolvimento social e econômico, tendo em mente princípios e valores como disciplina, higiene, progresso, nacionalismo, civismo e amor à pátria. Embora constantemente presente nos discursos políticos, a educação pública primária, então materializada nos “modernos” grupos escolares e em oposição ao antigo modelo de escolas do Império, encontrou dificuldades em se expandir adequadamente, o que se deu pela falta de estímulo estatal, especialmente nas regiões mais afastadas dos centros urbanos. Entretanto, seu legado constitui-se uma rica fonte de pesquisas sobre o fenômeno educativo tanto em nível local, como regional e nacional.

Ao voltarmos nosso olhar para o objeto de pesquisa determinado, e considerando-o, por hipótese, modernizador, surge o seguinte questionamento: de que forma se deu o processo histórico de institucionalização do Grupo Escolar Aluísio Maier no período entre 1941 a 1975? Essa questão central se vincula à tese que sustentamos de que a instituição exerceu papel relevante na modernização da educação pública laranjeirense, ao incorporar métodos, teorias pedagógicas e reformas educacionais que expressavam os processos de mudanças sociais, culturais e políticas pelas quais passou o Paraná e o Brasil. Assim sendo, partimos do pressuposto hipotético de que a modernização escolar foi uma das características e um legado do Grupo Escolar criado em Laranjeiras no ano de 1941. Desta forma, este estudo tem os seguintes objetivos: Analisar o processo histórico de institucionalização do Grupo Escolar Aluísio Maier no período entre 1941 e 1975; Discutir os impactos da modernização da educação escolar em Laranjeiras do Sul, tomando como referência o Grupo Escolar Aluísio Maier; Ampliar os conhecimentos sobre a História da Educação na região centro-oeste do Paraná; buscando trazer,

ainda, elementos que contribuam para o avanço da Historiografia da educação brasileira.

Do ponto de vista metodológico, nos alinhamos aos estudos de Nosella e Buffa (2008; 2009) e Santos e Vechia (2019), ao dialogar com questões essenciais do processo de construção do campo denominado História de Instituições Escolares. Assim, utilizaremos “categorias de análise” inicialmente propostas por esses autores. Nosella e Buffa (2009, p. 18) descrevem os aspectos que podem ser analisados no contexto de institucionalização de uma escola e gerar conhecimento histórico sobre ela:

[...] contexto histórico e circunstâncias específicas da criação e instalação da escola; processo evolutivo: origens, apogeu e situação atual; vida escolar; o edifício: organização do espaço, estilo, acabamento, implantação, reformas e eventuais descaracterizações; professores e administradores: origem, formação, atuação e organização; saberes: currículos, disciplinas, livros didáticos, métodos e instrumentos de ensino; normas disciplinares: regimentos, organização do poder, burocracia, prêmios e castigos; eventos: festas, exposições e desfiles.

Assim, consideramos que os estudos de Nosella e Buffa (2008 e 2009) se constituem num roteiro essencial e, ao mesmo tempo flexível, que nos guiou no estudo histórico da instituição mencionada e dos fenômenos educativos por ela produzidos.

Em consonância com esse pressuposto, determinamos o escopo da metodologia, que se ampara ainda em dois pilares. O primeiro é a pesquisa documental: documentação legal produzida no interior da escola tal como boletins escolares, certificados, históricos, memorandos, ofícios recebidos/expedidos, relatórios, livros de registros diversos, atas de visitas, termos de posse, diplomas e certificados, correspondências, convites e fotos, entre outros. Consideramos, também, que a grande imprensa constitui-se numa fonte reveladora: fragmentos noticiados, linhas editoriais, o contexto local, nacional e internacional retratado nos jornais que circularam na região pesquisada contribuem para desvelar o olhar sobre a sociedade em determinado período histórico e se configuram como materiais privilegiados para refletir sobre objetos como as instituições escolares. Contudo, é importante considerar que, embora seja um material rico e farto para a historiografia das instituições escolares e acerca da educação em geral, o trabalho com fontes jornalísticas requer cuidados do pesquisador. A imprensa possui um discurso

carregado de intencionalidades, que por vezes incorpora e promove práticas que legitimam e privilegiam certos conhecimentos e informações em detrimento de outros, produzindo saberes que homogeneízam, modelam e disciplinam o leitor. Portanto, não são isentas e despidas de intencionalidade, mas traduzem um modo de pensar e interpretar distinta realidade, representando também interesses de determinadas classes e grupos de poder, cumprindo uma determinada função social que cabe ser criticada. Como destacado, é necessário nunca perder de vista a forma como essas visões foram construídas pela imprensa e analisar as fontes jornalísticas à luz de concepções teórico-metodológicas assertivas.

Ainda acerca das fontes, Nosella e Buffa (2009, p. 59) esclarecem que, de acordo com a linha positivista, “a história se faz com documentos”, devendo ser preservada e garantida toda a objetividade e neutralidade que eles contém, cabendo ao pesquisador um papel passivo e contemplativo. Entretanto, com as novas perspectivas, oriundas da escola dos *Annales*, mudou-se a abordagem e se ampliaram possibilidades de investigar diferentes objetos. Essa renovação temática determinou a necessidade de expansão do conceito de fontes para além do documento oficial escrito, colocando o pesquisador no centro do processo.

Nesse sentido, os estudos de Santos e Vechia (2019) são reveladores e nos apontam para o alargamento do conceito de fontes. Em estudos realizados sobre produções acerca de instituições escolares veiculados na Revista Brasileira de História da Educação (RBHE), os autores afirmam que os documentos produzidos no cotidiano das instituições aparecem como 32,7% das fontes que subsidiam a escrita dos artigos, seguidos por documentos oficiais com 25%; imprensa pedagógica e grande imprensa com 15,4%; fontes produzidas pelos sujeitos da ação educacional como, por exemplo, os cadernos com 12,5%; os manuais escolares com 4,8% e as obras de educadores renomados com 0,9%. Embora seja a fonte mais relevante para a historiografia das instituições escolares, conforme comprovado pelos autores no *corpus* documental estudado, o estado de conservação e arquivamento e até mesmo a inexistência de documentos produzidos no interior das instituições obrigam o pesquisador a ampliar e diversificar sua busca por fontes, a fim de apontar os elementos constituintes e basilares para compreender a trajetória de uma instituição. Foi o que fizemos.

Assim, as fontes escritas e imagéticas utilizadas nessa tese foram localizadas nos seguintes locais: Colégio Estadual Laranjeiras do Sul – Ensino

Fundamental e Médio, Escola Municipal Aluísio Maier – Educação Infantil e Ensino Fundamental, Câmara Municipal de Vereadores, Casa da Memória Território Federal do Iguassu (todos em Laranjeiras do Sul), Centro de Documentação e Memória da UNICENTRO – CEDOC-G (Guarapuava) e Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP-PR (Curitiba). É importante salientar que alguns documentos, especialmente fotos, foram localizados em acervos particulares. As fotografias ganham destaque nesse trabalho, constituindo-se instrumentos privilegiados na construção do conhecimento em História da Educação e, mais especificamente, quanto à vertente associada à História de Instituições Escolares. O acervo digital da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (Biblioteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional) também foi essencial para a consecução desse trabalho, pois desvelou aspectos relacionados a um período em que não havia imprensa escrita no município de Laranjeiras do Sul, também colaborando para a conexão com os acontecimentos em nível estadual e nacional. Por meio de palavras-chave e ferramentas de busca fizemos achados relevantes, que encorpam o conhecimento acerca do processo educativo em estudo.

Convém destacar que o trabalho com o levantamento de fontes foi deveras moroso em razão da dificuldade para a localização de documentos, situação apontada pelos diferentes locais visitados. De forma geral, observou-se pouca consciência da necessidade da preservação de documentos históricos. A conservação de fontes foi um problema enfrentado particular e – paradoxalmente – em um local específico: a Casa da Memória Território Federal do Iguassu. Local onde deveria haver um cuidado com o acervo, especialmente quanto às fontes jornalísticas, as quais estão em péssimo estado e que possivelmente não durarão muitos anos mais, impossibilitando pesquisas futuras. Embora tenhamos realizado o trabalho de conscientização sobre a preservação dos documentos, percebemos que a falta de interesse político eventualmente contribuirá para o desaparecimento do material que lá se encontra. Verificamos, além disso, que essa instituição não tem verba específica e tampouco pessoal e equipamentos necessários à devida higienização e armazenamento para garantir a preservação das fontes. Outra observação pertinente é que é ínfima a documentação produzida no interior e no cotidiano de uma instituição de ensino que ainda se encontra nas instituições oriundas do Grupo Escolar: não existem atas de reuniões pedagógicas e dos pais, livros de registros administrativos, ofícios expedidos e recebidos, convites,

planejamento, projetos desenvolvidos, Regimento Interno, entre tantos outros documentos. Toda essa documentação se perdeu ao longo dos anos e não temos elementos para apontar se isso foi intencional ou não. Nesse sentido, destacamos que foi essencial a documentação levantada por Daiane Brecailo Hamulak que é servidora pública do Colégio Estadual Laranjeiras do Sul – Ensino Fundamental e Médio. O trabalho de tal pesquisadora informal junto à família do professor Aluísio Mair, nos proporcionou, não apenas levantar aspectos pessoais quanto à vida e atuação desse professor pioneiro, mas entender seu papel no contexto da institucionalização da educação no município.

Igualmente, a legislação educacional se configura como um dos elementos essenciais para esse trabalho, sendo que a empregamos também como um fio condutor das reflexões sobre a educação brasileira e os fenômenos educativos de nossa história. É conveniente salientar que tal legislação foi se metamorfoseando e se definindo ao longo do período destacado, intercalando momentos progressivos e regressivos. Tal legislação ecoou no Grupo Escolar ao longo de 35 anos, causando impactos enquanto se operacionalizava. Além da legislação em nível estadual, destacamos a Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529/46), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ou Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71).

O segundo pilar que ampara a metodologia definida são as entrevistas que realizamos, que complementaram e/ou confrontaram os dados obtidos por meio das fontes documentais e configuram-se como fontes produzidas cheias de significados. Prevendo uma possível restrição de fontes escritas preservadas, destacamos as fontes orais como relevantes. Para tanto, o projeto, que foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em 6 de dezembro de 2021, previa entrevistas semiestruturadas com 15 sujeitos que vivenciaram acontecimentos relativos à instituição. Do total planejado, foram incluídas neste relatório final as análises dos testemunhos de onze sujeitos: cinco ex-professoras (Esther, Lícia, Maria do Belém, Maria Aparecida e Nilce), quatro ex-alunos (Adir, Edison, Ligia e Muricy), um ex-prefeito (Rangel) e uma ex-auxiliar de serviços gerais (Edite). Importante salientar que as entrevistadas Maria do Belém e Maria Aparecida nos proporcionaram um testemunho singular, considerando que foram alunas e professoras no Grupo Escolar. Dessa forma, nos apresentaram a sua visão – e versão – sobre as rupturas e permanências de

práticas pedagógicas e do cotidiano escolar com o passar do tempo. Nesse sentido, é importante destacar que quatro depoimentos foram colhidos por meio da utilização de aplicativo de rede social. Assim, os entrevistados Edison e Nilce (que residem em Curitiba), Lícia (residente em Guarapuava) e Ligia (moradora de Guaratuba), inauguraram, para nós, uma nova maneira de produzir fontes documentais e possibilitaram a participação mesmo que a distância.

Realizadas as entrevistas, estas foram analisadas conforme orientação de Nosella e Buffa (2009) e Santos e Vechia (2019), elencando categorias de análise conforme já mencionado. Desta forma, esse *corpus* documental constituído dialogou com a literatura selecionada, formando um aporte teórico que dá sustentação às elucubrações e o estabelecimento de conexões. As fontes selecionadas – e produzidas - para o estudo compuseram um quadro que aponta para a pluralidade dos sujeitos e fatos históricos envolvidos na pesquisa.

O percurso da pesquisa, reflexão e análise começou a ser trilhado no ano de 2020, com a participação em disciplinas ofertadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, na linha Sociologia e História da Educação, o que, devido à pandemia de COVID-19 iniciou no segundo semestre daquele ano. Paralelamente, iniciou-se a busca por fontes documentais nos locais já mencionados. Corroboramos com a afirmação de Saviani (1999) quando diz que dois desafios precisam ser vencidos na realização de pesquisa historiográfica em educação: o levantamento e catalogação de fontes diante das precárias condições de armazenamento e manutenção pelas escolas públicas; o trabalho de articulação das variadas fontes, a fim de não deixar escapar as características e o significado do fenômeno investigado. Ainda de acordo com Nosella e Buffa (2009), o agir do investigador não se faz apenas como expectador, mas o trabalho do sujeito pesquisador acontece com a leitura e interpretação das fontes alicerçadas em sua própria ótica teórica, ética e política. Assim, destacamos o nosso crescimento acadêmico, considerando que toda investigação científica faz parte de um processo de amadurecimento do pesquisador.

O texto apresentado é composto por três capítulos, que articulam referências bibliográficas com fontes documentais, legislação e entrevistas semiestruturadas. Tal conjunto de saberes, no qual é possível identificar, entre os autores, traços comuns e antagonismos, reflete o panorama brasileiro e aborda a educação pelo viés das reformas ocorridas no período.

Corroboramos também com os autores visitados, que apontam para a natureza dialética das reflexões, trazendo contribuições significativas para a compreensão da evolução da educação brasileira. De acordo com o *corpus* teórico constituído, estudar uma instituição escolar requer, portanto, contextualizá-la em determinada sociedade e período histórico para realizar a desafiadora tarefa de analisar o particular em suas relações e consonância com o universal. Pretendemos que esse movimento dialético ampliará e fortalecerá conceitos e conhecimentos, que auxiliarão o leitor a se situar na dinâmica da história do Grupo Escolar Aluísio Maier ao longo deste trabalho: entendendo a sociedade, entende-se a escola gerada por ela e que com ela estabelecerá contínuas e dialéticas relações.

Após a Introdução, no primeiro capítulo analisamos como a educação e a legislação educacional foram gestadas no período compreendido entre 1889 a 1985, considerando os desdobramentos relacionados ao contexto cultural, social, econômico e político brasileiro. Privilegiamos as mudanças ocorridas no ensino primário em função do objeto de pesquisa. Para isso, fracionamos o capítulo em quatro seções: o período da chamada Primeira República (1889-1930); o período Vargasista (1930-1945); o período da reabertura pós governo Vargas (1945-1964) e a ditadura civil-militar (1964-1985). Buscamos, em cada período, perscrutar pelas mudanças e tensões relacionadas à educação.

No capítulo dois elaboramos uma narração em que as discussões convergem para uma compreensão do movimento histórico da educação brasileira em suas relações com as especificidades da educação no contexto paranaense e regional. Nesse movimento, buscamos nos aproximar do nosso objeto de estudo. O capítulo está subdividido em subseções: o surgimento dos grupos escolares no Brasil; a educação primária na conjuntura paranaense e as soluções buscadas pelos gestores para ofertar a educação elementar às massas. Nesse momento, tratamos ainda das questões relativas às duas “vagas pedagógicas” que disputaram espaço no Paraná na primeira metade do século XX: a Pedagogia Moderna e a Escola Nova. Ao prosseguir destacamos o surgimento do município de Guarapuava – do qual se originou Laranjeiras do Sul – e a emergência da educação primária com a ação inicial de professores particulares contratados. Na subseção seguinte discutimos os primeiros sinais de urbanização e as atividades econômicas que impulsionaram o progresso na antiga Colônia Mallet – ou Laranjeiras para, logo a seguir, analisar as formas primárias de organização da educação escolar em um

ambiente marcado pela ausência do Estado e ascensão dos professores particulares. A última subseção foi também subdividida. Primeiramente discutimos a transição entre escola isolada, casa escolar e o grupo escolar que foi instalado em 1941. Seguimos com a abordagem de um momento *sui generis*: a instalação do Território Federal do Iguaçu e a atuação pedagógica e administrativa da professora Laudímia Trotta, diretora do Departamento de Educação no interior do Grupo Escolar de Laranjeiras, cidade então elevada à capital do Território. Finalizando este capítulo discutimos a nomenclatura da instituição que mudou ao longo do tempo e, concomitantemente, dialogando com as fontes documentais, momento em que trazemos aspectos da vida pessoal, profissional e social do patrono do Grupo Escolar: o austríaco Alúcio Mair.

No terceiro e último capítulo tratamos de discutir os aspectos históricos que se referem à institucionalização e à modernização educacional ocasionada pelo Grupo Escolar Alúcio Maier ao longo de mais de três décadas de atuação. Destarte, voltamos nossa atenção para o interior do Grupo Escolar, explorando o fenômeno educativo à luz das categorias de análise propostas por Nosella e Buffa (2008; 2009) e Santos e Vechia (2019). Para realizar tal esforço investigativo, elencamos as seguintes categorias: a importância do edifício e sua relação com a comunidade; os sujeitos da escola; os saberes e fazeres, o currículo, os programas e as metodologias adotadas na intenção de localizar vestígios quer seja da Pedagogia Moderna, da Escola Nova ou da Pedagogia Tradicional; os rituais, festividades e os tempos escolares que colaboraram na formação da identidade da escola seriada no Brasil e do cidadão que se pretendia construir e, finalizando, o ocaso da instituição. Conforme especificam os autores (Santos e Vechia, 2019) a categoria espacial diz respeito ao espaço geográfico onde está situada a instituição e também seus aspectos arquitetônicos e materiais como o mobiliário. Por sua vez a categoria temporal aborda os surgimentos, as permanências, as mudanças e os desaparecimentos na trajetória de uma instituição. Também podem se referir aos tempos escolares no cotidiano do processo educativo. A categoria intelectual envolve os conteúdos, o fazer pedagógico, as práticas de ensino e de aprendizagem. Quanto a categoria social, esta implica a relação bilateral que ocorre entre uma instituição e a sociedade num envolvimento entre alunos, professores, administradores e funcionários com a comunidade em seu entorno. Na categoria

política estão inseridas o protagonismo dos agentes políticos, as políticas públicas, as leis, as reformas e todo seu ordenamento.

Nesse capítulo, além de mobilizar a literatura e a documentação localizada e analisada, damos ênfase às narrativas dos sujeitos que se complementam e, algumas vezes, mesmo que ao divergir, no entanto nos aproximam de elaborar interpretações quanto à realidade educacional vivenciada. Os relatos e as memórias são especialmente interessantes. Por meio deles nos chegaram informações importantes sobre o cotidiano de trabalho no Grupo Escolar. Estimamos que a variedade e amplitude de fontes traduzem a riqueza da abordagem metodológica.

De acordo com o *corpus* teórico constituído, estudar uma instituição escolar requer contextualizá-la em determinada sociedade e período histórico, para realizar a desafiadora tarefa de analisar o particular em suas relações com o universal, ou dizendo de outro modo, buscando os nexos entre o singular e o geral. Isto porque compreendemos que esse movimento dialético amplia e fortalece conceitos e leva ao encontro do conhecimento produzido que conduzirá o leitor a se situar na dinâmica da história do Grupo Escolar Aluísio Maier.

CAPÍTULO I

1 A ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL À LUZ DAS REFORMAS EDUCACIONAIS: 1889 - 1985

Após a Proclamação da República, o que se esperava era o iminente rompimento com o passado imperial e o surgimento de um novo homem para uma sociedade que ascendia: a sociedade capitalista. No entanto, essa transição não aconteceu de forma imediata e espontânea como se imaginava, pois, as relações capitalistas começaram a se acentuar apenas a partir da terceira década do século XX com a aceleração da industrialização e da urbanização. Esses dois elementos fizeram despontar um terceiro fenômeno: a escolarização. Para que essa cisão com o passado ocorresse, seria necessário superar a economia agrário-exportadora e alternar o poder político considerando que este continuava ligado às oligarquias⁴. A escolarização seria um fator determinante tanto para formar mão de obra quanto para oportunizar aos cidadãos o direito ao exercício da cidadania por meio do voto. Romanelli (2012, p. 62) resume esse pensamento afirmando que “onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para a concorrência do mercado de trabalho”. Desta forma, novos papéis foram atribuídos à escola e, atrelados ao nascimento da República, os grupos escolares despontam como locais apropriados para cumprir a tarefa da escolarização das massas e propagação dos ideais republicanos.

Entretanto, para que a escola pública desempenhasse seu papel de forma satisfatória seria necessário um conjunto de elementos e, entre eles, destacamos a legislação. Assim, a legislação educacional foi sendo (re) estruturada especialmente no decorrer do século XX e organizou a educação brasileira à medida que a sociedade capitalista se consolidou de acordo com os condicionantes culturais, sociais, políticos e econômicos postos. Romanelli (2012, p.195) define com propriedade esse movimento de elaboração e consolidação da legislação educacional ao afirmar que

⁴ Nagle (2009, p. 13 aspas no original) assim define as oligarquias: “[...] construída sobre o coronelismo, a instituição oligárquica, representada pela ‘política dos governadores’, delimitou um sistema de representação coletiva singular, de acordo com a qual as posições de mando se conservavam dentro de um grupo bastante restrito, que perpetuava a mesma composição de poder. É este o fenômeno político mais importante da história do regime republicano até o final da Primeira República”.

[...] a organização da educação em determinada sociedade é, antes de tudo, um problema de ordem política. Esta afirmação decorre do fato de que a organização se faz através da legislação, e esta, votada pelo legislativo ou apenas decretada pelo executivo, depende sempre do poder real de quem a vota ou decreta e da representação própria desse poder e emanada das camadas sociais existentes. Enfim, a legislação é sempre resultado da proposição dos interesses das classes representadas no poder.

Em razão desses determinantes políticos citados pela autora, Nosella e Buffa (1991) apontam para o movimento oscilatório permanente e o drama da educação pública no Brasil entremeada por mudanças regressivas e progressivas na legislação educacional ao longo das décadas. No entanto, ao estudar a educação tendo como pano de fundo a legislação educacional é preciso levar em conta um aspecto crucial apontado por Romanelli (2012, p. 158): “nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo do progresso de uma determinada sociedade por mais retrógrada que seja”. Desta forma, não é possível atribuir tão somente à legislação a culpa pelos fracassos e retrocessos da educação brasileira ao longo do período, pois ela é apenas uma das facetas desse problema.

Isso posto, nesse primeiro capítulo, analisamos como a educação e a legislação educacional foram gestadas no período compreendido entre 1889 a 1985 considerando os desdobramentos relacionados ao contexto cultural, social, econômico e político brasileiro. A apreensão desses condicionantes nos proporcionará sistematizar, nos capítulos posteriores, a história da instituição escolar com a qual dialogamos, considerando que é necessário entender a instituição no tempo e no contexto em que ela existiu. Embora as reformas realizadas no período em evidência se estendessem a diversos segmentos e fases da educação formal e estivessem atribuídas pela legislação a entes distintos, privilegiaremos as mudanças nacionais ocorridas no ensino primário em função do objeto de pesquisa. Para facilitar a discussão sobre os temas já mencionados, dividimos o capítulo em quatro subseções. Na primeira examinaremos como se organizou a educação brasileira durante a República Velha quando o país ainda estava condicionado a uma sociedade com traços oligárquicos relacionados com uma economia agrária. Com o

Ato Adicional⁵ e a Constituição de 1891 em vigor, atribuiu-se às províncias a competência para legislar sobre o ensino primário o que fazia com que a educação elementar não fosse ofertada, de maneira homogênea, em todas as províncias e estados. Nesse momento, as reformas estaduais e o avanço do Escolanovismo movimentam a área educacional. No entanto, a escola pública ainda não se apresentava como uma das preocupações do governo central. Acontecimentos sociais, culturais e, especialmente os políticos, movimentariam a década de 1920 e trariam desdobramentos.

Na segunda subseção enfocamos a educação brasileira durante o conturbado período Vargasista (1930-1945) e também de agitação na geopolítica mundial. De um início democrático com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros e o debate entre os educadores, a partir de 1937 segue-se um período de silenciamento e centralização das decisões educacionais. Temos que a Reforma Francisco Campos surge como a primeira tentativa de organização da legislação em nível nacional. Ainda, no início dos anos 1940, a Reforma Capanema - ou Leis Orgânicas - se apresenta como a pioneira no sentido de tratar todos os níveis e segmentos nacionalmente embora com características de educação dual e elitista. Nesse período, os ensinos primário e normal não são atingidos pela Reforma Capanema. Na terceira subseção, primeiramente discutimos a Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529/46). Depois, trilhamos os caminhos da nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 4.024/61) desde o anteprojeto até sua promulgação em um período marcado pela abertura política. Nessa subseção fica evidente a polifonia de vozes e o intenso debate travado entre os educadores renovadores e a Igreja Católica tendo como estopim a escola pública e os interesses da escola privada.

Enfim, na quarta subseção, buscamos compreender as nuances da educação brasileira à luz dos acontecimentos resultantes do dia 31 de março de 1964⁶ que influenciaram diretamente nas questões econômicas, políticas e sociais brasileiras e, conseqüentemente, na legislação educacional. Tratamos da

⁵ O Ato Adicional à Constituição do Império foi promulgado em 1834 e colocou o ensino primário sob a jurisdição das províncias, desobrigando o Estado Nacional de cuidar desse nível de ensino, exceto na Corte, ou seja, no município do Rio de Janeiro (Saviani, 2008).

⁶ Quanto a terminologia desse acontecimento Sanfelice (2010, p. 317, aspas no original) argumenta que “na verdade, os acontecimentos de 1964 não caracterizariam uma revolução e nem um golpe de Estado. Para um modelo clássico de revolução faltou a mudança do domínio de classe no aparelho do Estado. Mas, foi mais que um golpe, uma vez que alterou o papel de ‘poder moderador’ exercido pelos militares na história política do Brasil”.

elaboração e aprovação da Lei nº 5.692/71 cujos pontos vitais foram a profissionalização do Ensino de 2º grau e a extensão da obrigatoriedade da educação formal básica de quatro para oito anos.

Finalizando, indicamos algumas conclusões que dizem respeito à legislação educacional e oferta da educação primária no período estudado neste capítulo.

1.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930)

As características elitistas, seletivas, duais e discriminantes da educação que perduraram durante todo o Império avançaram no decorrer das décadas iniciais da Primeira República e, após um período de determinação e coragem decorrente da queda da Monarquia, seguiu-se uma fase de estagnação e arrefecimento dos ânimos. Assim, conforme aponta Nagle (2009), esse acontecimento tão significativo para a democracia não implicou, a princípio, mudanças mais profundas na sociedade pois, de uma República idealizada, transformou-se em uma República possível. Nesse sentido, Romanelli (2012, p. 47, grifos da autora) apresenta uma explicação para a lentidão com relação a mudanças educacionais necessárias ao ensino primário e que influenciariam positivamente na sociedade caso tivessem ocorrido logo após a Proclamação da República:

Os fatores atuantes na organização e evolução do ensino, quais sejam o sistema econômico, a herança cultural, a demanda social de educação e o sistema de poder permaneceram durante o período que antecedeu a década de 1920, integrados na formação de um complexo sócio-econômico-político-cultural que fez com que a educação ofertada à população brasileira correspondesse “às reais exigências da sociedade então existente”.

Romanelli (2012, p.47) sustenta ainda que, na prática, no que dizia respeito à educação, as camadas sociais que precisavam dela eram contempladas, especialmente por meio da educação privada, sendo que “ela correspondia às exatas necessidades da sociedade como um todo”. Isso implica afirmar que as grandes massas não eram alcançadas pela educação primária. No entanto, a sociedade, de uma forma geral, ainda não entendia a educação escolar como um direito a ser conquistado e, tampouco, como uma necessidade que estaria relacionada ao desenvolvimento econômico considerando que, àquela altura, este

era incipiente. No que concerne à incipiência da educação, Romanelli (1991, p.63) argumenta que “a predominância do setor agrícola na nossa economia, aliada a formas arcaicas de produção e baixa densidade demográfica e de urbanização, respondia, portanto, pela escassa demanda social da educação. Era esse também um dos aspectos assumidos pelo nosso subdesenvolvimento”. Nesse sentido, também se posiciona Werebe (1968, p. 233): “enquanto constituíamos uma sociedade agrária, monocultora e rigidamente estratificada, a condição do analfabeto pouco pesava na vida de um cidadão comum. A maior parte das tarefas de produção e dos serviços eram aprendidos por tradição oral, e um iletrado, como artesão ou lavrador, podia ganhar a vida e manter a família em certo nível de dignidade. ”

Dessa forma, mesmo com a mudança do regime, as estruturas permaneceram inalteradas, garantindo às oligarquias a continuidade no poder político bem como a continuidade do domínio sobre as bases econômicas. Portanto, enquanto não predominassem, nessa sociedade, relações de teor capitalista, nenhuma contradição de caráter excludente poderia ser apontada entre as camadas que procuravam a educação, a saber, a aristocracia rural e os estratos médios. Somente mais tarde, por volta de meados da década de 1910, observa-se um movimento direcionado para a escola primária popular com a superestimação da educação. Destarte, a instrução seria a chave para a resolução dos problemas enfrentados pelo país, ou seja, ela seria, autonomamente, um instrumento de transformação da ordem social.

À medida em que a sociedade brasileira evoluiu, surgiram as alterações no seu tecido social e em seus aspectos organizacionais evocando necessidades até então inexistentes nas duas primeiras décadas do século XX. De acordo com os estudos de Romanelli (2012, p. 51), na década de 1920, essas mudanças foram aligeiradas por acontecimentos interligados ou não, mas “que tinham em comum a contestação e a oposição à velha ordem oligárquica latifundiária”. Entre esses acontecimentos é possível citar: o início do desgaste da política do café-com-leite sustentada pelas oligarquias; a crise financeira mundial; a realização da Semana de Arte Moderna em 1922; a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE)⁷ em

⁷ De acordo com os estudos de Nosella e Buffa (1991), a ABE pode ser considerada de máxima importância pra a renovação de ensino, por ter se configurado num fórum livre de debates e altamente qualificado que mantinha uma posição crítica frente ao governo. A partir do ano de 1927, a ABE realizou Conferências Nacionais de Educação. Por meio das conferências, debates,

1924; os levantes militares e as revoltas populares pelo interior do país; o crescimento das camadas sociais com a aceleração da urbanização; o processo imigratório que havia se iniciado ainda no século XIX; o início da industrialização que originou a classe média; o surgimento do operariado e da burguesia industrial que começou a contestar o domínio político exercido pelas oligarquias cafeeiras, entre outros. Esses episódios, em diferentes níveis de intensidade e correlação, contribuíram para a complexificação das relações econômicas, sociais e políticas ocasionando o que Nagle (2009, p.53) denomina de “fendas no corpo social”.

Assim, esses antecedentes condensaram um movimento que impulsionava mudanças na área educacional exalando ares progressistas. Os estudos visitados convergem para o entendimento de que a economia e a política foram setores essenciais para desencadear mudanças mais profundas. Para Nagle (2009), por um lado era necessário qualificar a mão de obra com vistas às novas demandas da economia que se deslocava da exportação e orientava-se no sentido de uma sociedade semi-industrial. No que diz respeito à economia, Romanelli (2012, p. 47) assim se manifesta:

[...] a evolução de um modelo exclusivamente agrário-exportador para um modelo parcialmente urbano-industrial, afetou o equilíbrio estrutural dos fatores influentes no sistema educacional pela inclusão de novas e crescentes necessidades de recursos humanos para ocupar funções nos setores e terciário da economia. O modelo econômico em emergência passou, então, a fazer solicitações à escola.

Por outro lado, era preciso que a população, de forma geral, gozasse de seus direitos políticos, participasse das decisões e, quiçá, contribuísse para a alteração das bases políticas fundadas no coronelismo. Assim, do setor político, emanava-se a crença de que as oligarquias poderiam ser destituídas do poder por meio do voto popular. No entanto, havia um empecilho: pela Constituição Federal de 1891 o analfabeto não tinha direito ao voto. Dessa forma, Nagle (2009, p.12) afirma que a escolarização aparecia, portanto, como um dos antídotos para o “continuismo e imobilismo político”.

Assim, as discussões sobre a educação pública ganharam dimensões políticas e se ampliaram atingindo a sociedade, gerando conferências, estudos e o

documentos escritos contribuiu para demarcar a autonomia da área educacional. Entre seus documentos mais famosos se encontra o “Manifesto dos Pioneiros” de 1932.

surgimento, a partir da terceira década do século XX, dos educadores que “pensavam” a educação. Esses educadores, chamados por Saviani (2008, p. 202) de “reformadores” ou “renovadores”, agitaram as estruturas educacionais estaduais durante a década de 1920 mirando “especialmente a reconstrução educacional dos sistemas públicos”.

No início da década de 1920 pesava sobre a nação o fardo de 80% de analfabetos. Com relação à questão da alfabetização, Nagle (2009, p. 129, aspas no original) argumenta que “a alfabetização é tida como o ‘primeiro passo’ necessário da educação primária, e se considera mais democrático ensinar a ler, escrever e contar à maioria das crianças, do que fornecer uma educação mais ampla, porém, para uma minoria apenas”. Nesse contexto, a educação escolar, na década de 1920, era entendida como ferramenta capaz de introduzir o povo brasileiro em uma nova forma de organização social dentro de um processo civilizatório avançado e adequado aos moldes capitalistas.

A difusão da escola primária e o combate ao analfabetismo eram bandeiras herdadas de meados da década de 1910 e que, por um período, permaneceram dormentes em função da conjuntura. No entanto, a partir da década de 1920, a escola começa a ganhar prestígio e se configura um *locus* transformador do cidadão que, por sua vez, contribuiria para o desenvolvimento da nação. Ou seja, indica-se que pensar a educação de qualidade e para todas as estratos sociais era um desafio e a crise se manifestou, sobretudo, pela incapacidade das camadas dominantes de reorganizarem o sistema educacional atendendo harmonicamente tanto a demanda social da educação, quanto as necessidades de formação de recursos humanos reclamados pela economia em transformação, pois essas exigências se mostravam inéditas. Para a autora, neste momento, dois problemas demandavam especial atenção no que dizia respeito à educação pois se configuravam entraves: um de ordem quantitativa e outro de ordem estrutural. A situação se agravava em função de que, mesmo mudando do regime monárquico para o republicano, o Ato Adicional de 1834 continuava vigorando e, na prática, isso representava a falta de coesão da educação nacional no que diz respeito à políticas e legislação que abrangessem todos os ramos e níveis de ensino de maneira organicamente estruturada.

Desta forma, com a pressão política, econômica e social exercida sobre a educação, vista como o poder de transformação da sociedade brasileira, por volta da década de 1920 dois movimentos educacionais se destacaram e buscaram

combater as principais inquietações apontadas por Romanelli (2012) para os anos 1920: a quantidade e a qualidade da educação ofertada à população brasileira. Assim, o “Entusiasmo pela Educação” e o “Otimismo Pedagógico” foram tomando forma e ocupando o seu lugar nos fóruns de discussão. Enquanto o entusiasmo se preocupava com a oferta de vagas e a ampliação do número de instituições, o otimismo buscava reorganizar os modelos de escola existentes preocupando-se com métodos, técnicas, currículos e procedimentos. O pensamento de Nagle (2009, p. 115) converge quando afirma que:

[...] de um lado existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso educacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo).

Essa reorganização educacional se traduziu nas reformas que aconteceram nos estados impulsionadas pelo avanço da Escola Nova cujos ideais começaram a se alastrar e se enraizar no país por meio das obras publicadas. Estas contribuíram para que a prática dos educadores se alinhassem à teoria enfocando os aspectos biológicos, sociológicos e psicológicos do desenvolvimento infantil. De acordo com Saviani (2008, p. 205), o primeiro livro dedicado a divulgar o ideário renovador no Brasil, de forma sistemática, foi “Introdução ao Estudo da Escola Nova” de Lourenço Filho que “foi uma figura-chave no processo de desenvolvimento e divulgação das ideias pedagógicas da Escola Nova no Brasil”. Desta forma, a literatura educacional foi essencial para a disseminação dos ideais da Escola Nova entre os reformadores, especialmente se considerarmos que não havia um projeto centralizador por parte da União. Segundo Nagle (1974, p. 287) “a partir de 1920 percebe-se tanto um aumento quantitativo de obras como uma alteração qualitativa” fomentando os ânimos reformistas alicerçados, assim, pela teoria do pensamento Escolanovista. Nagle (1974, p. 264, *aspas no original*) esclarece as características de cada movimento, distinguindo o “otimismo pedagógico” do “entusiasmo pela educação”:

Enquanto o entusiasmo pela educação se manifesta pela alteração de um ou outro aspecto do processo e, especialmente pelo esforço em difundir a escola (modelo) existente, no otimismo pedagógico pretende-se a substituição de um modelo por outro. Por essa razão, o entusiasmo pela educação se realiza com os movimentos reformistas, enquanto o otimismo

pedagógico realiza-se com os de remodelação. Não importa muito qualquer esforço para difundir a escola (entusiasmo), pois o que mais importa é difundir a escola que reproduz um novo modelo (otimismo). Assim sendo, a forma mais acabada do otimismo pedagógico só vai aparecer a partir de 1927, quando se processa a introdução da Escola Nova, simultaneamente com sua aplicação nas escolas primárias e normais de vários estados; nessa ocasião surge a disputa entre os modelos da “escola tradicional” e da “escola nova”.

Assim, ambos os movimentos não podem ser vistos de forma dissociada, mas sim imbricados no tempo e no espaço legitimando as práticas e consolidando o avanço das Reformas e da Escola Nova no país.

Mas, quais seriam os princípios da Escola Nova que traduziam os ideais do otimismo pedagógico no Brasil dos anos 1920 e seriam capazes de formar o novo cidadão? Saviani (2008, p. 13, aspas no original), ao citar Fernando de Azevedo⁸, indica que na sua primeira acepção -com Bovet, Claparède, Ferrière e Dewey- o Escolanovismo se orientaria pelos seguintes princípios, centrados na criança como sujeito do processo e em metodologias ativas:

1. Maior liberdade para a criança, a que se pretende proporcionar condições mais favoráveis ao seu desenvolvimento natural, pela atividade livre e espontânea; 2. O princípio de atividade (métodos ativos, escola ativa) ligado ao da liberdade e inspirado no pensamento de que a criança é “um ente especialmente ativo, cujas faculdades se desenvolvem pelo exercício”; e 3. O respeito da originalidade pessoal de cada criança e, em consequência, a “individualização” do ensino, sob o fundamento de que a cada um é devida a educação que lhe convém (a “escola sob medida” de que fala Claparède).

Assim, ancorados nos ideais Escolanovistas que retratavam o “Otimismo Pedagógico” e na disseminação da escola primária traduzida pelo “Entusiasmo pela Educação”, os reformadores começam a implantar as reformas dentro das condições econômicas e das necessidades sociais e culturais de cada estado federativo. Há que se lembrar que tal política instituída proporcionou às regiões mais desenvolvidas de criarem, à frente das outras, seus sistemas de ensino. Para Nagle (2009) ao mesmo tempo em que serviram como base para as demais reformas, o modo como elas aconteceram reforçou a ideia de “dois Brazis”. Dessa maneira, as reformas

⁸ Em sua obra, Saviani (2008) o descreve como um dos reformadores da década de 1920. Nasceu em São Gonçalo do Sapucaí (MG) em 20 de abril de 1894 e faleceu em São Paulo no dia 17 de setembro de 1974. Pertenceu a Ordem Jesuítica entre 1909 a 1914. Iniciou o curso de Direito no Rio de Janeiro concluindo em São Paulo em 1918. No entanto, optou pelo magistério e também pelo jornalismo. Foi presidente da ABE e liderança no campo educacional. Ocupou cargos públicos e reformou o ensino no Distrito Federal. Fernando de Azevedo foi o principal divulgador do movimento da Escola Nova no Brasil.

estaduais não se apresentaram síncronas e tampouco homogêneas embora com bases bastante similares. Nagle (1974, p. 264), nos apresenta um panorama de como as reformas foram se disseminando pelo país:

Nos estados, surgem muitas reformas atingindo a escola primária e normal especialmente, do que constituem exemplos: em 1920, a realizada por Sampaio Dória em São Paulo; em 1923, a de Lourenço Filho no Ceará; em 1925 a de Anísio Teixeira, na Bahia; em 1927 a de Francisco Campos, em Minas Gerais; em 1928 a de Carneiro Leão, em Pernambuco; em 1930, a de Lourenço Filho, em São Paulo. Mais do que na União, os Estados procedem à implantação ou reorganização da administração escolar, bem como ao uso de instrumentos de planejamento, como os recenseamentos escolares. Dá-se novo passo no sentido de ampliação da rede e da clientela escolares.

Nagle (1974), cita a reforma no Distrito Federal, organizada por Fernando de Azevedo, como uma das primeiras a exalar o espírito do Escolanovismo. Saviani (2008, p. 207) corrobora ao afirmar que “Fernando de Azevedo promoveu a reforma da Instrução Pública, considerada a primeira plenamente integrada no espírito da Escola Nova” e foi, de acordo com o mesmo autor (Saviani, 2008, p. 210), o “principal divulgador e apologeta do movimento da Escola Nova no Brasil”.

No entanto, essa infinidade de reformas realizadas a partir dos anos 1920 apresentava pouca ou nenhuma articulação entre si e, de acordo com Nagle (2009, p. 208) “[...] as alterações que ocorreram nos estados e no Distrito Federal não tiveram a necessária continuidade, nem produziram os resultados mais desejáveis”. Além disso, segundo Nagle (2009, p. 207) “[...] não penetrou, sequer razoavelmente, no plano das realizações do poder central”. Esse era o resultado da legislação que atribuía aos Estados a autonomia para organizar seus sistemas na educação básica que gerava vários empecilhos e, entre eles, a desarticulação que dificultava o diálogo entre o nacional e o local e a elaboração de legislação e políticas públicas uníssonas para o país. Ou seja: o que se configurava, mesmo com todos os esforços individuais e coletivos dos educadores era a ausência de uma política educacional em nível nacional.

Conforme visto, isso acontecia por força do Ato Adicional de 1834 e da Constituição Federal de 1891 e, até os anos 1930, não se debateu e não se organizou políticas públicas e legislação, em nível federal, para a educação primária. Isso denota que, mesmo passado quase meio século, a estrutura observada no Império perpetuava-se na República sem grandes alterações nas relações sociais e

também nas questões educacionais. Mantém-se o que Nagle (1974) chama de “dualismo”: escolas de elite (secundária e superior) e escola do povo (primárias e técnico-profissional). Para o autor (Nagle, 1974, p. 268): “[...] tudo isso leva a propor um problema de natureza mais geral: a ausência de uma política nacional de educação, que fraciona a atividade administrativa e provoca dualismos em cada sistema escolar”.

Desta forma, em nível federal, podemos citar leis e reformas como a Benjamin Constant (1890), a Epiácio Pessoa (1901), a Lei Orgânica Rivadávia Correia (1911), a reforma Carlos Maximiliano (1915) e a reforma João Luís Alves (1925). Todas ocorreram durante a Primeira República. No entanto, segundo Romanelli (2012), elas não passaram de tentativas frustradas que, mesmo quando aplicadas, estavam longe de se comparar a uma política nacional representando apenas o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos sustentados pelas oligarquias. Ademais, nem todas tratavam do ensino primário e, dessa forma, não as detalharemos pois não se configuram relevantes para este trabalho.

Quanto as reformas estaduais, Nagle (2009, p. 143) afirma que “os estados transformaram seus sistemas escolares no campo do ensino primário e normal – principalmente - e profissional, enquanto a União revelava exagerada moderação em alterar o ensino secundário e superior”. É justamente essa abrangência no ensino primário que torna as reformas estaduais e do Distrito Federal tão significativas no contexto da escola primária brasileira. Embora elas não traduzissem uma política nacional sistêmica, representavam a renovação das ideias pedagógicas por meio do “Otimismo Pedagógico” e a extensão da escolarização às massas com o fenômeno conhecido como “Entusiasmo pela Educação”.

Com relação à escola primária e escola normal⁹ é importante citar dois fenômenos relacionados a elas e que ocorrerem no país durante a Primeira República: a nacionalização e a ruralização¹⁰. Esses foram movimentos que suscitaram interferência da União nestes níveis de ensino embora legalmente não fossem de sua alçada. Segundo Nagle (1974, p. 272, aspas no original), o primeiro

⁹ De acordo com os estudos de Nagle (2009, p. 239) “[...] as alterações realizadas na escola primária provocaram mudanças correspondentes na escola normal, de tal maneira que a preocupação com a primeira não pode ser analisada independentemente da preocupação com a segunda: na realidade, ambas constituem duas facetas de um mesmo problema”.

¹⁰ A tese de Cattelan (2019) “A escola primária nas colônias agrícolas nacionais de General Osório-PR e de Dourados-MT: concepções políticas e pedagógicas do ruralismo (1943-1959)” aprofunda esse tema.

dizia respeito a um “chamamento contra a ‘desnacionalização da infância brasileira’”. Ações como o fechamento de escolas estrangeiras no sul do país em 1917, alterações curriculares com conteúdos fundados mais no conhecimento da terra e da gente brasileira, mais entraves burocráticos e determinações pedagógicas para o registro de escolas particulares como, por exemplo, a exigência do respeito as datas cívicas, o ensino na língua vernácula e a opção pelos brasileiros natos para a docência de determinadas disciplinas foram seus principais expoentes. Os estudos de Nagle (2009) indicam que o ensino cívico ou a formação patriótica seria o fundamento de uma verdadeira nacionalidade. Esses ideais se aprofundariam após a chegada de Vargas ao poder.

Acerca da ruralização, esta se caracterizava por ser o fenômeno que considerava que o meio urbano e o meio rural possuem características distintas de maneira que não é possível uniformizar métodos, conteúdos, metodologia e calendário, por exemplo. Para a fixação do sertanejo ao meio rural, Nagle (1974, p. 272) argumenta que surgem, então, “[...] as primeiras tentativas de ruralização da escola primária e normal, significando a contribuição destas na tarefa de formar a mentalidade de acordo com a ideologia do Brasil, país essencialmente agrícola”. Embora essa pesquisa tenha sido realizada em um município predominantemente agrícola, não encontramos vestígios de que a ruralização da escola primária ou normal tenha sido um fenômeno observado nesta região durante o período demarcado pelo estudo. Desta forma, inferimos que não foi um movimento que atingiu o país de maneira uniforme diferente do que ocorreu com o fenômeno da nacionalização especialmente a partir dos anos 1930.

Após uma década agitada pelos diálogos gerados pelas reformas estaduais voltadas ao ensino primário e ao ensino normal em função das relações existentes entre esses dois níveis de ensino, chegou-se a uma conclusão óbvia: a necessidade de uma articulação em nível nacional de todas as fases e segmentos que trariam a homogeneidade aos assuntos educacionais. No entanto, esse fato não se consumaria durante a Primeira República.

Desta forma, Nagle (1974) resume a educação durante a chamada República Velha ou Primeira República apontando para os seguintes elementos: inexistência de dispositivos constitucionais configurando um projeto amplo e sistemático para a educação nacional; a ausência de órgãos administrativos superiores; falta de um plano nacional de educação; a permanência de um sistema

escolar sem disciplinamento interno para integrar graus e ramos; pequena difusão da escola primária; esforço para profissionalizar a escola normal; escolas técnico-profissionais conservando o caráter assistencial; escola secundária segregada no sistema, feita parceladamente, e impossibilitada de se constituir em uma instituição para a educação da adolescência; escolas superiores orientadas exclusivamente para as carreiras profissionais tradicionais e a universidade como reunião de escolas de especialização profissional, com um frouxo sistema burocrático. De forma sintetizada:

Enquanto tendência geral sintomática, verifica-se um esforço para fortalecer a superintendência federal – centralização – sobre a escola secundária e superior, tanto do ponto de vista administrativo quanto normativo, que se manifesta pela fixação de padrão a ser obedecido em todas as escolas. Essa tendência vai se alargando, abrangendo também a escola técnico-comercial, mas não consegue ainda, apesar dos ensaios, atingir a uniformização da escola primária e normal. (Nagle, 1974, p. 291)

Por isso, é possível dimensionar a irrelevância da educação primária pelo ponto de vista das elites que detinham o poder político, legislavam e executavam políticas públicas. O Ato Adicional de 1834 e a Constituição Federal de 1891 eram escapes utilizados para justificar a inércia do Estado frente as demandas por educação primária que começavam a despontar. No entanto, para Nagle (2009, p. 226) esse movimento ocorrido nos estados e Distrito Federal teria foco no combate ao analfabetismo e na difusão de um modelo de escola primária integral que atingisse a população em idade escolar.

[...] a estruturação e a reestruturação da administração escolar constitui uma das principais tarefas executadas na década de 1920, uma ou outra tarefa tão ou mais importante se propôs: a do combate ao analfabetismo ou a da difusão da escola primária “integral”. Pode-se mesmo dizer que a montagem de um aparelho administrativo e técnico foi realizada com o propósito de criar as condições necessárias para a perfeita execução desta tarefa: distribuir a escola primária para a massa da população em idade escolar.

Infere-se, assim, que o movimento reformador da década de 1920 é o ponto de partida para a estruturação da moderna escola primária brasileira tão almejada desde o fim da Monarquia.

Ao findar esta seção é possível verificar que as aspirações resultantes da Proclamação da República, especialmente as ligadas à área da educação,

destoavam das realizações. Embora os avanços ocorridos com as reformas estaduais; as discussões ampliadas para a sociedade; o início da publicação de obras que introduziram a teoria da Escola Nova e sua apropriação pelos profissionais, a educação não foi tratada, nacionalmente, da forma como deveria mesmo sendo considerada um poderoso instrumento de transformação social. No entanto, embora não tenha acontecido da maneira ideal, para Nagle (2009, p. 215, aspas no original) “é essa orientação do movimento reformista que vai definir a primeira e mais profunda mudança que sofre a educação brasileira em sua história: a substituição de um ‘modelo político’ por um ‘modelo pedagógico’”. Para além disso, as reformas ocorridas neste período determinarão os condicionantes do futuro educacional brasileiro.

Depreende-se, portanto, que a década de 1920 trouxe a institucionalização das discussões sobre as questões educacionais abordando temas como: expansão do ensino primário às camadas populares em função da demanda social por educação; revisão das teorias educacionais, suas metodologias e currículos; relevância da administração escolar, entre outros temas, tornando o solo fértil e lançando as sementes para mudanças estruturais que ocorreriam a partir da década seguinte.

1.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA NA ERA VARGAS (1930 – 1945)

A década de 1920 trouxera para o país uma agitação que delineou o cenário no qual foram realizadas as eleições presidenciais de 1930. No entanto, a fraude apontou a vitória do candidato da situação, Washington Luiz. Esse fato, aliado ao assassinato de João Pessoa, candidato à vice-presidência pela oposição, gerou um conflito armado que culminou com a derrubada do presidente eleito e Getúlio Vargas assumindo a presidência, a princípio, em caráter provisório. No entanto, ele permaneceu no poder entre 1930 a 1945 e foram 15 anos marcados por um período mais instável (1930 a 1937) e um período ditatorial (de 1937 a 1945).

O despertar da chamada Era Vargas encontrou a educação brasileira dando seus primeiros passos rumo ao que se poderia compreender como uma organização em nível nacional que se efetivaria por meio de legislação vigorosa, coesa e unificada. É importante salientar que a elaboração dessa legislação entre os anos de 1930 a 1945 nem sempre foi amplamente debatida em função das características do

governo Vargas já destacadas por Romanelli. Conforme apontado por alguns dos autores revisitados como Nagle (2009), Nosella e Buffa (1991), Romanelli (2012), Saviani (2008) e Zotti (2004), assim como os demais, este período não pode ser observado desvinculado do contexto geopolítico mundial tampouco dos conflitos internos causados pelos desdobramentos da política Varguista.

Com relação à educação, um dos pontos importantes na época foi o vigoroso debate em torno da escola pública e escola privada sendo esta última representada pela Igreja Católica que detinha o predomínio sobre o expressivo número de instituições particulares existentes no Brasil. O poderio da Igreja Católica não somente trouxe de volta o ensino religioso que havia sido abolido das escolas com a queda da Monarquia, como também marcou divergências profundas entre reformadores que até a década passada estavam lado a lado, nas trincheiras, lutando pelas causas educacionais. Para Werebe (1968, p. 29) esta era uma discussão inócua haja vista que, historicamente, houve um predomínio do ensino privado, em detrimento dos incentivos à coisa pública:

Em toda a História do Brasil, a iniciativa particular, no domínio da educação, não só foi sempre livre, como mereceu respeito, estímulo e apoio por parte dos poderes públicos. Jamais o Estado pretendeu exercer o monopólio do ensino. [...] Tanto isso é verdade, que as empresas privadas mantiveram franco domínio dos ramos de ensino pelos quais se interessaram – secundário, comercial e superior – e se não exercem supremacia sobre o primário é porque este ensino nunca as atraiu suficientemente.

Assumindo interinamente Getúlio Vargas, Francisco Campos¹¹ passou a chefiar o Ministério da Educação e Saúde. Segundo Hilsdorf (2011) seria evidente que para a organização de um novo Estado, a educação escolar precisaria contribuir para promover valores atribuídos à família, à religião, à pátria e ao trabalho. Valores estes que seriam aceitos por toda a sociedade como bases de uma nação moderna. Por isso, a importância da criação de um órgão máximo da educação no país embora, ainda assim, este abarcasse duas áreas tão díspares.

Assim, na condição de Ministro de Estado, Campos lançou a reforma que levou o seu nome e continha sete decretos editados no início do ano de 1931.

¹¹ Integrante do movimento Escolanovista, Francisco Campos conduziu, com Mário Casasanta, a reforma da instrução pública em Minas (1927-1928). Embora reformador, a exemplo de outros, seguiu sua trajetória no governo Vargas, aliando-se ao pensamento autoritário e antidemocrático. Foi o redator da Constituição Federal de 1937 que instituiu o Estado Novo e também Ministro da Justiça (Saviani, 2008).

Quanto à organicidade, Saviani (2008, p. 196) alerta que “[...] com essas medidas resultou evidente a orientação do novo governo de tratar a educação como questão nacional, convertendo-se portanto, em objeto de regulamentação, nos seus diversos níveis e modalidades, por parte do governo central”. No entanto, essa Reforma se caracterizou por tratar majoritariamente do ensino secundário e universitário, ou seja, não alterou o cenário do ensino primário. O único Decreto que atingiu a escola primária foi o Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, que restabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas reconduzindo à cena uma questão que havia sido superada com o fim da Monarquia. Para Saviani (2008) à época de publicação do decreto não se acirrara, ainda, o grande embate entre os católicos e os escolanovistas que se estenderia durante a década de 1930 motivado não apenas pela questão do ensino religioso, mas com a pressão exercida pelas escolas privadas na elaboração da legislação a fim de que pudessem se apropriar dos benefícios financeiros oriundos do Estado. Nessa disputa, os católicos representavam os interesses das escolas privadas que, em sua maioria, eram confessionais enquanto os escolanovistas apontavam na direção de uma escola pública, laica, gratuita e de acesso a todos. Romanelli (2012, p. 145) argumenta que “[...] o ensino religioso poderia ser considerado uma questão de ordem secundária na evolução do sistema educacional brasileiro, se não fossem as polêmicas que suscitou e as lutas ideológicas em que se envolveu”.

Com relação à reforma Francisco Campos, Lemiechek (2014, p. 40) sustenta que “[...] embora essa reforma não tenha regulado a educação primária ou a formação de professores, ela pode ser percebida como uma primeira tentativa de organizar a educação em nível nacional e adequar o sistema educativo ao novo modelo econômico”. Desta forma, é possível observar pequenos avanços na legislação. Por outro lado, despontam os sinais da intenção de Vargas em centralizar o poder e utilizar a escola pública como um poderoso instrumento de controle das massas.

Todavia, o fato que desencadeou, no início dos anos 1930, a organização da educação brasileira, sem dúvida, foi o lançamento do Manifesto dos Pioneiros. Na IV Conferência Nacional de Educação que aconteceu entre 13 a 20 de dezembro de 1931 organizada pela ABE, Getúlio Vargas esteve presente e conclamou os educadores a debater os problemas e apresentar propostas para o enfrentamento dos desafios educacionais. Embora toda a importância atribuída ao Manifesto e aos

educadores signatários, Nosella e Buffa (1991, p. 67) fazem um apontamento pertinente sobre esse fato, dizendo da conflituosa relação entre o Estado e os educadores quanto às políticas públicas:

Clássica cilada política que o Estado brasileiro arma para os educadores: aparenta solicitar direção da política educacional, quando, na verdade, visa, assim, impedir a organização autônoma e de base da categoria dos educadores. Nesse caso, observa-se que o Estado, antes da solicitação referida, já havia definido através de importantes medidas educacionais ao longo de 1931, sua política educacional consoante sua política geral populista.

No entanto, o desafio foi aceito e, em pouco tempo, estava redigido o Manifesto¹². O documento (Azevedo, 1984, p. 407), já em seu início, denota a mesma idealização que se tinha acerca da educação desde meados dos anos 1910 ao afirmar que “Na hierarchia dos problemas nacionaes, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional”. Novamente, observa-se a ideia de transformação da sociedade por meio da escola o que se configura um pensamento recorrente no Brasil do século XX.

A partir do lançamento do Manifesto, o clima amistoso entre católicos e renovadores que conviviam, desde 1924, na ABE começou a mudar. Isso porque o documento redigido por Fernando de Azevedo, e que delineava princípios que seriam essenciais para a elaboração da legislação educacional nas décadas seguintes, tocava em chagas educacionais que envolviam a Igreja. Entre elas citamos os princípios de laicidade, gratuidade, coeducação e obrigatoriedade do ensino bem como a necessidade de elaborar um plano nacional. Assim, os princípios da coeducação, laicidade e gratuidade confrontavam com concepções da Igreja Católica. Mas, o que estava em jogo, de fato, era o predomínio sobre a oferta do ensino, especialmente o ensino secundário que era o meio de acesso das elites ao ensino superior. A Igreja católica temia que a lei previsse o monopólio do Estado sobre a oferta da educação. De acordo com Lemiechek (2014, p. 44, grifos no

¹² O educador Durmeval Trigueiro é um dos críticos do Manifesto. Afirma em entrevista que integra a obra de Nosella e Buffa (1991, p. 39) que ele “possui uma função funcionalista, isto é, sem questionar raízes; quanto aos valores culturais, políticos e econômicos, se satisfaz com o *establishment* industrial e tecnológico, através da modernização e eficiência. Subjacentemente, a posição política é alienada, fora do país. Os fins políticos, econômicos, culturais e pedagógicos, estavam concentrados, primordialmente, nos Estados Unidos, e quanto à educação, também em países europeus”.

original), neste momento, impossibilitou-se o convívio entre os renovadores e os católicos ocorrendo uma cisão:

Quando lançado, em 1932, o *Manifesto* suscitou uma onda de debates entre educadores de diferentes correntes, especialmente no que dizia respeito ao engajamento dos renovadores na luta em defesa da escola pública. Desta forma, uma de suas primeiras consequências foi o rompimento entre educadores católicos e renovadores, tendo o primeiro grupo decidido se retirar da ABE, para formar a Confederação Católica Brasileira de Educação e lutar veementemente contra a laicidade do ensino e a interferência do Estado na educação.

Embora todos os debates que possa suscitar e, considerando opiniões divergentes sobre o documento, o Manifesto dos Pioneiros pode ser compreendido como uma encruzilhada na qual intencionava-se deixar para trás os resquícios da velha educação do período imperial e buscava-se alternativas mais condizentes com as exigências daquele tipo de organização social e econômica vivenciada. Ele se configura importante legado ao representar o pensamento dos intelectuais de uma época pela relevância dos temas abordados e pelas discussões e avanços que suscitou para a educação brasileira. Entre os temas que ele abordou destacamos: o financiamento da educação; o Plano Nacional de Educação; a possibilidade dos Estados organizarem os seus sistemas de ensino amparados por uma lei mais ampla; a gratuidade, laicidade e a coeducação entre outros direcionamentos. Ou seja: o Manifesto orientava que importantes demandas educacionais fossem vistas como funções primárias do governo central considerando que os índices de analfabetismo eram alarmantes e a massa que permanecia fora da escola, de acordo com Werebe (1968, p. 92) era vultosa pois, “[...] em 1933 para 100 habitantes encontrávamos 6,2 matriculados no primário”.

No entanto, embora as pautas fossem apresentadas, não foram conquistas imediatas: vieram com o tempo, com as discussões ampliadas e as mudanças políticas e econômicas que incidiram sobre a legislação. Desta forma, é possível vislumbrar ideais do Manifesto expressos, com ênfase, na Constituição Federal de 1934 e na de 1946 e em nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases promulgada em 1961 conforme veremos adiante. Naquele momento, no início da década de 1930, após a divulgação do Manifesto respirava-se ares democráticos que, entretanto, não durariam muito considerando a instalação do Estado Novo com o golpe de Getúlio Vargas no ano de 1937.

Eleito por uma assembleia e não podendo ser reconduzido ao cargo por força da Constituição Federal, Vargas tentou se manter no poder por meios legais. Não sendo possível, decretou a Lei de Segurança Nacional como forma de abafar os conflitos internos entre integralistas, comunistas e anarquistas. Iniciam os primeiros sinais de repressão e a alteração do papel exercido pelas Forças Armadas nas disputas políticas da época. No âmbito da geopolítica mundial, ao longo dos anos 1930 fortaleceram-se as trocas comerciais entre Brasil e Alemanha com a exportação de matéria prima. Por outro lado, há aproximação e consolidação de relações diplomáticas e comerciais com os Estados Unidos que seriam intensificadas a partir dos anos 1960 interferindo diretamente nas políticas educacionais do país.

O clima de aparente liberdade reinava, mas Getúlio se articulava com apoiadores e militares para se perpetuar no poder e, com a máquina administrativa e a imprensa a seu favor, suspendeu as eleições. Divulgando o inexistente “Plano Cohen”, com a nova Constituição Federal¹³ pronta e sua leitura transmitida em rede nacional pelo rádio, Getúlio sela o golpe com a dissolução do Legislativo, partidos políticos e fim de eleições diretas. Desta forma, por força das conjunções políticas e do autoritarismo do governo Vargas, as aspirações dos renovadores e reformistas dos anos 1920 e que ganharam evidência no início da década de 1930 ficaram em segundo plano sendo que alguns deles, afastaram-se da área educacional para dedicar-se a outras atividades. Assim, segundo Nosella e Buffa (1991, p.11), “[...] dentro desse contexto qualquer incentivo à educação popular não encontrava solo histórico para florescer”. Desta maneira, à expectativa positiva para a educação do início da década, seguiu-se um período de silêncio entre os políticos, intelectuais, educadores e a sociedade de forma geral.

No entanto, mesmo com os ventos soprando contra, Saviani (2008) expõe a visão de Fernando de Azevedo, educador e reformista que participou ativamente do Governo Vargas e do Estado Novo. Para o reformista, a ideia de uma política nacional de educação e cultura atingiu seu ápice com a Constituição de 1937. Tal Carta Magna continha ideais expressos no Manifesto de 1932:

¹³ Ferindo os princípios democráticos e, numa reviravolta golpista, a Constituição Federal de 1937 foi escrita por apenas um homem: Francisco Campos, fiel aliado de Vargas.

Aglomerar, aproximar, assimilar as unidades federadas, num espírito de comunhão nacional brasileira, tal foi a tarefa principal do governo que se instituiu, com o novo sistema político, e começou por fortificar a autoridade do poder central, alargar as fronteiras, abolir as distinções locais e fundir, numa Nação, os Estados e as comunidades rurais e urbanas. A unificação dos sistemas educativos, não pela identidade de estruturas do ensino, mas unidade fundamental de diretrizes, ou por outras palavras, o ensino público organizado segundo uma política geral e um plano de conjunto, é um dos meios, certamente o mais poderoso e eficaz, de que pretendeu utilizar-se o novo regime, para realizar uma obra de assimilação e reconstrução nacionais (Azevedo citado por Saviani, 2008, p. 210).

Observa-se nas palavras de Fernando de Azevedo uma total sintonia com os princípios autoritários do Estado Novo¹⁴ do qual faz uma avaliação positiva enfatizando o papel regulador do Estado. No entanto, em seus estudos, Romanelli (2012) afirma que a Constituição de 1937 não outorgava o mesmo dever de Estado educador que havia sido conferido pela Constituição de 1934. Assim, teriam diminuído as responsabilidades educacionais do Estado que as dividiu proclamando a liberdade da iniciativa individual e de associações públicas e particulares. Ou seja, para Romanelli (2012, p. 157): [...] aquilo que na Constituição de 1934 era um dever do Estado passa, na Constituição de 1937, a uma ação meramente supletiva”. Para além disso, afirma que “[...] o direito à educação não estava mencionado na Constituição de 1937” (Romanelli, 1991, p. 176).

É inegável que, para um governo de bases ditatoriais, seria imprescindível organizar a educação escolar, pois teoricamente ela seria um instrumento essencial na vulgarização dos seus ideais. Essa disseminação e unificação nacional foi, de certa forma, facilitada pela presença de interventores estrategicamente posicionados nos estados da federação. É possível verificar, no excerto anterior, a presença do discurso nacionalista bastante singular e vivaz durante a Era Vargas. Sob o pretexto do nacionalismo, medidas mais duras que as da década de 1910 foram tomadas contra imigrantes. No ano de 1938, importantes documentos e leis foram editados visando intensificar a nacionalização. Outrora bem recebidos pelos brasileiros, os imigrantes eram impedidos de expressar-se em sua língua e participar de manifestações culturais. Também foi dificultado o seu acesso a posse de terras e ao emprego. Para a educação, o saldo foi negativo: as escolas étnicas que tão bem funcionavam nos redutos de imigrantes foram fechadas e a população passou a ficar desassistida pelos governos especialmente nos sertões longínquos. Para Santos

¹⁴ O documentário “Imagens do Estado Novo 1937-45” dirigido por Eduardo Escorel é uma rica fonte sobre o tema.

(2014, p. 859), as escolas étnicas – notadamente as alemãs - foram alvos de ataques do governo Vargas tanto nos planos político, social e cultural quanto educacional.

Foram fiscalizadas, por vezes confiscadas e sua posse transferida para os municípios ou estados. Isto quando as medidas do nacionalismo não causaram sua extinção pela impossibilidade de atender as exigências do governo brasileiro: proibição do uso da língua alemã e de materiais curriculares impressos neste idioma; substituição dos docentes e dirigentes escolares que não fossem brasileiros natos e que dominassem o vernáculo; inserção de disciplinas tratando de História e Geografia do Brasil, Educação Moral e Cívica e Educação Física, almejando uma nova formação cívica e patriótica dos descendentes de imigrantes, conformando as crianças de acordo com os princípios do ideário estadonovista.

Enquanto isso, no setor econômico, financiamentos com juros baixos impulsionavam a produção de matéria-prima: metais, minério e petróleo transformaram as relações de produção. A passagem de um Brasil agrário para um Brasil industrializado exigia novo perfil de homem a ser lapidado e, em uma conjuntura ditatorial, esse era um papel que cabia ao Estado. Neste sentido, Gustavo Capanema, foi uma figura importante no governo de Vargas pois cooptou intelectuais e artistas afinados com o projeto modernizador do Estado. Trabalhou-se a identidade nacional e fomentou-se a educação e a cultura. No entanto, essas ações estavam alinhadas com a ideologia do Regime configurando-se autoritárias e conservadoras.

Porém, a geopolítica internacional teve um papel decisivo nas questões internas brasileiras: em agosto de 1939, a Alemanha invadiu a Polônia dando início ao conflito mundial. O Brasil, no início, permaneceu neutro em função de acordos comerciais. O Departamento de imprensa e Propaganda (DIP) foi criado no final de 1939 coordenando a propaganda oficial, distribuindo cartilhas, oficializando a “Hora do Brasil” como um meio de contato com a população sendo obrigatória sua veiculação pelas rádios. Esse doutrinação contribuiu para a idolatria da figura de Getúlio que aparecia desvinculada de qualquer fato que soasse negativo.

Embora houvessem inegáveis avanços na economia e no desenvolvimento industrial do país, as condições do trabalhador pioraram e o custo de vida triplicou em alguns anos. Criando-se sindicatos, estes amparavam-se basicamente no assistencialismo configurando-se um dos braços do Estado e também instrumento de controle social. A influência do DIP ampliou-se para as artes em geral, em

particular a música, por meio das quais se exaltava o trabalho exibindo trabalhadores felizes e responsáveis pelo progresso da nação. Enquanto isso, a Alemanha avançava e Getúlio, embora reafirmasse o discurso de neutralidade, mantinha um comportamento ambíguo abalando as relações diplomáticas e comerciais com os EUA. Amplia-se o fornecimento de matérias primas como borracha e minerais e a Companhia Siderúrgica Nacional é criada com financiamento americano em troca da construção e operacionalização de bases aéreas no nordeste. O ataque do Japão a *Pearl Harbour* altera o cenário da guerra: o conflito limitado à Europa, atinge a América cujos chefes das nações aprovam o rompimento de relações diplomáticas e comerciais com os países do Eixo: Itália, Alemanha e Japão. Como retaliação, a Alemanha inicia ataques para impedir a navegação comercial entre EUA e Brasil. Esses fatores fazem com que a efervescência política reapareça no país tornando-se obstáculo para Vargas: a contradição acaba escancarando a realidade. Uma das peças audiovisuais criadas, pelos EUA, para arregimentar voluntários revela a situação política brasileira: países, teoricamente democráticos, lutando contra poderes autoritários e ditatoriais com regimes centralizados, sem parlamentos, tribunais independentes e censura, ou seja, a base do Estado Novo. Em meio a um mundo em guerra, países fornecedores de matéria-prima, como o Brasil, retomam o crescimento incentivando a industrialização. No entanto, a situação do povo não melhora: a inflação, racionamento e as filas castigam a população. Aos poucos, os brasileiros se manifestam exigindo assembleia constituinte e questionando o regime. O Brasil idílico da propaganda de Vargas não existia e os jornais, mesmo censurados, se manifestam. Pressionado, Vargas assina a lei de eleições presidenciais, nova assembleia constituinte e eleições estaduais. Reatam-se as relações diplomáticas com a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) devido ao seu papel decisivo na guerra. Por conta disso, o partido comunista apoia Vargas e presos recebem anistia. No âmbito da guerra, a Alemanha se rende, inflamando a euforia e o movimento pela democracia. O embaixador estadunidense acirra os ânimos ao discursar dizendo que confia na democracia brasileira. Esse pensamento é comungado por parte dos militares que, ao se aproximarem dos EUA durante a guerra, vislumbraram um país democrático. Uma aliança entre os dois candidatos a presidente decide depor Getúlio que opta pela renúncia e sai de cena sem violência e sem a cassação de direitos políticos.

Esse contexto de guerra evidencia a conjuntura econômica, social e política brasileira com a manipulação estadunidense e a subalternização do Brasil. Numa reconfiguração de colonialismo, os EUA se apossaram do território brasileiro sem usar a força ou armas: geraram a dependência apenas com o poderio econômico. Nossas políticas educacionais começaram a se atrelar aos interesses do capital estrangeiro ancoradas na profissionalização pragmática do nível secundário e esse fenômeno se materializaria na legislação e nas políticas educacionais nas décadas seguintes.

No entanto, embora todos os percalços que possamos apontar sobre esse período, não perdendo de vista seu caráter ditatorial e, portanto, antidemocrático e com forte viés ideológico, ele foi um dos mais férteis no que concerne à organização da educação nacional e traria avanços em um futuro próximo. A educação brasileira não passaria incólume aos intensos debates promovidos pelos educadores no início da década de 1930 e sobreviveria ao período ditatorial entre 1937 a 1945 para florescer logo adiante.

No período em destaque um personagem foi fundamental para a legislação educacional: o ministro Gustavo Capanema que, entre 1934 a 1945, conduziu o Ministério da Educação. Gustavo Capanema ganhou evidência na área educacional em função das reformas que realizou em nível nacional. Tais reformas foram bastante significativas e são conhecidas como “Reforma Capanema” ou “Leis Orgânicas” e se apresentam como um conjunto de oito decretos-leis editados entre os anos de 1942 a 1946 abrangendo os ramos do primário e do ensino secundário: São elas: a Lei Orgânica do Ensino Industrial, Lei Orgânica do Ensino Secundário, Lei Orgânica do Ensino Comercial, Lei Orgânica do Ensino Primário, Lei Orgânica do Ensino Normal e Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Também a criação do Serviço Nacional da Indústria (SENAI) e do Serviço Nacional do Comércio (SENAC).

Contudo, para Xavier (1990, p. 109) “[...] as mudanças que a nova reforma impôs à estrutura do ensino secundário não alteraram significativamente as disposições legais anteriores”. Xavier (1990, p. 111) também afirma que “[...] a Reforma Capanema organizou nacionalmente, pela primeira vez no país e em resposta a reivindicações sociais e pressões políticas de já há duas décadas, o ensino técnico profissional nas três áreas da economia”.

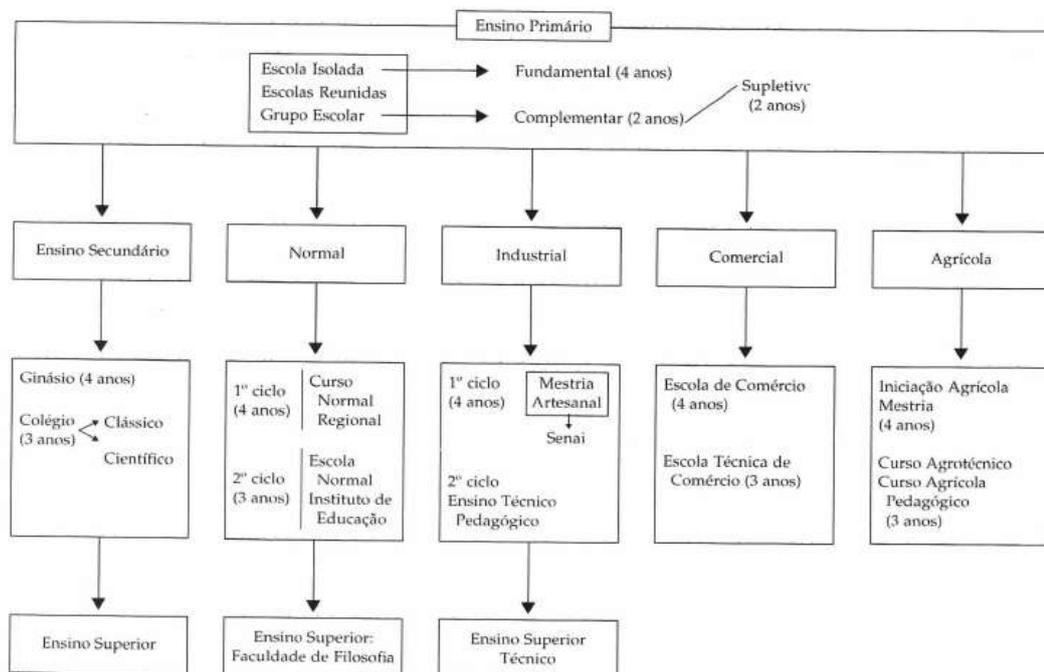
Quanto as prescrições contidas na lei, Hilsdorf (2011, p. 102-3, grifos no original) esclarece que

Dentro da escola, as “Leis Orgânicas” procuraram regulamentar o cotidiano de professores e alunos: são visíveis no período do Estado Novo as prescrições de padronização da programação curricular e da arquitetura escolar, do controle do recreio e da disciplina, da adoção das classes homogêneas e do método único de leitura (analítico global), do uso do uniforme, da verificação do asseio corporal, do incentivo à formação de bibliotecas e de clubes de leitura, de clubes agrícolas, exposições, excursões e jornais escolares, do escotismo, do cinema e rádio educativos, de grêmios e caixas escolar.

Como podemos deprender, o impulso ao nacionalismo se apresentava de forma significativa na lei e o Estado criava mecanismos (associações, grêmios, organizações, clubes, grupos, entre outros) com o intuito de inculcar, nos estudantes, os valores que considerava essenciais para a formação de cidadãos úteis à pátria.

Para entendermos a configuração da Reforma Capanema, recorreremos à Ghiraldelli Jr. que retratou, em uma imagem, sua estrutura.

Figura 1- Estrutura do ensino conforme as Leis Orgânicas na década de 1940.



Fonte: História da Educação Brasileira. (Ghiraldelli Jr., 2009, p. 81).

Embora a lei possa ser considerada inovadora e avançada em termos de organização do ensino porque abrangia todos os níveis e ramos, se apresentava como uma organização distante do ideal. É impossível não criticar uma estrutura

inflexível que não validava o aproveitamento, de uma modalidade para outra, dos estudos feitos no nível secundário. Assim, não era possível ter acesso a qualquer curso de ensino superior em uma outra área que não fosse afim aos estudos concluídos na segunda etapa observada na figura. Essa era a etapa essencial, ou seja, a que definiria os rumos acadêmicos do estudante. A lei escancara a dualidade: o ensino clássico ou científico (na figura como “ensino secundário”) era o único que dava acesso a qualquer curso de ensino superior e este era o ramo procurado pelas elites. A maioria da população, necessitando entrar rapidamente no mercado de trabalho, optava pelos ramos profissionalizantes. Ou seja: a divisão de classes estava, explicitamente, expressa na própria estrutura da Reforma Capanema. Essa situação perdurou até o início dos anos 1960 com a promulgação da Lei nº 4.024/61 que flexibilizou a passagem de um ramo para outro e estabeleceu outras mudanças significativas.

Ghiraldelli Jr. (2003, p. 86-7, grifos no original), reforça a constatação e critica duramente essa opção feita na Reforma:

Era, nas letras da Reforma Capanema, a organização de um sistema bifurcado, com o ensino secundário público destinado, nas palavras do texto da lei, às “elites condutoras” a partir de um dado setor já privilegiado economicamente. A ideia de elite condutora não é antagônica à ideia de democracia, mas a ideia de elite condutora forjada a partir de uma segregação antecipada, em que determinados setores da sociedade são encaminhados para um determinado tipo de escola, é incompatível com a ideia de democracia, seja esta mais ou menos liberal, mais ou menos uma socialdemocracia.

Assim, é possível afirmar que no final do governo Vargas houve uma expansão da oferta escolar e lentamente, a legislação educacional começou a criar contornos ao ser estruturada pela primeira vez e com mais plenitude já que a Reforma Francisco Campos (1931) não havia sido tão abrangente e ignorara o ensino primário embora fosse imposta a todo o território nacional. No entanto, a legislação continuava de forma compartimentada e dual. Nosella e Buffa (1991, p. 96, aspas no original) fazem um pertinente resumo desse período:

No entanto, todas essas realizações acontecem num clima centralizador, autoritário, em que o debate educacional perde aquele vigor político que possuía na época dos Pioneiros, tornando-se um “debate” politicamente desidratado despojado das aspirações sociais progressistas.

Desta forma, embora tenham sido promulgadas neste período, a Reforma Francisco Campos e a maioria dos decretos que compunham a Reforma Capanema, a Era Vargas terminou sem organizar, legalmente, o ensino primário e normal em nível nacional. Naquele momento, já havia se passado meio século da Proclamação da República.

1.3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PERÍODO DE REABERTURA (1946 A 1964)

A entrada de Eurico Gaspar Dutra na presidência coincidiu com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529/46) e a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530/46). Ambas foram promulgadas no dia 2 de janeiro de 1946 e este fato denota a pouca relevância dos ensinos primário e normal para o governo central que tinha, de forma recorrente, o ensino secundário e profissional como compromisso desde os primórdios da educação brasileira. Quanto ao descaso com o ensino primário, Romanelli (2012, p. 164) ressalta a ausência de diretrizes e a desorganização do sistema educacional:

Não havia diretrizes traçadas para esse nível de ensino e isso era uma tradição que estava ligada à nossa herança colonial. Na verdade, a não ser a obra esporádica das ordens religiosas, jamais se tinha cuidado seriamente do assunto. Isso, no entanto, não significava que o ensino primário estivesse em completo abandono pelos poderes públicos. Estes vinham desenvolvendo uma ação sobre a escola primária nos Estados e através deles. Era a administração estadual que cuidava do assunto e a ela estavam afetas até então as reformas porque passara esse nível de ensino. Acontecia, porém, que a ausência de diretrizes centrais criava uma desorganização completa no sistema, já que cada Estado inovava ou abandonava, de acordo com sua própria política.

A Reforma Capanema foi a primeira lei a organizar o ensino primário nacionalmente e a demora em sua promulgação pode ser explicada pelo fato de que esse nível de ensino não era responsabilidade da União. A lei foi, portanto, um avanço para a organização do ensino primário que passou a se estruturar em duas categorias: o ensino primário fundamental destinado para crianças de sete a 12 anos e o ensino primário supletivo para adolescentes e adultos não alfabetizados. O ensino primário fundamental era dividido em dois ciclos: o elementar ou fundamental (quatro anos) e o complementar (dois anos). Para o ingresso no primário elementar a lei previa sete anos completos ou a completar até 1º de junho do ano de matrícula

desde que os alunos apresentassem maturidade¹⁵ suficiente para iniciar os estudos. Quanto ao supletivo, este teria dois anos de estudo e jovens analfabetos com 13 anos completos poderiam ser admitidos. Para Romanelli (2012), a organização do primário supletivo constituiu um avanço na diminuição da taxa de analfabetismo no Brasil no final da década de 1940 e durante a década de 1950 e esse foi um dos aspectos positivos da lei. Os estudos de Werebe (1968) vão ao encontro da pesquisa de Romanelli (2012). Para a autora, de acordo com dados de recenseamentos, com relação a população alfabetizada acima de cinco anos a situação era a seguinte: em 1872 17,31% das pessoas eram alfabetizadas; em 1890 o índice subia para 17,36%; no ano de 1900, 30,58% eram alfabetizados. Em 1920 os alfabetizados somavam 28,77% da população. O índice subiu de 38,20% em 1940 para 42,66% em 1950. No entanto Werebe (1968, p. 232) afirma que, “em quase 80 anos, o aumento percentual não foi tão grande, sendo que, em relação aos dados absolutos, o número de analfabetos quase que triplicou: 8.365.997 em 1872 e 24.907.596 em 1950”.

Portanto, as Leis Orgânicas embora inflexíveis, conforme visto no esquema organizado por Ghiraldelli Jr. (figura 1), demonstravam avanço no sentido de uma organização nacional e isso pode ser considerado como positivo. A lei também organizou os currículos do ensino elementar e do complementar; tratou sobre o sistema de avaliação e os recursos humanos (docentes e pessoal técnico administrativo); categorizou os estabelecimentos de ensino¹⁶; orientou sobre obrigatoriedade da matrícula e frequência; determinou a proveniência dos recursos e orientou sobre instituições paraescolares. Embora houvesse avanços significativos, um longo caminho precisava ser percorrido até a unificação da legislação em todas as suas fases e níveis e veremos que isso acontecerá no período aqui destacado.

Com o fim da Era Vargas, a Constituição de 1946 determinou, em seu artigo 5º, que à União competia legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. No entanto, conforme aponta Sanfelice (2010, p. 334), as discussões foram complexas pois “[...] o envolvimento dos setores privatistas do ensino na defesa de

¹⁵ A lei não determina o sentido do termo ou de que forma a dita “maturidade” poderia ser mensurada.

¹⁶ Art. 28. Serão assim designados os estabelecimentos de ensino primário mantidos pelos poderes públicos: I. Escola isolada (E.I.), quando possua uma só turma de alunos, entregue a um só docente. II. Escolas reunidas (E.R.), quando houver de duas a quatro turmas de alunos, e número correspondente de professores. III. Grupo escolar (G.E.), quando possua cinco ou mais turmas de alunos, e número igual ou superior de docentes. IV. Escola supletiva (E.S.), quando ministre ensino supletivo, qualquer que seja o número de turmas de alunos e de professores (Decreto-Lei nº 8.529/46).

seus interesses e a mobilização em defesa da escola pública foram constantes nos anos 50, enquanto tramitava o projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação no Brasil”; além dos interesses privatistas, havia os de natureza econômica pois era preciso “[...] se industrializar para se desenvolver”. É a partir dessa época que a indústria pesada, impulsionada pelo capital estrangeiro, começa a se intensificar no país tendo como ápice os anos 1950. No entanto, esse condicionante levava a outro de natureza mais complexa: as taxas de analfabetismo se caracterizavam um entrave ao desenvolvimento. Amparada por dados do Censo, Romanelli (2012) revela que a taxa de analfabetismo entre jovens de 15 a 19 anos em 1940 era de 54,11%, em 1950 era de 47,64% e em 1960 era de 34,87%. A autora aponta ainda, que os progressos alcançados, sobretudo, em 1950 e 1960 se deram em função do funcionamento das classes de ensino supletivo conforme observamos ao estudar a Lei Orgânica do Ensino Primário.

Assim, Nosella e Buffa (1991, p. 113) sustentam que, marcado por uma reconfiguração política, “[...] esse é um período em que os conflitos sociais e educacionais voltam à tona, congregando, num debate vigoroso os setores mais diferenciados da sociedade brasileira”. Entre esses debates, certamente se evidencia a questão da escola pública e escola privada.

Para os autores visitados, a geopolítica mundial continuava dominando o cenário e influenciando os acontecimentos no Brasil. Após um período de paz com o fim da 2ª Guerra Mundial, quando forças democráticas se uniram em prol da eliminação do autoritarismo fascista, inicia-se a rivalidade entre os EUA e a URSS na disputa pelo poderio econômico mundial, originando a chamada Guerra Fria¹⁷. Em função de aproximação ideológica e comercial do Brasil com os EUA, reflexos da Guerra Fria se fizeram perceber na política brasileira quando, em 1947, o Partido Comunista foi relegado à clandestinidade. O partido, havia composto uma considerável bancada que debatera a Constituição em 1946.

Assim, atendendo a um dispositivo da Constituição Federal promulgada em setembro de 1946, em 1948 o presidente Eurico Gaspar Dutra nomeou uma

¹⁷ Para os pesquisadores Nosella e Buffa (1991, p. 114, aspas no original) “o estopim dessa nova ‘guerra’ foi o lançamento do Plano Marshall (junho de 1947) na Universidade de Harvard e sua assinatura pelo presidente Truman, em abril de 1948. Este Plano, pela ajuda à recuperação econômica da Europa, visava consolidar o bloco ocidental sob a hegemonia dos EUA. Por sua vez, a URSS, fortemente prejudicada com a Guerra e obviamente excluída do Plano Marshall, radicaliza a ruptura entre os Aliados constituindo uma organização internacional – o Kominform – e se opõe à possibilidade de entendimento sobre a unificação da Alemanha. Assim, os dois blocos ideológicos antiéticos estavam definidos”.

comissão composta por educadores definidos por Nosella e Buffa (1991, p. 114) como sendo representantes de “tendências variadas”. Tal comissão teve liberdade para trabalhar e ampliar discussões e, ao encerrar seu trabalho, entregou-o para apreciação na Câmara Federal. No entanto, a ação de dois parlamentares mudaria o rumo da nossa primeira LDB: Gustavo Capanema e Carlos Lacerda. Gustavo Capanema, o ex-ministro da Educação de Vargas e autor das Leis Orgânicas - que ainda vigoravam - era o legislador encarregado da relatoria do Projeto de Lei encaminhado pela comissão. Para Nosella e Buffa (1991, p. 115) o parecer de Capanema concluiu pela revisão do Projeto que, segundo ele, era “[...] fruto não de intenções pedagógicas e, sim, de intenções políticas antigetulistas. Recomendava, ainda, maior centralização político-administrativa do ensino brasileiro, pois entendia que a educação é um problema eminentemente nacional, em todos os aspectos”. Seu parecer foi emitido em julho de 1949, e, como consequência, o projeto foi engavetado até o ano de 1951 quando se descobriu que ele havia desaparecido. No mesmo ano, outra comissão foi composta para reescrevê-lo. Entre os anos de 1952 a 1958, apesar da morosidade, houve discussão que foi ampliada para os diversos segmentos da sociedade principalmente por meio de publicações. Conforme Lemiechek (2014, p. 63) em 1958, o chamado “Substitutivo Lacerda”¹⁸ atrasou os trâmites, intensificou o debate e “a discussão saiu do âmbito do Congresso para tomar forma junto à sociedade civil e os órgãos de imprensa, especialmente os jornais e as revistas da época dividindo opiniões”.

Autores com os quais dialogamos apontam para uma lei cujos debates orbitaram em torno da defesa da escola pública *versus* os interesses das escolas privadas. Esse “ponto de ebulição” foi o que deu o tom aos debates de forma ampliada desencadeando a Campanha em Defesa da Escola Pública¹⁹. Com relação ao substitutivo Lacerda, Werebe (1968, p. 239, aspas no original) se manifesta com veemência:

¹⁸ O deputado federal eleito pelo Distrito Federal, jornalista Carlos Lacerda, apresentou um projeto substitutivo que alterava parte significativa do projeto original, beneficiando claramente as escolas privadas em detrimento das escolas públicas.

¹⁹ De acordo com os estudos de Romanelli (2012, p. 146), “[...] a campanha em torno da escola pública foi uma campanha que, crescendo de intensidade na época visava, antes de tudo, a concretização de um dos princípios máximos do movimento: o do direito de todos à educação. Entendiam os reformadores que esse direito só poderia ser garantido, na sociedade de classe em que vivíamos, se o Estado assegurasse às camadas menos favorecidas, o mínimo de educação compatível com o nível de desenvolvimento então alcançado”.

O seu projeto representou grave atentado à escola pública brasileira e às tendências liberais da cultura nacional. Inspirado em concepção privatista da educação, pretendia dirimir totalmente a ação estatal no terreno educacional. Jamais o nosso país, em toda a sua história, conheceu um plano de educação tão retrógrado, tão em desacordo com a sua época, tão avesso aos interesses nacionais. O único mérito do substitutivo Lacerda foi o de ter despertado a consciência de grande número de brasileiros para a importância da educação, da reconstrução educacional do país, de maneira que o “problema da educação deixou de ser preocupação de um círculo restrito de especialistas para atingir em cheio as preocupações do povo brasileiro”.

Assim, cumprindo o disposto na Constituição Federal de 1946, nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi promulgada em dezembro de 1961 e resultava, pela primeira vez, em uma lei unificada em todos os níveis e ramos de ensino e válida para todo o território nacional. Quanto ao conteúdo expresso na lei, Hilsdorf (2011, p. 111) assim se posicionou, destacando a manutenção do apoio à privatização, a flexibilização curricular e uma possibilidade de aproveitamento de estudos:

O substitutivo Lacerda foi aprovado como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20/12/1961) nos termos propostos de apoio à iniciativa privada sem alterar a organização existente desde Capanema (1942), exceto pela proposição de currículos flexíveis e de mecanismos democratizantes do tipo possibilidade de aproveitamento de estudos entre o ensino técnico e o acadêmico.

Aprovada a lei, os referenciais consultados relatam basicamente as mesmas conclusões, apontando aspectos positivos e negativos. Uma das conclusões a que chegam os autores é que a Lei aprovada em dezembro de 1961 não se assemelhava ao projeto original de 1948 arquivado por Capanema. Exceto pela maior flexibilidade, a LDB se configurava como uma extensão das Leis Orgânicas da década de 1940 embora estivesse condensada em um só documento. Com relação à flexibilidade, Lemiechek (2014, p. 64) argumenta que se aplicava ao ensino secundário, possibilitando um aproveitamento e a mudança de itinerário:

[...] a lei possibilitou aos alunos passarem de um a outro ramo do ensino secundário aproveitando os estudos já cursados sem precisar reiniciar todo o processo como era anteriormente, bem como a possibilidade de acesso a qualquer curso do superior ao terminar esse nível. Essas determinações da lei podem efetivamente ser entendidas como uma grande conquista, amenizando um pouco a característica de dualidade que o ensino secundário apresentava à época.

Outro aspecto positivo da Lei foi flexibilizar a organização curricular trazendo maior liberdade e delegando ao Conselho Federal e aos Conselhos Estaduais de Educação a tarefa de fixar disciplinas por meio do seu artigo 35. Destacamos ainda, como avanços, o aumento das verbas destinadas a educação já previstas na Constituição de 1946 ficando estabelecido o mínimo em 12% (anteriormente era 10%) para os recursos federais e 20% para os estados e municípios. Saviani (2008) e Hilsdorf (2011) afirmam que a Lei tinha orientação liberal e caráter descentralizador e isso vinha sendo discutido desde o Manifesto, quase 30 anos antes.

Dos autores como os quais dialogamos, Saviani (1999) acredita que o texto da LDB não correspondeu plenamente as expectativas de nenhuma das partes, caracterizando-se como uma conciliação, ou seja, uma harmonização de interesses. Nesse sentido, a avaliação de Roque Spencer Maciel de Barros²⁰ extraída da obra de Nosella e Buffa (1991, p. 134) coaduna com o pensamento de Saviani ao afirmar que as discussões sobre a primeira LDB tiveram resultado positivo:

O que valeu a pena, na Campanha da Escola Pública, é que a LDB foi, provavelmente, a lei mais discutida que houve no Brasil. Houve alguém que ganhou nisso, outro ganhou naquilo. A lei que saiu não era nenhuma beleza mas, pelo menos, não foi obra de nenhum tecnocrata. Foi o produto exatamente de um conflito, e acho que toda a sociedade pluralista tem que se caracterizar precisamente no conflito. Houve conflito, houve discussão. [...] Chegou-se a um resultado que não satisfaz à Igreja e nem aos defensores da escola pública, o que, provavelmente, significa que foi um bom resultado.

No entanto, é impossível não deixar de registrar essa excrescência em favor da escola privada. Uma das conclusões mais incisivas observada entre os autores pesquisados é a de Saviani (2008) ao afirmar que a Lei fez concessões à iniciativa privada que iam de encontro às expectativas dos reformadores de reconstruir a educação nacional por meio da constituição de um sólido sistema público de ensino. Em entrevista concedida a Paolo Nosella e Ester Buffa (1991, p. 129, aspas no

²⁰ De acordo com Nosella e Buffa (1991) foi um importante educador brasileiro. Nasceu em 1927 no interior de São Paulo onde fez estudos primários e secundários. Coursou Filosofia na USP onde passou sua vida profissional como professor de História e Filosofia da Educação até aposentar-se em 1984. Foi chefe do Departamento de Educação, diretor da Faculdade de Educação, membro do Conselho Universitário. Participou da Campanha em Defesa da Escola Pública em 1959, da Reforma da USP e da Reforma Universitária, ambas em 1968. Foi redator da seção de política internacional do jornal "O Estado de São Paulo".

original), Valnir Chagas²¹, assim resume a Lei no que dizia respeito às verbas públicas:

[...] e saiu a Lei de Diretrizes e Bases, cheia de “sempre que possível, sempre que possível”. Por exemplo, o art. 96 que propúnhamos era assim: “os recursos oriundos da receita pública serão aplicados na manutenção do sistema público do ensino”. Aí saiu assim: “será aplicado preferencialmente...”. Depois que eu entrei no Conselho Federal tentei interpretar esse “preferencialmente”: enquanto houver necessidade de escola pública (o Estado) não pode enviar recursos.

No mesmo sentido, Maria José Garcia Werebe (1968, p. 33) se posiciona sobre o texto aprovado, enfatizando o aspecto privatista ou particular como deletério:

A política privatista da educação alcançou, no Brasil, uma grande vitória, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases. Embora não tenham os mentores da escola privada ver atendidas todas as suas reivindicações, sem dúvida alguma, conquistaram importantes prerrogativas para o ensino particular. Garantiram-lhe: a participação nos órgãos da administração do ensino, subvenção do poder público, ampliação da equivalência dos diplomas por ele conferido aos das escolas públicas, etc.

Romanelli (2012, p. 189, grifo da autora), de forma contundente, expõe sua opinião sobre a lei no que se refere às concessões financeiras feitas à escola privada:

O mais chocante era o que continha no art. 95, letras “a” e “c”:
 Art. 95 – A União dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de:
 a) subvenção, de acordo com as leis específicas em vigor;
 c) financiamentos a estabelecimentos mantidos pelos Estados, municípios e *particulares*, para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos, de acordo com as leis especiais em vigor.

Portanto, em um país que não tinha recursos para atender sua rede oficial de ensino de forma que atingisse toda a população em idade escolar e que, por isso mesmo, marginalizava quase 50% dessa população, era realmente um absurdo o que acabava de ser votado e sancionado. Absurdo em termos de justiça social, embora perfeitamente adequado a ordem social vigente e à composição das forças

²¹ Na obra de Nosella e Buffa (1991) é apresentado como um renomado educador brasileiro. Nasceu no Ceará nos anos 1920. Músico instrumentista, recebeu educação escolar clássica ligada a religiosos. Cursou Direito, Letras e Pedagogia. Ingressou no magistério aos 16 anos dando aulas de Português e Francês. Trabalhou na Secretaria de Cultura de Fortaleza, foi diretor geral do SENAC. Integrou o Grupo de Trabalho que criou a Lei nº 5.692/71.

no poder. Assim, prossegue Romanelli (2012, p. 189): “[...] na verdade, a retirada de autonomia e de recursos da esfera pública para privilegiar a esfera privada, essa proteção à camada social que podia pagar educação às custas das camadas que não podiam, só é compreensível dentro do quadro geral da organização da sociedade brasileira e do jogo de influências que as camadas dominantes exerciam sobre os representantes políticos no legislativo”.

Desta forma, embora a Lei tenha suscitado um amplo debate que se estendeu do Congresso até a sociedade num processo moroso que durou mais de uma década, de uma forma geral, nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases, não trouxe maiores inovações para o ensino primário que sua antecessora, as Leis Orgânicas. Além disso, abriu brechas para que o Estado desse suporte financeiro às instituições privadas o que caracterizava um ultraje considerando o alto número de crianças desassistidas pelo Poder Público que continuavam sem frequentar a escola por falta de vagas.

1.4 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PERÍODO DA DITADURA CIVIL-MILITAR (1964 - 1985)

De acordo com Durmeval Trigueiro²² em entrevista concedida aos pesquisadores Paolo Nosella e Ester Buffa (1991, p. 143), esse foi um período em que o debate educacional “[...] refluíu às catacumbas, à hibernação, e o Estado desencadeou um outro debate, naturalmente ‘inscrito no governo’”. Assim, com as vozes novamente caladas, o período marca a gênese, a operacionalização e as modificações da polêmica Lei nº 5.692/71 que é essencial à nossa pesquisa. Ao fundir os antigos cursos primário e ginásial, configurando o ensino de 1º grau, ela determinou o fim dos grupos escolares enquanto instituições de ensino. A Lei marca, portanto, o ocaso do nosso objeto de estudo: o Grupo Escolar Aluísio Maier.

Conforme discutido anteriormente, após a 2ª Guerra Mundial (1939-1945) o mundo viveu a polarização da Guerra Fria com os países periféricos se alinhando

²² Educador brasileiro nascido em Cuiabá (MT) no ano de 1927. Em Campina Grande (PB) cursou o Seminário até os 18 anos. Deixando o Seminário, cursou Letras Clássicas com os jesuítas e Direito na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Tornou-se professor lecionando Filosofia e Sociologia da Educação, foi Secretário de Educação e Cultura da Paraíba, organizou a primeira Universidade de João Pessoa da qual foi reitor. Trabalhou com Anísio Teixeira no INEP e foi membro do Conselho Federal de Educação. Foi um dos educadores perseguidos pela ditadura civil-militar especialmente após a decretação do AI-5 (Nosella e Buffa, 1991).

econômica e politicamente ou a União Soviética ou aos Estados Unidos. No caso do Brasil, a órbita se deu em torno dos EUA o que gerou a penetração de capital internacional em aliança com o capital multinacional, nacional e o capital do Estado local. Para Sanfelice (2010, p.320) esse poderio econômico ocasionou a dependência e a influência estadunidense nas questões internas brasileiras, já que esses “[...] emaranhados social, econômico, político, ideológico e cultural estiveram no entorno ou imbricados ao Movimento de 64”. Isso implica dizer que estadunidenses tiveram relação direta com a deposição de João Goulart. Conforme já abordado, a presença norte americana no país não era uma novidade.

Ao estudar sobre questões curriculares no contexto da ditadura civil-militar (Zotti, 2004, p. 2) indica, com clareza, a incidência dos condicionantes socioeconômicos no cotidiano das instituições escolares: o currículo era modificado de forma a contemplar tanto os anseios dos gestores antidemocráticos quanto a parcela que dominava os meios de produção. A autora expressa o seu entendimento com relação ao período da ditadura civil-militar:

A partir de 1964, o Estado caracterizava-se pelo elevado grau de autoritarismo e violência. O período ditatorial que durou 21 anos foi caracterizado pelo pacto entre a tecnocracia militar e civil com a burguesia nacional e as empresas multinacionais, nesse sentido uma ditadura do capital com braço militar. A prioridade era a construção da potência e, para isso, tudo que não se adequasse ao capital internacional e nacional tinha que ser controlado. Foram submetidos ao controle amplos setores da sociedade civil, sindicatos, instituições representativas de estudantes, partidos políticos foram extintos sendo excluídos da arena política os setores populares e seus interesses. Também o Estado Militar caracterizava-se pela ampla intervenção na economia, promovendo o crescimento das forças produtivas e desenvolvimento de obstáculos ao capitalismo, que gerou uma brutal concentração de renda.

Sanfelice (2010) corrobora com a autora ao afirmar que o Estado, representado apenas pela figura do Poder Executivo, tornou-se território exclusivo de uma pequena elite que manteve a sociedade civil e até mesmo seus integrantes sob controle utilizando-se, cada vez mais, da força física. Para Nosella e Buffa (1991, p. 139), com o golpe “se põe fim aos ricos movimentos de educação popular”²³

²³ “[...] no fim da década de 50 e início da de 60, surgem outros movimentos sócio-educacionais fora do espaço do Congresso e da própria instituição escolar como, por exemplo, o Centro Popular de Cultura (CPC), o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP). Eram movimentos de educação popular numa perspectiva fundamentalmente político-cultural que envolviam a Igreja, os partidos políticos de esquerda, estudantes e outros setores. [...] Eram atividades educativas que visavam a organizar grandes massas populares, elaborando um discurso cada vez mais ideológico porque questionavam a própria estrutura social existente. (Nosella e Buffa,

dos anos 1960. Extingue-se o debate educacional através de cassações, exílios, perseguições, torturas e destruição da literatura marxista”. Assim, novamente entrávamos em um período no qual as discussões sobre as questões educacionais se restringiram a grupos muito reduzidos e controlados em função da ação dos aparelhos de coerção do Estado. Segundo Sanfelice (2010, p. 324, aspas no original) nesse clima, aconteceu a Reforma do ensino de 1º e 2º graus ou Lei nº 5.692/71.

O combate ao “inimigo interno” sem limites, justificou o Aparato Repressivo que o foi identificando em amplos segmentos das sociedades: políticos, militares, religiosos, intelectuais, operários, estudantes, livros, peças de teatro, músicas, jornais, universidades, partidos políticos e um número sem fim. Cassações, prisões, torturas, mortes e banimentos de cidadãos generalizaram-se.

No entanto, de acordo com Zotti (2004) essa interferência do Estado não contrariou os interesses do capital, pelo contrário: favoreceu empresas de capital multinacional e a continuidade do domínio hegemônico da classe dominante. A política econômica do período levou a falência empresas e indústrias de pequeno porte que não eram estimuladas por meio de benefícios fiscais ou empréstimos a juros factíveis. Foi um período em que centenas de estatais²⁴ foram criadas, no entanto estas não visavam o bem-estar social e sim serviam como mais um dos instrumentos de controle social. Ou seja, diante desse caos econômico cruel para o trabalhador

O Estado vai desenvolver políticas sociais de caráter preventivo e compensatório, visando amenizar os desequilíbrios gerados pelo processo de concentração de renda. Os governos militares, então, instituem políticas sociais na área de habitação, previdência social para a cidade e o campo e reformas educacionais. Contudo, prevalecem as políticas voltadas ao setor privado, agravando-se as desigualdades geradas no processo cumulativo (Zotti, 2004, p.3).

Nos contextos apontados, a política externa atrelada aos interesses estadunidenses trouxe para o cenário brasileiro consultores daquele país, a fim de

1991, p. 117). Ainda para os mesmos autores, esse movimento extinguiu-se após o Golpe de 1964 que ocasionou cassações, exílios, perseguições, tortura e destruição de literatura”. (Nosella e Buffa, 1991). Ou seja, todo esse universo de iniciativas plurais foi substituído pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

²⁴ Conforme Germano, citado por Zotti (2004, p. 2): “[...] entre 1966 e 1967 foram criadas mais empresas estatais (cerca de 210) do que nos 60 anos precedentes, cujo total monta, em 1976, a 571 empresas (abrangendo a esfera da União, Estados e Municípios”).

estabelecerem procedimentos desenvolvimentistas e modernizantes para o Brasil. Quanto à relação entre educação e desenvolvimento, Sanfelice (2010, p. 329) sustenta que “[...] percebe-se claramente, em um conjunto de pronunciamentos oficiais dos governantes da ditadura, que a educação deveria subsidiar o desenvolvimento. Na prática, certo tipo de desenvolvimento capitalista dependente, associado e periférico”. De acordo com os autores pesquisados, essa interferência dos Estados Unidos foi materializada, na educação, por meio dos acordos MEC-USAID²⁵ que gestaram a Reforma Universitária em 1968 e a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus ou a LDB n° 5.692/71.

Para Zotti (2004, p. 4, aspas no original), a reforma da educação brasileira teve a “[...] função de alinhar o sistema educacional aos objetivos do Estado capitalista militar, adequando à ideologia do ‘desenvolvimento com segurança’. A reforma universitária surge nas vésperas do AI-5, em 1968, e a reforma do ensino de 1º e 2º graus, em pleno auge do ‘milagre’ em 1971”. Sanfelice (2010, p. 328) corrobora com a autora ao afirmar que “no aspecto da Política Educacional, é preciso registrar que ela sofreu fortes reflexos daqueles objetivos e metas que o Estado incorporou para a instância econômica”. Com relação ao ensino primário Sanfelice (2010, p. 328) esclarece que o Estado atuou, notadamente, com vistas ao financiamento educacional:

O governo atuou inicialmente no sentido de que o Estado se tornasse um captador de recursos para financiar a educação, pois, já em 1964, pela Lei n° 4.440, de 27 de outubro, criou o salário educação. O destino do arrecadado às empresas seria para o ensino primário à época. O objetivo era expandir aquele nível de ensino e, pelas características que a legislação adquiriu, em novas formulações, o Governo Federal exerceu a função de arrecadador, controlador das aplicações nos Estados e Municípios e fiscalizador.

Buscando uma política educacional que contemplasse o Estado de Segurança e Desenvolvimento, o governo tomou uma série de medidas que são elencadas por Sanfelice (2010) e traduzem a ideologia que favorecia determinado

²⁵ De acordo com Romanelli (2012) foram 12 acordos assinados no período de 26/06/1964 a 17/01/1968 entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (AID). Tais acordos eram abrangentes a todos os níveis e ramos do ensino público brasileiro e se configuravam como cooperação técnica e financeira prestadas, pela agência, junto aos órgãos, autoridades e instituições educacionais brasileiras. Como assinala a autora, obviamente esses acordos incluíam treinamento com doutrinação favorável a ideologia estadunidense. Além de abarcarem todos os níveis e ramos de ensino interferiram também na reestruturação administrativa, planejamento e treinamento de pessoal docente e técnico.

modelo econômico. Como principais medidas, o autor destaca: a) a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)²⁶ em 1967; b) criação de Comissão Especial para se dedicar às demandas estudantis que levantou dados sobre a situação no ensino superior e as causas da crise; c) criação do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária; d) criação do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação; e) promulgação da Lei n° 5.540 (Reforma Universitária) resultantes dos trabalhos da Comissão Especial e do GT citados nos itens anteriores; f) o Decreto-Lei n° 477/69 que dizimou com os quadros pedagógico-administrativos do ensino superior e liquidou o movimento estudantil; g) a Lei n° 5.692/71 que reformou a Lei n° 4.024/61; h) a normalização de exames vestibulares filtrando os alunos excedentes em função do reduzido número de vagas. Sanfelice (2010, p. 331-2) expõe o contexto em que essas medidas foram tomadas, marcado pela repressão e circulação ideológica:

O Estado de Segurança Nacional e Desenvolvimento traçou uma política educacional em todo o sistema educacional do país. Os princípios de eficiência, flexibilidade, modernização, racionalidade e subordinação ao modelo econômico foram sempre o eixo para as medidas adotadas. Em paralelo, fez-se fortíssima repressão a toda sociedade e difundiu-se amplamente a ideologia de que a educação é uma solução para os problemas nacionais.

Embora sejam ações que interferiram diretamente em todas as esferas da educação nacional, reflexos de uma política de Estado, priorizamos o olhar para a Reforma do Ensino de 1° e 2° graus em função do objeto de estudo.

Ao contrário do que acontecera com a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei n°4.024/61) que se mostrara deveras morosa especialmente pela ação de Gustavo Capanema e as amplas discussões sobre ensino público e privado, a Lei n° 5.692/71 teve uma tramitação rápida. Em um mês, entre 29 de junho de 1971 e 29 de julho de 1971, ela tramitou e foi aprovada sem vetos pelo Presidente da República.

²⁶ Conforme Nosella e Buffa (1991), o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi lançado em 8 de setembro de 1970 (Dia Mundial do Analfabeto) e começou a ser implantando em 1971. Criado na gestão do ministro militar Jarbas Passarinho, tinha como meta diminuir, após uma década, o índice de analfabetismo de 33% para 5% ou, no máximo, 10%. No entanto, embora com um vultoso investimento financeiro e administrativo recebido e o grande envolvimento e empolgação da sociedade não logrou êxito. A prova foi o recenseamento de 1980 que revelou 26% a 28% de analfabetos. Embora com boas intenções, os idealizadores do Mobral “cometeram o equívoco de acreditar que é possível educar o cidadão à revelia da situação econômico-política do país” (Nosella e Buffa, 1991, p. 145).

Para Saviani (2008), não houve alterações nos objetivos em relação à Lei nº 4.024/61. O que houve foram mudanças na maneira como o ensino se estruturava e, embora as mudanças não tenham sido assertivas para o ensino secundário, elas foram importantes para o ensino primário e beneficiaram a população brasileira. A estrutura geral da educação se modificou e passou a abranger um ensino de 1º grau de oito anos (que correspondia aos antigos ensinos primário e ginásial) e de 2º grau de três ou quatro anos. Com essa alteração, há que se destacar um dos pontos positivos da lei: a extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino de quatro para oito anos abrangendo a faixa etária de sete à 14 anos. Com essa alteração, os antigos exames de admissão perderam o sentido deixando de existir: já não havia necessidade de selecionar os alunos que entravam no antigo ginásial considerando que cabia ao Estado, legalmente, a obrigação de ofertar, para todos, o ensino de 1º grau. Desta forma, a extensão da obrigatoriedade foi um dos maiores acertos da Reforma. No entanto, o artigo 30, parágrafo único indicava as exceções da obrigatoriedade: a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; b) insuficiência de escolas; c) matrícula encerrada; d) doença ou anomalia grave da criança (Brasil, 1961). Para Werebe (1968, p. 236) a isenção era uma das contradições da lei: “[...] tanto assim que, ao disciplinar a obrigatoriedade escolar, não se assegurou o seu cumprimento de fato, mantendo-se os casos de isenção de maneira a anular o próprio sentido de obrigatoriedade. Entre tais casos o mais absurdo refere-se à isenção por pobreza”. Almeida Junior, citado por Werebe (1968, p. 236) questiona: “[...] como pode ocorrer ao Brasil dispensar da obrigação escolar a criança pobre?” Para além dos casos de pobreza extrema, o Estado desobrigava a si mesmo quando citava as matrículas encerradas e a insuficiência de escolas.

No que concerne ao 2º grau a lei foi desastrosa mesmo que a intenção fosse de oferecer igualdade de oportunidades com uma pretensa “mesma educação” para todos os jovens. Para Sanfelice (2010) ela se configurou uma falácia e pode ser compreendida como a grande derrota dessa política educacional. Em tese, o ensino de 2º grau passaria a ser único, eliminando a dualidade que havia entre as escolas técnicas (para que os pobres entrassem antecipadamente no mercado de trabalho) e o antigo nível secundário (que preparava as elites para a entrada nas universidades). No entanto, para Zotti (2004, p. 11) “[...] o objetivo central da educação volta-se para as necessidades do mercado de trabalho e é calcada na Teoria do Capital Humano. Verificamos nesta composição curricular a ênfase no

ensino tecnicista,²⁷ profissionalizante, já desde as séries finais do 1º grau, visando a transformar a educação em um braço do capital, no sentido de servir as suas necessidades”. Assim, conforme a autora (2004, p. 13) “nesse sentido, a dualidade de sistemas de formação, para a elite e para o trabalhador, continua presente, mesmo que aparentemente a lei garante o fim da dualidade pela institucionalização do ensino profissionalizante obrigatório no 2º grau”.

Nosella e Buffa (1991) e Romanelli (2012) apontam nessa mesma direção ao afirmar que a Lei nº 5.692/71 tentou, por meio da profissionalização do 2º grau, atender aos interesses pragmáticos para aliviar a demanda e pressão dos estudantes por vagas no Ensino Superior, formar técnicos de nível médio para o mercado de trabalho nas mais diversas habilitações e atender às reivindicações dos especialistas em educação. Paschoal Leme²⁸, em entrevista a Paolo Nosella e Ester Buffa, (1991, p. 144) complementa esse pensamento afirmando que a lei pressupunha uma realidade inexistente ao “camuflar uma realidade social que diferencia cada vez mais os alunos, tratando-os como se constituíssem um todo homogêneo”.

Em um balanço acerca da Reforma, Zotti (2004, p. 15) afirma que apesar de todas as tentativas de orientar as políticas educacionais voltadas para a profissionalização, em termos de pareceres e resoluções, o ensino profissionalizante preconizado pela Lei se constituiu um fracasso. As possíveis razões para o fracasso são apontadas pela autora:

Não foram colocados recursos humanos e materiais para transformar toda uma rede de ensino nacional em profissionalizante. As escolas públicas, obrigadas a cumprir a lei, foram totalmente descaracterizadas, enquanto que as particulares desconsideraram a tal profissionalização (por meios ilícitos e até legais) e continuaram a satisfazer os interesses da sua clientela de preparo para o vestibular.

²⁷ Baseado no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista defende a reordenação do processo educativo a fim de torná-lo objetivo e operacional. Semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendia-se a objetivação do trabalho pedagógico (Saviani, 2008).

²⁸ Educador brasileiro nascido no Rio de Janeiro em 12 de novembro de 1904. Coursou a Escola Normal e lecionou no magistério primário e em escolas profissionais. Foi inspetor de alunos e técnico em educação. Em 1926, filiou-se à ABE e em 1927 integrou a equipe de Fernando de Azevedo que elaborou e realizou a reforma na capital da República. É um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros (Nosella e Buffa, 1991).

Valnir Chagas, um dos educadores que compôs o Grupo de Trabalho que criou a Lei, tem uma opinião que vai ao encontro de Zotti e a expôs em entrevista à Nosella e Buffa (1991, p. 43, aspas no original):

[...] foi atropelada pela teoria do capital humano, por uma interpretação estreita, “maluca”, diz ele, da profissionalização que os parlamentares defenderam e, ainda, pela má vontade das escolas particulares que “estavam chiando, porque esse ensino era mais caro e o seu lucro ia diminuir”.

De forma geral, as elites, que frequentavam escolas privadas não foram atingidas pela Reforma. Ou seja, se aponta para a dualidade do ensino expressa na lei: para o povo uma formação aligeirada visando ocupar postos de trabalho e para as elites o ensino propedêutico voltado para a preparação para o vestibular e, como consequência, o ingresso em cursos de graduação e postos mais altos no mercado de trabalho.

Entretanto, embora com todos os indicativos de que a lei não seria adequada, o país levou mais de uma década para concluir que, da maneira como a Reforma havia sido implantada ela não funcionaria. O que gerava mais desgaste era, justamente, a profissionalização compulsória no 2º grau. A partir de 1981, o Conselho Federal de Educação assumiu uma postura crítica em relação à profissionalização do 2º grau. Como consequência das discussões origina-se a “Reforma da Reforma”, ou seja, a Lei nº 7.044/82. Essa lei revogou a obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau e o termo “qualificação para o trabalho” foi substituído por “preparação para o trabalho” em todos os artigos em que aparecia na Lei nº 5.692/71.

Segundo Sanfelice (2010), entre 1968 a 1973 o crescimento do país alcançou dois dígitos alavancado por investimentos estrangeiros e pelo recurso de empréstimos feitos pelo Estado. Com isso, a dívida externa atingiu índices exorbitantes. Foi um padrão de modelo econômico que privilegiou apenas uma minoria da população. Para Sanfelice (2010, p. 332) esse fator econômico, aliado a outros começou a causar descontentamento entre a população que se organizou em movimentos incessantemente caçados pela repressão e pela censura com a justificativa de serem “inimigos internos”. No entanto, incansáveis, agrupamentos e setores da sociedade civil começaram a se destacar apostando em uma possível volta da democracia, popularmente conhecida como “abertura”. Dentre eles, o autor

destaca: o partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB); setores da Igreja Católica na defesa dos direitos humanos; a Ordem dos advogados do Brasil (OAB) defendendo os presos políticos e denunciando atos ilegais cometidos pelo Estado e a Associação Brasileira de Imprensa que mobilizou a sociedade em uma campanha contra a censura.

O enfraquecimento do “Milagre Econômico” causou também o descontentamento de segmentos empresariais brasileiros que se colocaram ao lado da oposição, fato esse que, associado a conflitos internos nas Forças Armadas, encorajaram a sociedade novamente transformada em um caldeirão ideológico efervescente. Conforme assinala Sanfelice (2010, p. 333, aspas no original) “[...] aos poucos, foram construídos caminhos para a ‘abertura’, em decorrência também da crescente mobilização da sociedade civil”, ao mesmo tempo em que “[...] merecem destaques as Organizações de Bases seculares, as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) vinculadas à Igreja Católica e o novo movimento sindical dos anos 80”. A anistia política parcial e a Lei da Reforma Partidária (ambas no ano de 1979) foram medidas que marcaram a abertura que se concretizaria no ano de 1985 após uma longa campanha em favor das eleições para presidente conhecida como “Diretas Já” realizada durante o ano de 1984. Vagarosa e penosamente voltávamos à democracia, no entanto, desta vez, trazendo na bagagem as mazelas desse período: dívida externa, desemprego e empobrecimento da população. Na área educacional, destaca-se o retrocesso marcado pela década de vigência da profissionalização compulsória do ensino de 2º grau.

Sanfelice (2010, p. 338), em seus estudos sobre a Reforma e a conjuntura brasileira, conclui que mesmo como produto da ditadura, ela deixou marcas:

O espírito da modernização chegou ao 1º e 2º graus e, pelo visto, não se pode afirmar que a ditadura não perseguiu a construção de uma política educacional. Muito do que ali se propôs para a educação, apesar das mudanças políticas e legais posteriores aos anos 80 do século XX, ainda pode ser encontrado, com subtrações, acréscimos ou manutenção, na organização e estrutura da educação brasileira.

Voltando ao pensamento de Nosella e Buffa (1991, p. 146) no que concerne à educação do período, temos que, embora esses autores afirmem que a educação primária para as massas foi, ao longo do tempo, negada aos excluídos, oprimidos e

aos trabalhadores, ou seja, ao povo brasileiro, também apontam perspectivas animadoras:

Mais uma vez, poder-se-ia pensar que a repressão dos governos militares repete mecanicamente a repressão do Estado Novo, e assim a história do Brasil seria entendida como um eterno movimento pendular de abertura e repressões. Na verdade, acreditamos que por trás dessa triste aparência, constrói-se a democracia no Brasil. [...] Mesmo sob a repressão militar, a classe trabalhadora se fortalece quantitativa e qualitativamente. Os trabalhadores sociais, entre os quais os educadores, também adquirem consciência de pertencer a esta classe, abandonando a ideia de uma profissão missionário-assistencialista. Tudo isso é o desdobramento político do intensivo processo de industrialização do país, do desenvolvimento do setor terciário da economia e dos meios de comunicação de massa, frutos da política, apesar de tudo modernizante dos militares e, sobretudo, da resistência e inconformismo das forças revolucionárias. Os oprimidos foram silenciados, mas não perderam a voz, tanto que, logo mais, voltarão a se fazer ouvir, cada vez mais fortemente.

Essa afirmação é elucidativa e, de uma forma geral, resume a educação no período de estudo proposto por este capítulo. No que se refere à educação primária, embora por muito tempo negada à população (Nosella e Buffa, 1991), este grau de ensino não sucumbe ao tempo e às intempéries, pelo contrário, se revigora e se fortalece dentro das condições que lhe são impostas.

Assim, em uma sinopse da elaboração da legislação educacional que, em menor ou maior grau atingiu o ensino primário, destacamos, em nível nacional, as seguintes leis e reformas: Reforma Francisco Campos (1931), Reforma Capanema ou Leis Orgânicas (1942 a 1946), Lei de Diretrizes e Bases n° 4.024/61 (1961), Reforma do Ensino de 1° e 2° graus ou Lei de Diretrizes e Bases n° 5.692/71 (1971). Essas foram as principais leis que direcionaram o campo educativo do país no período compreendido entre 1889 e 1971. Quanto ao *corpus* da legislação constituída ao longo do tempo, destacamos uma visão bastante peculiar do educador Valnir Chagas contida na obra de Nosella e Buffa (1991, p. 44, grifos no original).

[...] trata-se de um Estado que não resolve de verdade os problemas educacionais e, constantemente, apenas 'atormenta' professores, diretores e alunos com frequentes intervenções administrativo-legais. É um Estado que intervém, quase sempre, para mostrar serviço e desestruturar grupos organizados, criando novos, para remover conceitos adquiridos, impondo outros.

Ao encerrar este capítulo julgamos pertinente apontar algumas conclusões acerca da educação no período abordado. A primeira é que toda a legislação educacional brasileira constituída foi forjada em bases pouco sólidas, com viés pragmático e enfatizou o ensino secundário, descuidando-se da base, ou seja, o ensino primário. Podemos afirmar, ainda, que foi longa a jornada percorrida desde a Proclamação da República até a consolidação de uma legislação em nível nacional que contemplasse todos os segmentos e fases (1889-1961) de forma orgânica. No entanto, essa não era a lei ideal e, sim, a lei possível de operacionalizar que foi o consenso a que se chegou após o debate entre forças antagônicas da sociedade brasileira com distintos projetos de poder. Neste mesmo sentido, destacamos que, durante o período estudado, não se conseguiu formular um projeto nacional coerente e integrado que considerasse as particularidades e as necessidades reais do país.

Como segunda constatação, entendemos que os fatores econômicos foram essenciais na consolidação das políticas educacionais e, conseqüentemente, da legislação educacional. Não se vislumbra, na história brasileira, a educação sendo compreendida como um direito público no sentido de formação integral, justiça ou igualdade social, mas, sim com um viés mercantilista. Ela sempre foi tratada como um instrumento essencial para o desenvolvimento econômico balizado pelos interesses do mercado. A economia gerou demandas para a escola pública: de uma industrialização incipiente dos anos 1930, passamos para uma industrialização robusta nas décadas seguintes. No entanto, mesmo com essa visão pragmática, a economia e a educação não andaram no mesmo compasso e a escola manteve distanciamento e atraso em relação ao desenvolvimento do país.

Também é possível apontar que os condicionantes políticos incidiram diretamente no papel atribuído à sociedade nas discussões educacionais, considerando que ela só se manifestava direta ou indiretamente em momentos de abertura política: nesse momento se ouvia o coro dos educadores e do povo. Fatores políticos internacionais também foram relevantes na consolidação de nossa legislação, se considerarmos, principalmente, a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus ou Lei nº 5.692/71, gestada por organismo internacional com o endosso de burocratas brasileiros devido à mecanismos modernos de colonização sustentados pela política e pela economia. Ou seja: é possível afirmar que houve

intencionalidade política na modernização da legislação e da oferta de educação pública à população e que ela esteve condicionada a interesses classistas.

Inferimos ainda que a educação popular permaneceu preterida ao longo do período caracterizando o que Nosella e Buffa (1991) entendem como “educação negada”. Ao longo do tempo houve oferta insuficiente de educação básica para as camadas populares ocasionando a marginalização de grande parte da população pelo sistema escolar. Mesmo que o ensino secundário tenha sido priorizado no ordenamento legal, o Estado demonstrou pragmatismo ao querer inserir, precocemente, os jovens da classe popular no mercado de trabalho orientando, para isso, o sistema educacional por meio da legislação. Nesse sentido é importante destacar o papel da escola privada ao longo da história da educação brasileira: ela esteve presente desde as origens da escolarização, com os jesuítas, influenciou - e ainda influencia - na legislação e nas políticas educacionais do país e reforçou a dualidade do ensino.

Enfim, diante da complexidade de estudar os fenômenos educacionais ocorridos ao longo do século XX, priorizamos uma visão ampliada da sociedade da época e, inserido nela, um panorama de como a legislação educacional brasileira foi gestada em diferentes momentos oscilando entre permanências e rupturas. Propusemos a condução de um diálogo com fundamentação teórica e bases históricas enfocando a evolução da legislação educacional brasileira, observando suas relações dialéticas com o contexto histórico ao qual pertenciam. O intuito desse esforço é compreender uma instituição em particular: o Grupo Escolar Aluísio Maier. Nessa perspectiva, se evidenciaram as contradições pelas quais passou o setor educacional e embora a luta pela democratização do ensino foi - e continua sendo - desafiadora e não tenha logrado o êxito desejado, rendeu frutos.

CAPÍTULO II

2 A EDUCAÇÃO NO PARANÁ, NOS CAMPOS DE GUARAPUAVA E EM LARANJEIRAS DO SUL EM TEMPOS REPUBLICANOS

As discussões propostas neste capítulo convergem para uma compreensão do movimento histórico da educação brasileira em suas relações com as especificidades do contexto paranaense, em que, a partir da Proclamação da República, as instituições escolares passam a ser vistas não apenas como um dos espaços ideais para formar trabalhadores e eleitores, mas também para transformá-los em cidadãos úteis à pátria.

Embora reconheçamos o pluralismo de escolas que permeou o Brasil no início do século XX (isoladas, privadas, étnicas, religiosas, subvencionadas, entre outras denominações) o protagonismo é dado aos grupos escolares. Sob a égide de professores normalistas, estas instituições produziram “[...] o cidadão patriota, prático, higiênico, útil à pátria, o “cidadão racional”, entendido pelos republicanos como aquele que respeita as leis, ama a pátria e confia no progresso social e científico” (Auras, 2005, p.6, aspas no original). Além de prosseguirmos o diálogo com a literatura selecionada, ao atentarmos à metodologia adotada damos início ao diálogo com as fontes documentais localizadas na Casa da Memória Território Federal do Iguassu, no Colégio Estadual Laranjeiras do Sul – Ensino Fundamental e Médio, no Centro de Documentação e Memória da UNICENTRO- CEDOC-G e na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Além disso, as entrevistas realizadas começam a balizar as discussões e fomentar análises por meio de cruzamento de narrativas dos sujeitos e de dados oriundos dos documentos escritos. Nesse sentido, é importante registrar que, em todas as transcrições e citações, optamos por manter a redação original.

Dividimos esse capítulo em cinco subseções. Na primeira discutimos o surgimento dos grupos escolares no Brasil e suas particularidades enquanto instituição tida como moderna e modernizadora. Ao distanciar-se estrutural e pedagogicamente das escolas do período imperial, o grupo escolar significou a cisão com o que era considerado arcaico e se consagrou em um modelo ideal para a formação do cidadão republicano.

Na segunda seção, na qual tratamos sobre a educação no Paraná, buscamos contextualizar a educação primária na conjuntura paranaense e as

soluções buscadas pelos gestores para ofertar a educação elementar às massas. Assim, acompanhando um movimento que acontecia no país, também no Paraná ocorreu a expansão dos grupos escolares paralelamente à reformulação da legislação educacional. Neste âmbito, a reforma realizada pelo professor César Prieto Martinez²⁹ (1920 – 1924) é colocada em evidência. Os resultados educacionais obtidos até meados do século XX nos apontam para a oferta da educação mais como um discurso protocolar do que para ações organicamente efetivas e contundentes, de forma que nem todos os objetivos foram alcançados. Essa parte será desdobrada para que possamos discutir, à luz da literatura e documentos, as “vagas pedagógicas” que permearam a educação paranaense até meados do século XX: a Pedagogia Moderna e a Escola Nova.

Por sua vez, na terceira seção discutimos o início da urbanização e o processo de escolarização no município de Guarapuava, do qual se originou Laranjeiras do Sul. A quarta subseção relata os primórdios da povoação do atual município de Laranjeiras do Sul sob a ótica de condicionantes sociais, políticos e econômicos.

Por sua vez, a quinta seção trata sobre a educação escolar em Laranjeiras e foi também subdividida. Inicialmente abordamos o início da escolarização no pequeno povoado de Laranjeiras até meados da década de 1930. A próxima subseção enfoca a transição entre a escola isolada, a casa escolar - criada, possivelmente, em meados dos anos 1930 - e o Grupo Escolar criado em 1941. Após, damos destaque ao período em que a instituição esteve sob a dependência administrativa do Território Federal do Iguaçu, ente criado por Vargas. A ênfase é dada ao ano de 1946 e à atuação pedagógico-administrativa da professora Laudímia Trotta, então diretora do Departamento de Educação.

²⁹ Segundo Farias (2021), César Prieto Martinez era filho de Rosália Prieto Martinez e Laureano Prieto Martinez. Nasceu em 14 de março de 1881, possivelmente no distrito de Galiza na Espanha. A chegada dos Martinez à cidade de São Paulo se deu em meados de 1881 a 1882, aproveitando os primeiros fluxos migratórios que ocorreram nessa época, e se estabeleceram na região norte de São Paulo para trabalhar na lavoura. Normalista, formado na Escola Normal de Pirassununga (SP), Martinez iniciou o magistério em 1901, na 4ª Escola Isolada de Jaú (SP). Atuou como professor e também diretor de grupo escolar no interior de São Paulo por vários anos. Em 1915 assumiu a direção da Escola Normal de Pirassununga (SP). Foi também um dos fundadores do Centro do Professorado Paulista e da Casa do Professor de São Vicente (SP). Entre 1920 a 1924, a convite do governo do Paraná, exerceu a função de Inspetor da Instrução Pública e suas intervenções pedagógicas e administrativas alcançaram grande ressonância nas práticas do ensino primário do estado. Faleceu em Santos (SP) em 1934.

A sexta, e última seção, aborda os nomes que, ao longo do tempo, foram dados ao Grupo Escolar que ficou mais conhecido como Grupo Escolar Aluísio Maier. Nesse sentido, nos valem do *corpus* documental para discutir a trajetória pessoal, profissional e social de Aluísio Maier, o austríaco que influenciou a escolarização na pequena vila de Colônia Mallet ou Laranjeiras.

Entender como se deu a escolarização no então distrito é a tarefa a que nos propomos, ainda que considerando a escassez de fontes documentais, a parca literatura e a inexistência de pesquisas acadêmicas. Reconhecemos que o *corpus* documental constituído para compreender a constituição da educação em Laranjeiras do Sul ainda se apresenta algo insuficiente, ocasionando algumas lacunas. No entanto, é importante salientar que, justamente pela carência de fontes, essa (re) construção histórica se configura inédita.

2.1 O SURGIMENTO DOS GRUPOS ESCOLARES: O ALVORECER DA MODERNIZAÇÃO

Para compreender como se deu a institucionalização e a modernização da educação em Laranjeiras do Sul, considerando o processo histórico de institucionalização do Grupo Escolar Aluísio Maier, é importante compreender a gênese do denominado “grupo escolar” no Brasil e suas particularidades desde o final do século XIX, bem como ao longo das primeiras décadas do século XX.

Os grupos escolares nasceram quase paralelamente ao advento da República e isso não aconteceu por acaso: essa forma de organização escolar representava o que de mais moderno poderia se oferecer em termos de educação pública e gratuita voltada às massas. No Brasil, a escola primária graduada, uma das características da forma de organização do grupo escolar, foi introduzida no sistema público de ensino de forma pioneira pelo estado de São Paulo em 1890. Ou seja: “No campo educacional, os republicanos paulistas implantaram reformas com o intuito de construir um inédito sistema de ensino que contribuísse, de forma decisiva, com a produção do cidadão idealizado pelo novo regime político” (Teive; Dallabrida, 2011, p. 19).

Destarte, autores como Bencostta (2010), Nascimento (2004), Souza (1998) e Teive e Dallabrida (2011) afirmam que a gênese dos grupos escolares no Brasil está intimamente conectada com o projeto republicano de educação popular. No

ideário liberal dos republicanos a instrução tinha destaque, sendo compreendida como instrumento vital para o fortalecimento da República. Quer dizer que a disseminação da instrução primária e, conseqüentemente, a alfabetização da população tornaram-se uma necessidade social e política indispensável para a consolidação da República, em virtude da possibilidade de participação nas eleições diretas (Souza, 1998).

Nos primórdios, temos a Lei de 15 de outubro de 1827, que “manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio” (Brasil, 1827). No entanto, a maioria dessas escolas funcionava em lugares cedidos, alugados e sem condições pedagógicas e higiênicas para o bom andamento do processo pedagógico, ou seja, embora houvesse a pretensão de que estivessem em “todos os lugares”, eram inadequadas em diversos sentidos. Assim, podem ser consideradas um legado educacional do Império, do qual o novo Brasil - o republicano - queria se desvincular. Teive e Dallabrida (2011, p. 55) tratam da organização de um grupo escolar focalizando aspectos arquitetônicos, destacando suas dimensões e a associação com uma específica forma de composição e atuação docente:

O grupo escolar é a apropriação brasileira do modelo das escolas graduadas que circulava no mundo ocidental desde meados do século XIX, cujo prédio era grande e geralmente tinha oito salas de aula, dois galpões para recreio e práticas de ginástica e o gabinete do diretor. Cada sala de aula era regida por um professor, que praticava o ensino simultâneo para uma turma homogeneizada pela série-idade. Assim, sob o ponto de vista arquitetônico, o grupo escolar difere radicalmente da escola isolada, que tinha somente um docente, era constituída por uma única turma com níveis de aprendizagem diferentes e geralmente funcionava na casa do mestre-escola ou num prédio alugado (Teive; Dallabrida, 2011).

Quanto às normativas e à divisão do trabalho que antes era executado por apenas uma pessoa, Nascimento (2012, p. 68) afirma que a forma de organização do grupo escolar requereu a inserção de sujeitos ligados à administração institucional.

A criação dos grupos escolares introduz no ensino primário a divisão de trabalho, já que, até então um único funcionário executava várias atividades, o professor era ao mesmo tempo diretor, servente, merendeira e inspetora de alunos. Com essa divisão surgiu-se então a necessidade de um administrador para o Grupo Escolar: surge a figura do diretor e das normas (regimentos internos).

Por sua vez, acerca dos preceitos pedagógicos instituídos nos grupos escolares, emerge uma nova racionalidade de ensino, formas de classificação discente e de avaliação:

A reunião de escolas trazia os princípios fundamentais que propiciaram as mudanças no ensino primário: a racionalização e a padronização do ensino, a divisão do trabalho docente, a classificação dos alunos, o estabelecimento de exames [...] o estabelecimento de programas amplos e enciclopédicos, a profissionalização do magistério, novos procedimentos de ensino, uma nova cultura escolar (Souza, 1998, p. 49-50).

Desta forma, os grupos escolares rompiam com o passado de atraso representado pelas escolas de primeiras letras que existiram a partir do Decreto Imperial de 1827: “Fazendo parte integrante da construção da República brasileira, o grupo escolar consolidou-se como a instituição escolar da República por excelência, diferenciando-se das escolas isoladas e unidocentes, que predominavam no período imperial” (Teive; Dallabrida, 2011, p. 17). A ideia geral que se tinha é de que os ideais republicanos e desenvolvimentistas e o progresso social e econômico só seriam atingidos por meio da educação das massas, considerando que o fim do escravismo trouxera a necessidade de formar trabalhadores qualificados para ocupar os postos de trabalho deixados pelo fim desse regime.

O primeiro grupo escolar brasileiro foi criado anexo à Escola Normal de São Paulo no ano seguinte à Proclamação da República (1890). Um ano depois, em 1891, o primeiro grupo foi construído em São Roque no interior de São Paulo. Assim, configura-se no cenário paulista a emergência de um novo tipo de organização do sistema escolar.

Desde os primeiros anos da República, o debate entre intelectuais, políticos e educadores paulistas fluía para um tipo de escola primária que pretendia ser moderna e diferente daquela existente no Império: carente de edifícios, mobiliários e livros didáticos, precário em pessoal docente qualificado para o ensino de crianças e distante dos modernos métodos pedagógicos. Nesse sentido, para a recém instalada república brasileira, a experiência inovadora das escolas primárias graduadas – ou *grupos escolares*, como vieram a ser denominadas – foi entendida como um investimento que contribuiria para a consolidação de uma intencionalidade que procurava, por sua vez, esquecer a experiência do Império e apresentar um novo tipo de educação que pretendia ser popular e universal (Bencostta, 2001, p. 107, grifos no original).

Os grupos escolares caracterizavam-se por ser a reunião de escolas isoladas agrupadas em um mesmo local, com características pedagógicas e

administrativas diferentes do que era antes proposto. Apresentavam como características a ordem, a disciplina, o patriotismo e o higienismo como bandeiras e sustentáculo da educação popular. Souza (2004, p.4) resume esta reorganização da educação ocorrida com a instituição dos grupos escolares, ressaltando, entre outros aspectos, a criação de classes distintas por nível de conhecimento, o ensino simultâneo, inovação na estruturação curricular, a atuação docente em salas de aula distintas e específicas relacionadas à seriação.

[...] fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição das classes. Pressupunha também, a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular, o controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo (gradação dos programas e estabelecimento de horários), a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores. O modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço com os elementos da racionalização pedagógica – em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe, um professor.

Os grupos escolares representavam, ainda, redução de gastos com a manutenção de inúmeras escolas isoladas. Nascimento (2004, p.149) destaca as características econômicas e de possibilidade de controle do trabalho pedagógico proporcionadas por essa forma de organização:

Os grupos escolares representavam para os republicanos um avanço no ensino à medida que traziam, para um prédio único, classes isoladas, com a direção de um professor habilitado pela Escola Normal. Neles, a organização das classes passava a ser feita segundo critérios de grau de adiantamento, com um professor para cada ano. A criação dos grupos escolares representou uma medida econômica, pois reunia vários alunos de várias séries, com uma equipe de trabalho num mesmo espaço, constituindo uma organização administrativa e didático-pedagógica. Cada grupo contava com um diretor, porteiro e serventes que foram, assim como os professores, selecionados por concurso público. Por outro lado, o controle seria mais uniforme, não só da equipe de trabalho quando da clientela a ser atendida.

Durante o Império, o Ato Adicional de 1834 delegou às províncias a responsabilidade pelas questões educacionais relativas aos sistemas de ensino primário e secundário. Em 1891, a primeira Constituição da República reafirma essa atribuição, o que fez com que alguns estados como São Paulo e Minas Gerais se destacassem e servissem como exemplo a ser seguido pelos demais. Por conseguinte, o Paraná foi um dos estados que acompanhou o modelo educacional

proposto pelo estado de São Paulo, o pioneiro na criação de grupos escolares. Portanto, há que se sublinhar este ponto na consolidação dos grupos escolares: enquanto alguns estados apenas reuniam escolas isoladas em um mesmo espaço, São Paulo modernizava com o olhar atento sobre as práticas pedagógicas e administrativas, aplicando princípios de racionalização. O grupo escolar era mais que um amontoado de escolas reunidas: era um palco para a aplicação de modernas práticas pedagógicas e centro de difusão da educação primária pública moderna. Essa forma de racionalizar a educação com novas propostas e metodologia encontraria, também no estado do Paraná, um ente federado disposto a trabalhar nos mesmos moldes, conforme veremos.

Os grupos escolares demandaram a edificação de instituições imponentes e de destaque na paisagem urbana das cidades. A intenção era que eles se sobressaíssem e fossem vistos e lembrados como símbolos de uma nova era. Quanto à arquitetura e localização quase sempre privilegiada dos grupos escolares, Bencostta (2001, p. 106) afirma que eles deveriam se destacar no meio urbano e significavam um monumento simbólico alusivo ao regime republicano:

A construção de edifícios específicos para os grupos escolares foi uma preocupação das administrações dos Estados que tinha no urbano o espaço privilegiado para a sua edificação, em especial, nas capitais e nas cidades prósperas economicamente. Em regra geral, a localização dos edifícios escolares deveria funcionar como ponto de destaque na cena urbana, de modo que se tornasse visível, enquanto signo de um ideal republicano, uma gramática discursiva arquitetônica que enaltecia o novo regime. Uma vez que a organização dos grupos escolares estabelecia a reunião de várias escolas primárias de uma determinada área em um único prédio, a administração pública entendeu ser um benefício financeiro a seus cofres o fato de não ter que arcar com os aluguéis de diversas casas que abrigavam as escolas isoladas. Portanto, foi necessário desenvolver projetos que organizassem o espaço escolar a fim de constituir atividades que se adequassem às novas metodologias de ensino propaladas pelo discurso de uma moderna pedagogia. Todavia é preciso reconhecer que esse investimento dos Estados não correspondeu às expectativas de um discurso que propunha a restauração da sociedade por meio da educação.

No entanto, essas características camuflavam uma triste realidade: com a construção da maioria dos prédios em zonas nobres das cidades, os alunos da zona rural continuavam a estudar nas escolas isoladas, quase sempre construídas em precárias condições, em classes multisseriadas e unidocentes onde o professor, geralmente, não tinha formação adequada. Segundo Santos (2018, p. 201):

[...] as escolas isoladas vinham sendo apontadas como sinônimo de atraso em relação a emergentes propostas educacionais de inspiração republicana que traziam um discurso modernizador, de que foi veículo o denominado grupo escolar: a retórica da formação de um novo sujeito preparado para auxiliar o desenvolvimento e vir a ser um cidadão a serviço da pátria.

Conforme os estudos de Bencostta (2001) as construções que abrigavam os prédios dos grupos escolares alteraram o cenário urbano de muitas cidades no Paraná. Mas, o que aconteceu com esses edifícios? Podemos estender as reflexões do autor sobre o município de Curitiba aos demais municípios do Paraná acerca dos prédios construídos no início do século XX, que acabaram desativados ou demolidos:

Alguns já não existem mais por decisões governamentais desastrosas e mal explicadas pelo crescimento urbano e consequente aumento da demanda por uma educação pública primária. Essas decisões resultaram na desativação, demolição e mesmo substituição de alguns edifícios-escola que retratavam parte significativa do patrimônio histórico arquitetônico curitibano (Bencostta, 2001, p. 131).

Para Nascimento (2004, p.128), a presença dos grupos escolares não implicou em maior acesso da população em geral à educação: “[...] com a expansão dos grupos escolares, uma pequena parcela do povo conseguia ter acesso à instrução, alterando minimamente o cenário de exclusão”; por isso, “[...] ao se consolidar o processo inicial de industrialização no país, o ensino elementar passou a ter força maior, porque reforçava a assimilação do mito de que somente a escola poderia gerar o progresso” (Nascimento, 2004, p. 129). Nesse contexto, com a expansão dos grupos escolares, a formação de professores passou a ser essencial, considerando que ambos os ensinamentos -normal e primário- se sustentavam e a Escola Normal, de início incerto e efêmero, firmou-se no contexto educacional brasileiro como *locus* privilegiado de formação docente.

É evidente que a criação dos grupos escolares não atendia, plenamente, as crianças em idade escolar, considerando que a maioria da população era pobre e vivia em lugares longínquos e pouco acessíveis. Acerca dessa questão temos a consideração de Teive e Dallabrida (2011, p.23), reiterando que, mesmo com o projeto dos grupos escolares, uma grande parcela da infância residente no meio rural permaneceu excluída, embora ele significasse a expansão do setor público no campo educacional; e reportamos a análises que, mesmo ao se referir ao contexto catarinense, podemos utilizar em uma realidade mais ampla:

Em diferentes tempos e com intensidades variadas, durante a Primeira República, o grupo escolar disseminou-se nos estados da federação brasileira como a escola da República por excelência. Nesse momento histórico, o projeto dos grupos escolares ficou praticamente restrito ao mundo urbano, excluindo da escolarização a grande massa infantil residente na área rural, mas representou uma atuação expressiva dos setores públicos estaduais o ensino primário, que não se verificou no ensino secundário, praticamente entregue à iniciativa privada. Apropriação do modelo de escola graduada que circulava no mundo ocidental desde a segunda metade do século XIX, o grupo escolar no Brasil plasmou o ensino primário que, apesar de algumas mudanças, permaneceu até o início da década de 1970, quando, por força da Lei 5.692/71 foi suprimido do sistema nacional de ensino.

2.2 A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA PARANAENSE ATÉ MEADOS DO SÉCULO XX

A passagem do Império para a República ocorreu sem grandes mudanças no topo da pirâmide de comando do país. Assim, as oligarquias continuaram a atuar e conseguiam expressar, politicamente, os seus desejos enquanto classe detentora do poder social, econômico e político. Dentre essas oligarquias, as mais expressivas se encontravam em São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia e Rio Grande do Sul. Sua força política se estendia para todas as áreas, inclusive a educação, que, nesses estados, se desenvolvia de maneira mais avançada que nos demais. Nascimento (2004, p.75-6, grifo no original), ao estudar a educação no estado do Paraná, nos apresenta um panorama da conjuntura brasileira que se seguiu à Proclamação da República e insere o estado nesse contexto:

Esta “nova” ordem social que surgia com a República, despontou juntamente com a expansão da industrialização, passando a exigir o ensino das primeiras letras para os trabalhadores das indústrias que se instalavam. O país iniciava um novo regime político, com os ideais liberais do século XVIII e XIX. A economia ainda estava, entretanto, baseada na produção agrária e na exportação de bens primários, especialmente o café, e dependia da mão de obra dos ex-escravos, caboclos e imigrantes. O Estado capitalista do Brasil continuava representando os interesses de uma pequena classe dominante em detrimento dos interesses da maioria da população, não cumprindo o seu papel de administrar os conflitos entre seus cidadãos.

No que dizia respeito à área educacional, esta começava a despontar como uma das necessidades prementes, no entanto, conectada aos interesses da classe dominante e coadunando-se ao projeto de nacionalidade e preparação do povo para uma sociedade urbano industrial que despontava:

[...] Diante dessa situação, torna-se evidente que a organização da instituição escolar estatal foi realizada com base nos interesses da classe

burguesa, que não considerava as necessidades das classes populares. Entretanto, em sua forma ideológica, o maior projeto do Estado burguês, no início da República foi a criação de escolas para dar instrução ao povo. A educação nos discursos oficiais aparece como uma ação beneficiadora para todo o povo e como solução para os problemas que impediam o progresso do país (Nascimento, 2004, p. 76).

Desta maneira, a educação popular começou a tomar forma nos discursos dos políticos do Paraná que, à época, ainda tinha uma economia basicamente agrícola ancorada na cafeicultura. Para a mesma autora, “[...] a República consolidou a autonomia estatal do país, deixando que cada estado defendesse seus próprios interesses” (Nascimento, 2004, p. 76). Assim, como o Ato Adicional (1834) continuava vigorando mesmo após a Proclamação da República, manteve-se a competência administrativa das antigas províncias -agora estados da federação- para legislar sobre a instrução primária e secundária. Essa característica se estendeu até meados dos anos 1930 quando, com a ascensão de Getúlio Vargas ao Poder, a legislação começou a se organizar nacionalmente embora lenta e progressivamente.

Assim, os estados com maior capacidade de pressionar politicamente a União eram os que recebiam maiores benefícios financeiros, de forma que conseguiam investir na estrutura educacional e logo se tornaram referência para os demais. Neste sentido, o caso de São Paulo é emblemático, pois sendo o mais industrializado e importante do país, recebia maior aporte financeiro, que era transformado em investimento educacional tanto na área da formação de professores quanto em infraestrutura e mobiliário das instituições de ensino públicas (Nagle, 2009; Saviani, 2008; Romanelli, 2012).

No caso do Paraná, a instabilidade político-administrativa que pairou logo após a Proclamação da República gerou conflitos e incertezas e não favoreceu o avanço de medidas educacionais que ficaram, muitas vezes, apenas no âmbito da legislação e do discurso político. Conflitos armados como a Revolução Federalista, a Revolta da Armada e a Guerra do Contestado³⁰ também contribuíram para tumultuar o início da organização administrativa de um Paraná republicano.

³⁰ Complexo movimento social que eclodiu na fronteira dos estados do Paraná e Santa Catarina entre os anos de 1912 a 1916. Para além do conflito em torno das divisas de terras entre os estados, a Guerra do Contestado tinha viés messiânico e questionava o poder político e agrário regional unindo opositores dos coronéis locais, desempregados da ferrovia que atravessava a região, a *Brazil Railway Company*, ex-funcionários da madeireira e colonizadora *Southern Brazil Lumber and Colonization Company*, fazendeiros interessados na questão de limites territoriais e aventureiros.

Em 18 de fevereiro de 1890, o presidente da província José Marques Guimarães relata, por escrito, as realizações que ocorreram durante o curto período de sua gestão (de 4/12/1889 a 18/2/1890). Guimarães informava que em 14 de dezembro de 1889 havia baixado um ato nomeando uma comissão, pois considerava que a regulamentação da instrução pública se achava caótica: “acham-se modificados e alterados por disposições eventuaes e successivas, a que não presidio nenhum espirito de systema, do que tem resultado incertezas e embaraços na aplicação das prescripções n’elles contidas” (Paraná, 1890, p. 10). Os objetivos da comissão seriam os seguintes, relacionados à administração, funcionamento escolar e pessoal docente, tudo isto atrelado às possibilidades orçamentárias:

Organizar um plano imediatamente exequível e relativo à instrucção publica, primaria e secundaria d’este Estado; plano que conterà a administração e fiscalização do serviço escolar, a designação das escolas que devem funcionar nos diferentes povoados, maiores ou menores, do território do Estado, as pessoas que segundo suas habilitações devem regelas e a gratificação que devem perceber os funcionarios professores ou professoras, tudo adstricto à verba de 152 contos de réis de que pôde dispor o Thesouro do Estado para tal fim. (Paraná, 1890, p. 11).

O trabalho da comissão resultou no Decreto n° 31 de 29 de janeiro de 1890, que continha prescrições para a organização do ensino primário e secundário. No entanto, sua execução foi perturbada pela descontinuidade administrativa³¹ que acometeu o Paraná no início da República. Para ilustrar essa ciranda de gestores e legislação nos primeiros anos no Paraná republicano apontamos, além do Decreto n° 31 de 29 de janeiro de 1890, que aprovou o Regulamento da Instrução Pública, outros atos com a mesma finalidade e que foram promulgados nos anos seguintes: o Ato de 30 de março de 1891; o Decreto n° 35 de 9 de fevereiro de 1895; o Decreto n° 93 de 11 de março de 1901; o Decreto n° 479 de 10 de dezembro de 1907, a Lei n° 1.510 de 25 de março de 1915 e Decreto n° 17 de 9 de janeiro de 1917. Todos

Somaram-se a esses os pobres e despossuídos de suas terras, vítimas das atividades de grilagem expandidas na região. A batalha do Irani (1912) é uma das mais célebres e sangrentas do movimento. Com o conflito fugindo do controle dos governadores do Paraná e Santa Catarina, o governo federal encaminhou o exército mobilizando cerca de seis mil soldados e contratando dois mil civis para lutar. O conflito foi encerrado no ano de 1916, no entanto, milhares de sertanejos, entre os quais, velhos, mulheres e crianças foram mortos e o poder dos coronéis restabelecido (Fundação Getúlio Vargas, [s.d]).

³¹ Entre 17/11/1889 e 27/12/1890 - pouco mais de um ano - o Paraná esteve sob a administração de sete gestores, entre presidentes nomeados e vice-presidentes em exercício.

eles regulamentavam a instrução pública. Essa instabilidade legal foi danosa para a educação paranaense no início da República.

No entanto, considerando os propósitos republicanos, organizar e investir em educação pública primária era urgente, pois havia um contingente populacional diverso a ser atendido.

Havia uma legião de ex-escravizados, de imigrantes europeus e de homens do interior junto aos quais era fundamental desenvolver o sentimento de pertencimento à Pátria e à Nação brasileiras. A generalização da instrução pública passou a ser vista pelo governo como instrumento adequado tanto para legitimar o novo regime como para promover a regeneração social e a formação patriótica que sustentaria a construção de uma verdadeira nação brasileira (Ferreira; Vechia, 2023, p. 229).

Segundo Ferreira e Vechia (2023), o que se observa nos discursos dos gestores é a educação compreendida como concessão das elites, das pessoas bem posicionadas socialmente: era um instrumento moralizador e disciplinador da população, afastando-a da indolência e preparando-a para a cidadania produtiva.

É notória, nas mensagens dos presidentes, e também interventores e governadores do Paraná ao longo da primeira década do século XX, a recorrente reclamação acerca da falta de recursos financeiros para aplicar em melhora do serviço público e, particularmente, em educação. Em mensagem no ano de 1892, o presidente Francisco Xavier da Silva afirma que “[...] não será justo dizer que o ensino tem sido descurado por parte dos poderes públicos”, mas “pode-se afirmar, entretanto, que grande parte da população não sabe ler e escrever” (Paraná, 1892, p. 16). O administrador cita os motivos que considera preponderantes para essa situação: “[...] a incapacidade de muitos professores, a incúria dos chefes de família, ausência de fiscalização e a falta de escolas em zonas do interior distante de povoações, são as causas principais do atraso da instrução” (Paraná, 1892, p. 16). Observa-se, nas palavras do gestor, uma divisão de responsabilidades pelo caos educacional: segundo seu entendimento, a família atribuía pouca importância à educação escolar. Por sua vez, o Estado encontrava dificuldades em construir e equipar escolas em zonas de menor densidade demográfica e, além disso, provê-las com bons professores e adequada fiscalização.

Pouco mais tarde, no início do século XX, em mensagem de 1901, não se observa alteração no panorama. No entanto, no discurso de Francisco Xavier da Silva - eleito novamente presidente em 1900 -, surgem novos elementos que nos

ajudam a compreender o cenário educacional do Paraná naquele momento histórico. Deprendemos, de seu discurso, que havia a exigência de um número mínimo de crianças para que um lugarejo fosse provido de uma escola e, também, que as enormes distâncias e ausência de obrigatoriedade de frequência às aulas eram fatores que aumentavam os índices de analfabetismo entre os moradores de algumas regiões:

A instrução publica continua a merecer a atenção do poder executivo. Si não so tem diffundido tanto quanto é de desejar, e não corresponde ao sacrificio que custa ao erário publico, não é, certamente, por falta de escolas, por quanto escolas existem em toda a parte em que há grupos de 20 meninos, pelo menos, no caso de aprenderem. Sendo a nossa população dispersa por vasta extensão territorial, é claro que meninos haverá, em número elevado, que não poderão frequentar a escola, por morarem à grande distância da sede em que ella funciona, e, não lhe sendo extensiva a obrigatoriedade do ensino, ficarão condemnados ao analfabetismo, se os paes não tem meios para dar-lhes um mestre (Paraná, 1901, p. 5).

Relata, ainda, sobre as condições precárias da formação docente e provimento de professores nas escolas existentes, ao mesmo tempo em que aponta um dilema para a gestão: ou as escolas se mantinham abertas com professores sem qualificação - que não era o ideal - ou estariam fechadas por falta de docentes.

Por outro lado, o pensamento da lei de a regência de cadeiras de instrução primaria ser dada a professores diplomados pela Escola Normal constitue, por enquanto, um *desideratum*: a sua realidade depende do tempo. Com efeito, o número de professores normalistas está muito longe de corresponder ao numero de escolas existentes, do que resulta que estas, em sua grande maioria são regidas por professores provisórios, muitos dos quaes, força é confessar, embora prestem exames, não terão competência para bem desempenharem o extenso programma escolar, podendo apenas ensinar a ler e a escrever e as quatro principaes operações arithmeticas. Nestes mesmos termos já tive ocasião de externar-me em mensagem anterior, acrescentando que, a não serem admittidos no magistério professores provisórios que, embora sem o necessário preparo, contudo alguma coisa ensinam, as escolas em sua maioria, se conservariam fechadas (Paraná, 1901, p. 5).

É importante ressaltar que, naquele momento, as escolas normais ainda não se constituíam no *locus* de formação docente vigoroso e sólido em que se transformariam no decorrer do século XX. Estavam em uma fase, que foi considerada por Tanuri (2000, p. 64), como sendo de "[...] trajetória incerta e atribulada" com aberturas, fechamentos e reaberturas. No Paraná, até o início da década de 1920, havia apenas uma escola normal que ficava na capital. Assim, o

número de egressos e egressas era irrisório se comparado com a demanda existente no estado.

Com relação à fiscalização do ensino, Xavier da Silva considera uma tarefa essencial, porém penosa, especialmente em razão da extensão territorial:

A fiscalização do ensino, confiada a um inspector não remunerado, é inteiramente deficiente, atenta a extensão da circumscrição, município ou distrito, em que tem de exercer a sua acção. Convem que autoriseis o poder executivo a dividir os districtos em tantas circumscrições escolares quantas forem necessárias, e nomear para cada uma d'ellas um inspector, que assim colocado ao lado das escolas poderá mais facilmente fiscalisal-as (Paraná, 1901, p. 5).

Finalizando a mensagem, o chefe do Executivo paranaense nos apresenta, em números, um panorama da educação no estado do Paraná no alvorecer do século XX, que evidencia a variedade institucional bem como a sua ausência em algumas regiões e certa precariedade.

Existem cerca de 337 escolas, das quaes estão providas 269, sendo 105 para o sexo masculino, 33 para o feminino e 131 promiscuas. D'este total, apenas 19 escolas são regidas por professores normalistas, sendo 5 para o sexo masculino, 7 para o sexo feminino e 7 promiscuas. Estão vagas 68. Sinto não poder dar-vos noticia completa acerca do movimento escolar. Das informações prestadas pela directoria do ensino publico consta que somente 91 professores remetteram mappas³² da matricula das respectivas escolas acusando o número de 3.227 alumnos. Calculando-se a media de 30 alumnos para cada uma das outras escolas, a população escolar eleva-se a 8.567, não se computando n'este numero 1.256 alumnos de ambos os sexos, matriculados nos colégios e escolas particulares da Capital; 257 da Escola de Bellas Artes e Industrias e 48 do Conservatorio de Bellas Artes. No ano lectivo findo matricularam-se na Escola Normal 31 alumnos, sendo 18 no 1° anno, 7 no 2° e 6 no 3°. Concluíram o curso apenas quatro alumnos, sendo três do sexo feminino. [...] Bem sensível é a falta de casas escolares, a principiar pela capital, em que existem apenas duas. As escolas funcionam em casas alugadas pelo Estado, que com esse serviço depende quantia relativamente avultada e carecem de mobília (Paraná, 1901, p. 5).

Com base nesta manifestação de Francisco Xavier da Silva ao Legislativo paranaense, é possível fazer alguns apontamentos. O primeiro deles é que o gestor se contradiz: ao iniciar o discurso informa não haver falta de escolas nas vilas com 20 crianças em idade escolar e conclui a mensagem com a afirmação de que era nítida a falta de escolas até mesmo na capital do estado. Observa-se, ainda, que o

³² Podendo ser mensal, bimestral, trimestral, semestral ou até mesmo anual, o mapa era um instrumento que traduzia, em números, o cotidiano da sala de aula indicando a quantidade de alunos, suas idades e as séries que frequentavam.

número de meninas que frequentava a escola era muito menor que o de meninos. Esse fato coaduna com os estudos de Demartini (1993), que indicam que durante o período colonial a mulher brasileira esteve afastada da escola, cabendo-lhe tarefas consideradas pertinentes ao sexo feminino como costurar, bordar, cuidar da casa e das crianças. Ainda segundo a autora, apenas após a independência é que essa situação começou a mudar (Demartini, 1993). Percebe-se, portanto, que no limiar do século XX, ainda não havia grandes avanços com relação à escolarização feminina tanto no Brasil quanto no Paraná. Nesse sentido, os grupos escolares configuraram-se evolução, pois previam a mesma quantidade de matrículas para meninos e meninas, sem distinção.

A falta de professores habilitados é outro elemento importante citado pelo gestor: os dados relatados indicam que menos de 10% das escolas eram dirigidas por professor ou professora normalista. Na mensagem, há indícios sobre os motivos dessa deficiência de professores habilitados, quando percebemos que, na medida em que se avançam as séries da Escola Normal do Paraná, na capital, cai o número de alunos matriculados e uma quantidade pequena de estudantes a conclui. Mesmo concluindo o magistério, não havia garantia de que, efetivamente, esses alunos e alunas formados pela escola normal optariam pela carreira docente. Ou seja: o problema da formação de professores na educação paranaense no início do século XX era preocupante. É preciso salientar que, apenas a partir de 1920 seria criada uma estrutura própria para a Escola Normal de Curitiba, separando-a do curso ginásial durante a reestruturação realizada por Cesar Prieto Martinez (Miguel, 1997). Cabe ressaltar, ainda, que até o ano de 1924 esta era a única escola de formação de professores que funcionava no Estado do Paraná. Daí decorreram os problemas relacionados à falta de professores habilitados pois, enquanto não havia escolas normais espalhadas pelo estado, os grupos escolares funcionavam, no Paraná, há duas décadas. Isso significava que professores leigos ocupavam essas vagas, comprometendo as questões pedagógicas conforme discutiremos na próxima subseção.

Assim, além de não haver escolas primárias em número suficiente, grande parte delas permanecia fechada por falta de professores ou eram regidas por pessoas sem habilitação. E à medida que o Paraná se urbanizava e se desenvolvia economicamente, esses dilemas aumentavam os índices do analfabetismo.

Para Nascimento (2004), no alvorecer da República o governo da Província do Paraná começou a se preocupar com a modernização do espaço urbano e “[...] isso ocorreu baseado nos princípios e moldes da modernidade na qual o trabalho, o civismo, a disciplina, a higienização e o nacionalismo foram eleitos pela sociedade paranaense como valores de sua tradição” (Nascimento, 2004, p. 98). Conforme já considerado, o grupo escolar seria o *lócus* dessa transformação do cidadão republicano. No entanto, pelas mensagens presidenciais analisadas e conforme os autores pesquisados (Miguel, 1997; Nascimento, 2004; Pilotto, 1954), inferimos que, em linhas gerais, a extensão territorial e conseqüente distância das escolas, o desinteresse dos pais, a falta de professores habilitados e a dificuldade em inspecionar escolas eram empecilhos consideráveis para atingir a meta da modernização.

Nesse momento histórico, os grupos escolares estavam começando a se consolidar no Brasil. O presidente

Xavier da Silva considerava que o atraso do ensino primário só poderia ser resolvido com o decorrer do tempo, através da proposta dos Grupos Escolares. A escola graduada era um novo modelo superior em vantagem às escolas isoladas, principalmente pela facilidade de fiscalização” (Bencostta, 2001, p. 106, grifos no original).

Isso fica claro em mensagem em que ressalta a importância da fiscalização, controle e regulamentação:

Estas causas do atraso do ensino só poderão ser removidas com o correr do tempo, convindo, entretanto, que aproveitemos o que de bom mostra a alheia experiência. Os grupos escolares têm provado bem. Adotemos tão útil e proveitosa instituição, primeiramente na capital, reunindo em um ou mais grupos, convenientemente distribuídos, as escolas aqui existentes, confiando a fiscalização de cada uma delas a um diretor ou inspetor bem remunerado, com obrigações definidas em regulamento (Paraná, 1901, p. 5).

Embora com os revezes administrativos pelos quais passou o Paraná, dentre os anos finais do Império e o início da República dois políticos contribuíram, entre o final do século XIX e início do século XX, para a propagação e consolidação dos ideais republicanos e do projeto de nacionalidade alicerçado na escolarização

das massas: Xavier da Silva e Vicente Machado³³. Ambos apostavam na educação pública como meio de propagação desses ideais. Sob seus mandatos como presidentes da Província do Paraná houve a implantação e também o início da expansão dos grupos escolares como referência educacional no estado substituindo as escolas do período imperial.

Findo o período de escravização, ao despontar a industrialização substituindo o modelo agrário exportador e para qualificar os quadros visando o mercado de trabalho fazia-se necessário o aumento da oferta de vagas para a instrução pública primária. Conforme se desenvolviam os pequenos núcleos populacionais exigiram-se investimentos, por parte do Estado, em obras públicas. Uma das urgências era a construção de estradas que unissem a capital do estado às regiões produtoras mais afastadas. O problema das malhas rodoviárias foi, ao longo das primeiras décadas do século XX, um grande entrave ao desenvolvimento de algumas regiões do Paraná que ficavam para além do litoral e de Curitiba. E entre elas estavam os campos de Guarapuava e a região de Laranjeiras do Sul. O desenvolvimento econômico estava atrelado a meios de transporte adequados, pois estes se configuravam elemento modernizador dos pequenos núcleos urbanos e também das cidades já constituídas, ajudando a escoar a produção e unindo povoados e cidades.

Assim, a partir da construção de estradas e da conseqüente oferta de outros serviços públicos, núcleos populacionais começaram a se expandir. Neste contexto, os presidentes Xavier da Silva e Vicente Machado se destacaram na difusão da instrução primária, construindo grupos escolares e inserindo-os na paisagem urbana de cidades onde o desenvolvimento se apresentava de forma mais aligeirada. De acordo com Nascimento (2004), em 11 de março de 1901, com a aprovação do Decreto n° 93 que criou o Regulamento para a Instrução Pública no Paraná, o ensino primário público passou a ser ministrado em escolas estaduais que mantinha

³³ Vicente Machado da Silva Lima nasceu em 9 de agosto de 1860 em Castro/PR. Bacharel em Direito pela Academia de Direito de São Paulo era abolicionista e defensor do republicanismo. Foi promotor, juiz de Direito e lecionou Filosofia no Instituto Paranaense. A passagem pelo magistério marcaria a sua vida chegando a ocupar o cargo de Superintendente da Instrução Pública no estado. Iniciou sua carreira política em 1886. Foi chefe da Polícia do Governo Provisório, presidente da Câmara Municipal de Curitiba, senador e relator geral da Constituinte do Estado do Paraná em 1892. Foi vice-presidente do Paraná no período monárquico (1894) e mais tarde durante a República (1904-1906). Nesse último período assumiu a presidência em função do afastamento do presidente Xavier da Silva e deu prosseguimento aos seus projetos educacionais. Faleceu aos 46 anos em 1907 (Paraná, 2023).

os níveis primário e secundário. No entanto, era permitida a criação e manutenção de escolas primárias pelas municipalidades (Art. 1º). A lei também garantiu o funcionamento da Escola Normal da capital e do ensino secundário ministrado no Ginásio Paranaense. Autorizou e regulamentou, ainda, o funcionamento das escolas privadas que, a exemplo, de todo o país, foram uma constante na educação paranaense, fixando-se nos povoados muitas vezes antes mesmo da oferta da educação pelo Estado. No entanto, a lei ainda não mencionava os grupos escolares.

Mesmo assim, um novo ciclo começa e, em 1902, Xavier da Silva iniciou a construção do primeiro grupo escolar na cidade de Curitiba. Foi inaugurado em 19 de dezembro de 1903, data em que se comemora a emancipação política do Estado do Paraná. O grupo recebeu o seu nome e “[...] a partir de então, conforme palavras do presidente Xavier da Silva, tinha-se um modelo de edifício escolar para instrução pública a seguir pelo Estado” (Prestes, 2016, p. 19). A inauguração do grupo escolar foi um dos momentos de maior transformação com a formalização de trabalho didático moderno e adequado ao atendimento das necessidades culturais, políticas e econômicas (Souza, 2004).

Em 1904, após o segundo mandato de Francisco Xavier da Silva, assume o governo do estado Vicente Machado apresentando um projeto de expansão educacional que pretendia atingir regiões do interior, incluindo os Campos Gerais.

[...] tinha um projeto de desenvolvimento econômico, social e educacional para os Campos Gerais, e uma das medidas para isso foi que, as cidades de Castro, Ponta Grossa e Palmeira receberiam Grupos Escolares seguindo os moldes dos grandes centros urbanos como Curitiba e São Paulo, no intuito de desenvolver uma educação republicana autônoma e descentralizada (Prestes, 2016, p. 20).

Natural do município de Castro - região dos Campos Gerais -, que está localizado no segundo planalto paranaense e, próximo à Curitiba, a opção de Vicente Machado foi concentrar a construção dos grupos naquela região, privilegiando-a em detrimento a outras que ficaram desassistidas da expansão. De acordo com Pilotto (1954), naquela época o ensino mantido oficialmente pelo governo do estado se dividia em: 1º - Ensino infantil ministrado no Jardim de Infância da capital e nos que viessem a ser criados; 2º - Ensino primário ministrado nas escolas públicas primárias; 3º - Ensino Normal ministrado na Escola Normal e 4º - Ensino secundário ministrado no Ginásio Paranaense. Além disso, ressalta que “[...]”

todas as escolas primárias do Estado têm uma mesma organização e orientação. Em todas as escolas o ensino é dividido em 1° e 2° grau, e distribuído em 5 anos de curso. O 1° grau compreende as 4 primeiras séries” (Pilotto, 1954, p. 62).

Com o falecimento de Vicente Machado percebe-se, novamente, uma descontinuidade das políticas públicas, fator nocivo ao desenvolvimento educacional paranaense e brasileiro. Houve uma interrupção na política expansionista dos grupos escolares e formou-se um hiato de seis anos até a inauguração dos grupos escolares números quatro e cinco, respectivamente em Ponta Grossa e Guarapuava, no ano de 1912. Assim, pela ordem de inauguração temos o surgimento de diversas instituições desse tipo, conforme a tabela que segue:

Quadro 1 – Ordem de inauguração dos primeiros grupos escolares no Paraná.

| Situação | Nome | Localidade | Ano de inauguração |
|-----------------|---------------------------------|-------------------|---------------------------|
| 1° | G. E. Xavier da Silva | Curitiba | 1903 |
| 2° | G. E. Vicente Machado | Castro | 1904 |
| 3° | G. E. Jesuíno Marcondes Pereira | Palmeira | 1906 |
| 4° | G. E. Senador Correia | Ponta Grossa | 1912 |
| 5° | G. E. Visconde de Guarapuava | Guarapuava | 1912 |

Fonte: Organizado pela autora, 2023.

A partir de então observa-se regularidade na construção dos grupos escolares nos municípios, apontando para a expansão e para uma parceria entre o governo do estado e municípios. No entanto, essa nem sempre satisfazia ambos os lados, que estavam constantemente delegando responsabilidades e culpando-se mutuamente pelo atraso educacional. De forma geral, o município cedia o terreno e o governo do estado do Paraná construía as edificações. Inferimos que a cessão de terreno pelo município era uma prática que acontecia desde as primeiras construções, conforme o Decreto nº 407 de 3 de dezembro de 1904, que tratava no grupo escolar no município de Palmeira (Prestes, 2016). Assim, ao indicar onde seriam construídos os grupos escolares, os municípios determinavam, de forma indireta, qual seria a relação e a conexão deste com a comunidade, especialmente no que dizia respeito ao corpo discente. Quanto mais centralidade no perímetro urbano, mais eram beneficiados os filhos de servidores públicos, de pequenos

comerciantes e parte da elite local que, via de regra, eram os moradores dos centros urbanos e provenientes das classes mais abastadas da sociedade. Grupos escolares construídos nas periferias indicavam, muitas vezes, a existência de indústrias com considerado aglomerado populacional ao seu redor e que necessitava do atendimento educacional que uma escola isolada não comportaria devido ao elevado número de crianças em idade escolar. No entanto, a prática de construção de grupos nas periferias das cidades não foi algo que aconteceu no início da expansão dos grupos escolares. Como exceção, no Paraná, podemos citar o Grupo Escolar Xavier da Silva, que foi construído no bairro Rebouças, em Curitiba. O bairro, mesmo próximo ao centro, possuía características que o qualificavam como um bairro industrial (Prestes, 2016).

Além de caracterizar uma relação de coparticipação entre municípios e Estados, era evidente certo nível de dependência administrativa e ausência de autonomia dos municípios em relação ao governo do estado no que dizia respeito a muitos assuntos, entre eles a construção e conservação de escolas. Nivaldo Krüger³⁴ assim se manifesta quanto à dependência dos municípios paranaenses:

A Constituição de 1891 adotou na sua letra o princípio da autonomia municipal. Na prática, porém, transferiu ao estado o direito de organizar a municipalidade estimulando a cultura da dependência e subordinação. A carta republicana assim, entregou o município de mãos atadas ao arbítrio estadual. Daí a interferência deste em todos os assuntos da vida local, ditando normas para tudo, enumerando impostos, taxas e contribuições arrecadáveis pelos municípios, e fazendo retroceder ao mandonismo político (Krüger, 2007, p. 57).

No ano de 1911, na mensagem enviada pelo Executivo à Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, o presidente Francisco Xavier da Silva, no último ano de seu terceiro mandato, informa sobre a presença das escolas em todas os municípios e aglomerados urbanos. No entanto, reconhece que os alunos que moram distantes destas escolas continuavam desassistidos e destaca o papel das instituições particulares afirmando que “[...] a subvenção que a lei nº 810 de 5 de

³⁴Nivaldo Passos Krüger nasceu em Canoinhas (SC) no dia 27 de maio de 1929. Industrial e fazendeiro, foi vereador em Guarapuava (PR) e prefeito eleito em dois pleitos. Foi deputado estadual e federal pelo estado do Paraná. Elegeu-se primeiro suplente de senador assumindo o cargo em dezembro de 2002 permanecendo até o término do mandato. Publicou várias obras sobre problemas históricos e regionais do Paraná, entre elas: “Palmas: paisagem e memória” (2003) e “Sudoeste do Paraná - História de Bravura, Trabalho e Fé” (2005) (Fundação Getúlio Vargas, 2023).

maio de 1908, ampliada pela lei nº 976 de 9 de abril de 1910 – concede a escolas particulares, muito tem contribuído para a difusão do ensino nessas paragens remotas”; e ainda que tal subvenção “[...] foi concedida a 129 escolas com a matrícula de 2.931 alumnos, segundo os atestados dos respectivos inspectores escolares” (Paraná, 1911, p. 8). Na maioria dos casos, a subvenção das escolas particulares estava atrelada ao atendimento de um certo número de alunos vulneráveis economicamente. Esses dados destacam o relevante papel exercido pela educação privada na escolarização do povo paranaense tal como aconteceu, de forma geral, com a educação brasileira.

E outro aspecto a destacar é que ainda no decorrer do século XIX iniciou-se a vinda, para o Paraná, de grupos de imigrantes alemães, italianos, poloneses e russos, que aportando no litoral, logo saíam em função do clima e de riscos tropicais (Pilotto, 1954). Espalhando-se pelo Paraná, esses sujeitos passaram a integrar os contingentes populacionais que demandavam por escolas e não esperaram pela ação do Estado: “[...] o colono, em geral, principalmente o polaco, o russo e o alemão, compreende a vantagem de uma boa casa escolar, razão porque cuida de construí-la, mediante subscrição” (Paraná, 1921, p. 21). Estudos de Kreutz (2000, p. 348) coadunam com o relatório do governo do estado do Paraná e sugerem que alguns grupos de imigrantes tomaram iniciativa própria de fornecer educação escolar aos seus filhos:

Parte dos imigrantes provinha de forte tradição escolar em seu país de origem, era alfabetizada e cônica da importância da escola, porém, não encontrando escolas públicas nem muitas perspectivas para serem atendido seu pleito, os imigrantes puseram-se a organizar uma rede de escolas comunitárias.

Contudo, em dois momentos históricos, os imigrantes e suas escolas foram atingidos no Paraná, assim como no sul do país, por medidas nacionalistas oriundas de governos contemporâneos. De acordo com Nascimento (2004), a Primeira Guerra Mundial encerrou qualquer possibilidade de se manter outro idioma no sul do país. Embora se tratasse de um país democrático, uma campanha de nacionalização foi implantada severamente e isolou os indivíduos que não falavam o português. Como consequência dessa política, em 1917 a União determinou o encerramento das atividades nas escolas de imigrantes do sul do país onde não se falasse português. No Paraná, o Código de Ensino de 1917 amparava essas

medidas nacionalistas e, com isso, muitas colônias ficaram desprovidas de assistência educacional ou o ensino ficou nas mãos de pessoas leigas e despreparadas. Duas décadas mais tarde, com a decretação do Estado Novo, novamente houve um movimento pela nacionalização do ensino e, em 1938, a União atuou no fechamento das escolas entendidas como “estrangeiras” em território nacional.

[...] fechou as escolas de estrangeiros, com consequências para a alfabetização uma vez que o governo não providenciou a substituição imediatas dessas instituições por escolas brasileiras em funcionamento entre os núcleos populacionais de imigrantes. Esses eram tradicionalmente escolarizados e o fato de permanecerem sem escolas criou, entre eles, uma geração de analfabetos (Wachowicz, 1970, p. 92).

A ideia de nacionalidade brasileira calava fundo entre os gestores e legisladores e, nesse mesmo ano foi aprovado o Decreto n° 6.597, de 15 de março de 1938, que instituiu o estágio obrigatório das alunas da Escola de Formação de Professores de Curitiba em zonas rurais. De acordo com Ferreira e Vechia (2023, p.246), a exigência do estágio estava relacionada com a nacionalização:

À Escola de Formação de Professores de Curitiba também era atribuída a tarefa de formar as lideranças capazes de alterar a vida e os hábitos das populações das zonas rurais. Às professoras cabiam as tarefas de transmitir a cultura e os hábitos urbanos da vida social, bem como transformar, segundo a Lei de Nacionalização implantada no país, os descendentes de imigrantes em bons cidadãos brasileiros. Daí a relevância da obrigação das professoras recém-formadas realizarem estágio de dois anos, estabelecido pelo Regulamento de 1938 e que deveria ser realizado preferencialmente em núcleos populacionais de imigrantes e seus descendentes, para auxiliar na promoção de tais modificações.

Com relação à legislação, excluindo-se a instabilidade do início da República, a partir do Código de Ensino de 1915, aprovado pelo Decreto n° 710, de 18 de outubro de 1915, os grupos escolares já eram mencionados e regulamentados. Com sua promulgação, objetivava-se melhorar a organização geral do ensino primário, além de buscar um recenseamento que retratasse a educação paranaense a fim de que fossem melhores distribuídas e localizadas as escolas, garantindo, assim, a obrigatoriedade do ensino. Como consequência, esperava-se melhora nos índices de alfabetização, ao mesmo tempo em que trabalhar-se-iam nas escolas os princípios de moralidade, civilidade e bons costumes para acompanhar as mudanças em curso.

Quer dizer que foi com o lançamento do Código de Ensino de 1917 que se destacou a organização da educação paranaense naquele período. O Código de Ensino de 1917 ou Decreto n. 17, de 9 de janeiro de 1917, foi assinado pelo secretário da justiça Enéas Marques dos Santos e aprovado pelo presidente do Estado do Paraná, Affonso Alves de Camargo. O Título III do Código dizia respeito ao ensino primário e trazia, já em seu primeiro artigo, a permanência da obrigatoriedade que já era exigida pelo Código de Ensino de 1915: “Art. 41: A matrícula e a frequência assídua das meninas de 7 a 12 anos e dos meninos de 7 a 14, em escola pública do ensino primário, são obrigatórias” (Paraná, 1917). No entanto, essa obrigatoriedade trazia exceções e, então, excluía-se justamente as crianças que moravam nos lugares mais distantes, não correspondendo às reais necessidades educacionais da população e negando a escola a quem mais necessitava. O Código tratava ainda de temas como recenseamento, matrículas, organização geral do ensino, da classificação de escolas quanto ao seu porte, trabalhos escolares, disciplina, exames, utilização dos prédios escolares e tudo o que dizia respeito aos professores, incluindo seus direitos e deveres.

Os grupos escolares, por sua vez, continuaram a se expandir inseridos no projeto de nacionalidade, porém não sem dificuldades, especialmente com relação à escassez de verbas. No entanto, para além das dificuldades financeiras de construção de grupos escolares, com o tempo, os administradores passaram a observar um problema de outra natureza. Os primeiros grupos escolares construídos no Paraná há mais de uma década se caracterizavam como uma reunião de escolas isoladas em um único prédio, não havendo, necessariamente, a coesão pedagógico-administrativa que era um dos aspectos que distinguia esse tipo de instituição escolar. Estavam apenas reunidas fisicamente, mas não administrativa e pedagogicamente. Ou seja: transplantou-se o projeto paulista de educação sem analisá-lo e implementá-lo na íntegra e observando a realidade, as condições do Estado do Paraná e, além disso, sem alterar a legislação paranaense com esse fim específico. Segundo Bencostta (2001, p. 109), em 1905, Reinaldo Machado, Diretor-Geral Interino da Instrução Pública no Paraná já alertava para esse problema afirmando que

[...] os grupos escolares não deveriam ser a mera reunião de escolas em um edifício, mas uma sequência metódica e sistemática do ensino, sendo necessário, portanto, submetê-los a uma regulamentação científica. Desse

modo, enfatizava que a criança, na medida do seu aproveitamento, passaria por diversas classes e graus, cada vez mais aperfeiçoando sua educação intelectual, física e moral que lhe era fornecida gratuitamente pelo Estado.

Observa-se nas mensagens enviadas à Assembleia Legislativa ao longo das primeiras décadas do século XX que a ideia de preparar as crianças para se tornarem cidadãos capazes para o mundo moderno e artífices da superação do atraso econômico foi continuamente utilizada nos discursos e colocava a escola como corresponsável nesta missão (Bencostta, 2001). Buscava-se superar o atraso educacional que ainda permanecia na Primeira República. No entanto, como fazer isso acontecer se não existia, nos grupos escolares paranaenses, uma organização didático-pedagógica que transcendia os regulamentos e se amalgamava na prática cotidiana?

A proximidade³⁵ física e histórica entre o Paraná e o estado de São Paulo possibilitou a circulação de ideias de reformas com novos modelos pedagógicos. Neste sentido, uma comissão de professores buscou em São Paulo os elementos formativos para aplicar a professores atuantes nas escolas primárias paranaenses, visando a incorporação metodológica dos processos de organização vinculados aos grupos escolares.

É constituída uma comissão de professores que vai a São Paulo e traz, de lá, um plano prático de processos de ensino para aplicação direta às classes primárias. Entre esses processos, o ensino analítico da leitura. A comissão reuniu uma equipe selecionada de professores de ensino para aplicação direta às classes primárias, preparou-a e confiou-lhes as classes de um grupo que serviria de modelo. A aplicação dos novos processos era rigorosa. O grupo escolhido foi o atual Grupo Escolar Xavier da Silva. Turmas de professores do Estado faziam ali seus estágios, severamente controlados, até obterem pleno domínio prático dos novos processos. Esse fato marcou, de modo decisivo, a evolução metodológica do ensino no Paraná (Pilotto, 1954, p. 67).

Essa ponderação de Pilotto (1954) realça o ensino analítico da leitura, um dos princípios da denominada Pedagogia Moderna, aspecto que, adiante, exploraremos com o intuito de compreender as questões didático-pedagógicas que permearam esse momento histórico paranaense.

Pouco tempo depois, nesse mesmo contexto de alinhamento às ideias pedagógicas paulistas, o presidente do Paraná Caetano Munhoz da Rocha, solicitou

³⁵O Paraná fez parte do território de São Paulo, elevando-se à categoria de Província com o nome de Paraná, em 29 de agosto de 1853, por meio da Lei nº 704, sancionada por D. Pedro II. Recebeu o nome de Paraná em homenagem ao rio com esse mesmo nome.

ao presidente do estado de São Paulo, Altino Arantes, um profissional pedagógico para administrar a educação paranaense. De acordo com Miguel (1997, p. 26), fatores sociais e políticos foram preponderantes, gestando modificações e possibilitando a implantação de uma reforma educacional paranaense no início da década de 1920, sendo que entre eles estão os seguintes fatores de natureza econômica e social:

- a modernização da indústria ervateira e o comércio exterior gerado por esta forma de economia;
- a burguesia paranaense em ascensão, aliada com a burguesia cafeeira paulista;
- a pressão da população, nas quais estavam incluídos os imigrantes europeus, por escolas e professores, como fator de acesso a melhores lugares na organização do trabalho em geral, na sociedade;
- o entendimento dos governantes de que, no contexto da industrialização, era preciso modernizar a educação, organizando-a segundo os princípios de racionalização administrativa.

Com a chegada de Cesar Prieto Martinez³⁶ em 1920, os administradores da educação no Paraná compreenderam, de fato, que o grupo escolar significava muito mais que escolas reunidas: era uma instituição única, com centralidade administrativa e pedagógica: uma instituição orgânica. Ou seja: “Para além das adaptações de prédios, mobiliários e materiais didáticos, a chegada do gestor educacional fez com que o processo pedagógico se tornasse mais ágil e eficiente, entre estas mudanças, há a substituição do método de ensino” (Palhano, 2022, p. 51). Muito embora os documentos já apontassem, desde 1901, para o uso de novos métodos didático-pedagógicos – que eram os mesmos utilizados em São Paulo - inferimos que havia dificuldades na sua vulgarização junto ao professorado paranaense. No que tange à chegada do administrador se afirma que “[...] o fundamental da atuação de Martinez é a sua presença vitalizadora em toda a parte, ensinando, observando, orientando, estimulando. Neste sentido, a maior influência que a educação pública primária recebera até então. As escolas públicas adquiriram grande prestígio” (Pilotto, 1954, p. 67).

³⁶ Filho de Rosália Prieto Martinez e Laureano Prieto Martinez nasceu em 14 de março de 1881. Formou-se na Escola Complementar anexa à Escola Normal em 1900, exerceu atividades docentes no estado de São Paulo até 1920, quando o governo do Paraná o contrata para reformar a educação no Estado. Além desse cargo, Martinez ocupou outros espaços no campo educacional. Escreveu alguns artigos na revista “O Ensino”, publicou um livro de memórias da sua viagem feita a Foz do Iguaçu, e posteriormente, já em São Paulo, livros de leitura que versam sobre os ideais republicanos de amor à pátria, moral, trabalho e higiene. (Farias, 2021).

O elevado número de analfabetos e o constante crescimento das populações do meio urbano, acelerando os processos de urbanização e industrialização, fizeram com que o poder público buscasse contornar esses problemas por meio de reformas educacionais. Ou seja, a exemplo do que aconteceu em outros estados, de acordo com Miguel (1997), Martinez promoveu, a partir de 1920 no contexto paranaense, uma reforma de ensino como as que estavam se propagando pelo país. Por sua vez, os estudos de Teive e Dallabrida (2011) apontam que em Santa Catarina, a partir de 1911, o governador Vidal Ramos contratou o professor paulista Orestes de Oliveira Guimarães para reformar a educação catarinense. Iniciou oficializando os programas de ensino, estabelecendo o Regimento dos Grupos Escolares e, apenas após toda sistematização legal, é que foram criados e inaugurados os grupos escolares. Todavia, depreendemos que, embora bem-intencionada e necessária, a reforma paranaense foi feita “às avessas” com as instituições como os grupos escolares já em funcionamento há quase 20 anos.

Assim, Martinez tinha em suas mãos as instituições, mas estas estavam desorganizadas e sem um direcionamento pedagógico e administrativo embora as questões didático-pedagógicas estivessem presentes na legislação. Conquanto sua vinda tenha sido um significativo avanço para a organização da educação paranaense, autores como Miguel (1997), Nascimento (2004) e Palhano (2022) argumentam que o reformador lutava por valores que negavam uma educação abrangente para todos: ideologicamente, Martinez sustentava que bastava oferecer o mínimo, ou seja, apenas a alfabetização, para que o cidadão pudesse votar e alçar postos menos complexos no mercado de trabalho revelando uma perspectiva mercantilista da educação³⁷.

O Inspetor Geral do Ensino, César Prieto Martinez, defendia a criação da escola de primeiras letras destinada ao povo pobre, apenas com o intuito de ensinar a ler, escrever e contar, oferecendo um espaço estreito para esse povo ter o acesso ampliado aos outros níveis de escolaridade como o secundário e o superior (Nascimento, 2004, p. 144).

Os relatórios de Martinez apontam um expressivo viés ideológico nacionalista presença constante na nova ordem republicana.

³⁷ Para aprofundamento dos ideais desenvolvidos por Martinez na educação paranaense consultar Palhano (2022).

Um claro direcionamento evocando o lema de nossa bandeira como eixo de força política. Esse discurso seria reproduzido para os alunos, nos colégios por meio dos seus professores, facilitando a disseminação da ideia pela qual, num Estado evoluído, poderiam ser formadas pessoas “úteis ao lado de espíritos esclarecidos; educar intelectual e moralmente, preparar no indivíduo as condições necessárias a realizar, na Pátria, o lema da nossa bandeira Ordem e Progresso”. Os mestres seriam parte integrada, capaz de disciplinar os indivíduos de forma dócil para que estes pudessem ser organizados (Nascimento, 2004, p.83, aspas no original).

Quanto ao papel da escola na formação do cidadão paranaense, a autora argumenta que era similar ao que acontecia em nível nacional, com ênfase em uma escola nacionalizadora e formadora de cidadãos cômicos de suas responsabilidades com o novo regime.

Nas escolas do Paraná, a formação dos professores e dos alunos estava embasada na ideia de nacionalizar o povo, pelo amor à Pátria. A escola apresentava com excelente vantagem para a divulgação destas ideias, cabendo-lhes ensinar a todas as crianças a se tornarem cidadãos crentes na nova ordem, sem que nenhuma propaganda ao contrário pudesse abalar os procedimentos de aprendizagem na sala de aula (Nascimento, 2004, p. 83-4).

Desta forma, imbuído desses ideais, Martinez, o Inspetor Geral do Ensino, implantou, nos grupos escolares paranaenses, os conceitos pedagógico e administrativo das escolas graduadas paulistas que já existiam há quase três décadas. Para Prestes (2016, p.41), quanto aos grupos escolares, efetivamente começaram as mudanças de cunho pedagógico e administrativo concernentes.

Entre as principais mudanças orquestradas por Martinez estavam: a verdadeira união das Escolas Isoladas; uma série interligada a outra; a sistematização do ensino e das regras pedagógicas e disciplinares; rigidez administrativa e pedagógica; a criação da figura do inspetor interno; a criação do setor de secretaria escolar e a hierarquização geracional. Contudo, esse processo foi lento e gradativo e demorou alguns anos para se consolidar (Prestes, 2016, p. 41).

Para além das mudanças efetuadas nos grupos escolares, se apontam outras ações de relevância na reformulação do ensino paranaense que foram conduzidas por Martinez, como aquelas relacionadas à inspeção, à formação docente, à edição de uma revista pedagógica, entre outras formas de estímulo às mudanças didático-pedagógicas:

Organiza uma inspeção vitalizada que, tendo ele mesmo à frente, bate o próprio sertão paranaense em seus confins; organiza cursos para o magistério; publica uma revista pedagógica; institui prêmios aos professores pelo seu rendimento; organiza um serviço de distribuição gratuita de material escolar para todos os alunos das escolas públicas; faz atender à saúde do escolar; estimula a educação física; proclama a importância das histórias, dos contos, na vida das classes; estimula a realização de festas escolares; faz publicações destinadas à educação geral do magistério, estimula, amplia, influencia em toda a parte (Pilotto, 1954, p. 68).

No entanto, em que pese seu pensamento educacional controverso e reducionista, conforme apontado por Miguel (1997), Nascimento (2004) e Palhano (2022), a chegada de Martinez para organizar a educação pública no Paraná é citada na mensagem do presidente no ano de 1921 como um grande avanço para a educação paranaense, enfatizadas as questões pedagógicas:

Foram instituídas palestras pedagógicas dedicadas aos Srs. professores e diretores da capital, com o fito de expor qual pensamento em relação à reforma da instrução e quaes methodos que devem dar ao ensino uma feição eminentemente educativa. No mez de Dezembro, aproveitando a estadia dos professores do interior nesta Capital, realizaram-se varias palestras sobre assumptos que se referem a parte technica e administrativa do ensino, parecendo que os resultados deste trabalho serão largamente compensados. Na impossibilidade de estender com rapidez a nova orientação às demais localidades do interior, foram chamados e esta Capital vários diretores de grupos afim de praticarem nos estabelecimentos que melhor se destacam, quer quanto à direção, quer quanto a methodos e processos. É de conveniência que essa medida se torne extensiva aos professores do interior que lecionem a primeira serie, e isso para facilitar a alfabetização que é muito lenta pelos antigos methodos (Paraná, 1921, p. 91-2).

Observa-se, ainda, que a preocupação do presidente Caetano Munhoz da Rocha não repousava apenas nas alterações pedagógicas e administrativas que precisavam ser realizadas, mas ele reconhece que a situação do mobiliário e dos prédios escolares era inadequada e se compromete a oferecer condições para um bom desempenho das ações do Inspetor Cesar Martinez:

Tanto os grupos como as escolas de todo Estado, achavam-se desprovidos de mobiliário e material escolar, conforme se verificou de uma sindicancia a que se procedeu. [...] O mobiliário adquirido e encomendado obedece a um typo elegante e pratico e o material didático é dos mais recomendados pelos modernos pedagogistas. Foram beneficiadas as escolas de quasi todos os Municipios do Estado (Paraná, 1921, p. 92).

Com relação à estrutura que abrigava os grupos escolares e também as escolas isoladas, assim se manifesta o chefe do executivo paranaense, afirmando que as instituições não estavam à altura dos modernos métodos pedagógicos:

Um rápido exame dos prédios escolares do Estado demonstra quão longe estamos de que requerem os preceitos pedagógicos modernos e do que as necessidades do ensino reclamam. Nas construções escolares nem mesmo os detalhes podem ser menosprezados para que possam alliar comodidade e conforto, economia e condições higienicas. Os preceitos de arquitetura escolar foram por completo olvidados nas nossas construções. Algumas pequenas obras de adaptação tem sido feitas restando ainda outras por fazer, não menos urgentes e imprescindíveis. Além de obras de adaptação muitos prédios reclamam consertos e reformas (Paraná, 1921, p. 92).

Ao continuar, clama por ajuda dos municípios para a melhora da oferta da educação pública no estado, afirmando que os gestores municipais seriam fortes aliados ao se encarregar da conservação dos edifícios escolares. Na visão do presidente, acontecia o oposto e, pelo descaso de muitos municípios, os grupos iam se transformando em ruínas. Aponta o caso de algumas cidades importantes do Paraná que seguiam com a deficiência na oferta de grupos escolares.

Cidades importantes do Estado ainda não tem um prédio próprio para o funcionamento das escolas. Entre outras, estão nessas condições Ribeirão Claro, Palmas, Thomazina e São José da Boa Vista. Paranaguá possui dois prédios escolares apenas, impróprios, inadaptados e pequenos. Cidade marítima e das mais importantes do Estado, onde primeiro vêm poisar as vistas dos nossos visitantes, necessita de um bom grupo, construído a luz e orientação inteligente, espaçoso e confortável, com 10 ou 12 salas. Em idênticas condições está Ponta Grossa: é a mais populosa das cidades do interior do estado com mais de duas mil crianças em idade escolar. A construção de grandes grupos, nas cidades populosas é medida que offerece múltiplas vantagens de ordem econômica. A Diretoria de Obras e Viação já dispõe de boas plantas para construções, sendo porém necessário que o Congresso, durante os trabalhos deste anno, vote verbas especiaes para tal fim (Paraná, 1921, p. 93).

O panorama descrito na mensagem presidencial anterior apresenta o cenário que Martinez encontrou ao chegar para trabalhar no Paraná em abril de 1920. Considerando as palavras do presidente, foram dadas, na medida do possível, as condições materiais e autonomia para que o educador paulista desenvolvesse o seu trabalho de forma satisfatória. No entanto, embora tivesse respaldo do presidente do Paraná, Martinez encontrou muita resistência entre docentes, políticos, população e a imprensa paranaense, que proferiu severas críticas ao

educador paulista durante a sua gestão na Inspetoria. Sua autonomia também ficou relativa, pois ele não conseguiu espaço junto à Escola Normal de Curitiba, território onde se sobressaía o professor paranaense Lysímaco Ferreira da Costa³⁸ e era um *locus* essencial para a disseminação das ideias pedagógicas.

Pelas mensagens dos anos posteriores, é possível inferir que Martinez se preocupou em transmitir aos educadores as novas propostas e métodos de ensino por meio de encontros, reuniões pedagógicas e impressão e divulgação da revista "O Ensino". Também fica claro que ele deu continuidade ao sistema de controle do censo educacional que já existia no Paraná. No entanto, provavelmente, a exemplos das outras modificações que fez, ele e sua equipe³⁹ tenham alterado o modelo de coleta de dados educacionais. Uma forma simples de coleta de dados eram os mapas que, preenchidos pelos professores, revelavam muito sobre a educação e auxiliavam no planejamento didático e administrativo para os anos seguintes. Muito embora se saiba que havia o planejamento, buscando ampliação da oferta e melhora da qualidade da educação, a literatura, os pronunciamentos e mensagens oficiais apontam para a incapacidade do Estado do Paraná, ao longo da primeira metade do século XX, de ofertar a todos os paranaenses ensino gratuito de acordo com o que assegurava a Constituição:

³⁸ De acordo com as pesquisas de sua filha (Costa, 1987) Lysímaco teve uma vida profissional deveras diversificada, não se resumindo ao magistério. Nasceu em Curitiba (PR) no dia 1º de dezembro de 1883, filho de Antônio Ferreira da Costa e Francisca Ribeiro da Costa. Em 1893, concluiu o ensino primário. Prosseguiu seus estudos no Ginásio Paranaense onde, em 1906, prestou concurso para as cadeiras de Física e Química. Em dezembro daquele ano, casou-se com Ester Franco da Costa. Em 1917, formou-se em Engenharia pela Universidade Federal do Paraná. No ano seguinte, fundou e organizou a Escola Agrônoma do Paraná. Em 1920, sua esposa faleceu. Nesse mesmo ano é nomeado diretor do Ginásio Paranaense e Escola Normal. Em 1921, casou-se novamente, desta vez com Maria Ângela da Costa. Em 1923, reorganizou a Escola Normal de Curitiba e publicou "Bases Educativas para a Organização da Nova Escola Secundária do Paraná". Dois anos após, assumiu o cargo de Diretor Geral do Ensino do Estado do Paraná, substituindo o então diretor, Cesar Prieto Martinez. Em 1926, foi nomeado Inspetor Geral da Faculdade de Engenharia. No ano seguinte se tornou Delegado do Estado do Paraná no Convênio dos Estados Cafeeiros. De 1928 à 1930, assumiu o cargo de Secretário da Fazenda, Indústria e Comércio. Em 1929, participou do Conselho Administrativo da Caixa Econômica Federal do Paraná. Faleceu em 23 de Julho de 1941.

³⁹ Documento pertencente ao Departamento de Arquivo Público do Paraná (DEAP-PR) aponta que, em 1924, além de César Martinez, 27 pessoas trabalhavam na Inspetoria Geral do Ensino. Havia 6 subinspetores, 1 inspetor médico, 1 inspetor médico auxiliar, 1 chefe de seção, 2 oficiais e 1 auxiliar, 1 datilógrafa e 1 auxiliar, 2 encarregados de correspondência, 1 estatística, 2 expedientes de guias, 1 encarregado do expediente, 2 encarregados do material escolar, 1 porteiro, 1 contínuo, 1 servente e 2 zeladoras. (Paraná, 1924). Dois fatos chamam atenção: a ausência de uma equipe pedagógica e a ocupação dos cargos mais elevados (como subinspetor) apenas por homens. Isso coaduna com os estudos de Demartini (1993) que indicam que, embora a docência se apresente como uma profissão feminina, a carreira, no século XX, era essencialmente masculina. Quanto à inexistência de uma equipe pedagógica, Miguel (1997) afirma que somente a partir de 1938, no organograma do governo do estado, os cargos administrativos passaram a ser separados dos técnico-pedagógicos.

Não sendo possível ao Estado cumprir escrupulosamente com o que preceitua o regimen republicano, - o ensino gratuito a todas as classes sociaes – pois isso acarretaria despesas que os seus orçamentos absolutamente não comportam, municípios há onde as populações, na falta de escolas públicas, se cortejam para custear escolas particulares e deste modo mantêm-se inúmeros estabelecimentos muitos dos quaes adoptam ou procuram adoptar os methodos, programmas e livros oficializados (Paraná, 1923, p.5).

Quanto à figura do Inspetor de Ensino, ela já era tida como importante na primeira década do século XX. No interior do Paraná, o cargo era exercido por pessoas probas da comunidade, que tinham como tarefa principal controlar as atividades docentes, especialmente o cumprimento dos dias letivos e a realização de atividades obrigatórias como aquelas de cunho cívico. Contudo, ao observarmos os nomes dos inspetores designados para o distrito de Laranjeiras em 1924, subentende-se que eram pessoas desvinculadas da área educacional, não contribuindo, portanto, com as questões pedagógicas, já que suas indicações eram meramente políticas. Documento localizado no Departamento de Arquivo Público do Paraná (DEAP-PR) esclarece que, em 1924, havia exatos 100 inspetores escolares nos municípios e distritos do Paraná. Destes, apenas duas eram mulheres, que atuavam, respectivamente, nos municípios de Araucária e Morretes. Novamente, afloram os estudos de Demartini (1993) e seus apontamentos sobre as diferenças quanto à presença de homens e mulheres e os lugares que ocupavam na hierarquia das instituições de ensino e do meio educacional do século XX.

O relatório do presidente Marins Alves de Camargo relativo à instrução pública no período entre 1924 a 1928 esclarece sobre o trabalho exercido por esses inspetores locais, além de apontar a necessidade da contratação de mais servidores para a Inspeção Geral do Ensino do Paraná, afirmando que estes deveriam ter a devida qualificação exigida para o cargo:

A inspecção escolar continuou sendo feita com toda regularidade tendo os senhores sub-inspectores de ensino visitado quasi todos os municípios do Estado, excepto em Foz do Iguassu, Clevelandia, Palmas e Reserva que foram fiscalizados pelos respectivos inspectores escolares regionaes. A inspecção technica é uma necessidade incontestável, pois constitue ella a base da efficiencia do ensino. Além disso, as visitas que os inspectores periodicamente fazem as escolas produzem sempre os melhores resultados quer quanto à distribuição e localização das mesmas, como também ao trabalho apresentado pelos professores. Presentemente tem o Estado um Inspector e três Sub-Inspectores do ensino, numero este insufficiente para o

perfeito serviço devido a extensão territorial⁴⁰. Lembro, portanto, ao Congresso a conveniência da criação de mais três logares de Sub-Inspectores do Ensino os quaes deverão ser preenchidos por professores normalistas competentes, com pratica do magistério e comprovada competência. A título de experiência essas nomeações poderão ser feitas, a princípio, em comissão a fim de oportunamente serem os nomeados effectivados nos logares caso demonstrem capacidade para o desempenho do cargo (Paraná, Relatório 1924-1928, p. 15).

Já o ano de 1930, que marca a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, ocasionou uma mudança estrutural na administração dos Estados com a indicação dos Interventores. Esse período assinala, também, o início da estruturação da educação em nível nacional, primeiramente com debates em associações como a Associação Brasileira de Educação (ABE) e, posteriormente, com a organização de legislação nacional.

Em 1931, a mensagem do interventor paranaense Mario Tourinho ao presidente Vargas, prestando contas de sua gestão no ano anterior, aponta ainda, no setor educacional, os mesmos problemas recorrentes relatados pelos gestores ao longo das primeiras décadas do século: a falta de dinheiro para investimento em educação, a deficiente formação dos professores e a dificuldade de levar a educação primária pública aos lugares mais remotos do estado. Pela mensagem é possível constatar que, naquele ano, no estado do Paraná, existiam 52 grupos escolares que totalizavam 14.390 alunos matriculados (Paraná, 1931). Além da expansão dos grupos, ocorreu também uma complexificação na estrutura da educação paranaense que passou a contar com Escola Profissional, Escola de Aprendizes Artífices, Instituto Comercial, Ginásios, Escolas Normais, Escolas Isoladas, Escolas Complementares, Jardins de Infância entre outras instituições congêneres (Paraná, 1931).

Mas foi no decorrer das décadas de 1930, 1940 e 1950 que os grupos escolares se expandiram efetivamente no Paraná. De acordo com o relatório do Interventor Manoel Ribas, relativo ao período de 1937 a 1942, com relação ao ensino primário, as unidades escolares passaram de 1.136, em 1932, para 1.966, no

⁴⁰ De acordo com Lemiechek (2014), em 1932, O Interventor Manoel Ribas, por meio do Decreto n° 528 de 02 de março, deu início à uma fiscalização mais estruturada, por parte do Estado, das instituições de ensino. Foram criadas as Inspetorias Regionais de Ensino que supervisionavam regiões administrativas do Estado e funcionaram por meio século sendo extintas por meio do Decreto n° 2.161, de 12 de dezembro de 1983 assinado pelo ex-governador José Richa. Em seu lugar foram criados os Núcleos Regionais de Educação que funcionam até o presente como órgãos fiscalizadores da educação paranaense.

ano de 1942. Os grupos escolares, neste mesmo período, saltaram de 50 para 87 unidades.

Porém, o Código de Ensino de 1917 ainda vigorava e, de acordo com Miguel (1997), durante o ano de 1937, o Paraná procurou unificar e sintetizar o ensino com um novo Código de Educação. No entanto, este não chegou a ser aprovado, pois tramitava na Assembleia Legislativa quando da ocasião da decretação do Estado Novo por Getúlio Vargas. No entanto, as ideias nele contidas “[...] representavam o nível de sistematização educacional alcançado pelo Estado naquele momento” (Miguel, 1997, p. 69), servindo como base para a legislação que seria constituída após essa data.

No ano de 1948, o educador Erasmo Pilotto⁴¹ assumiu a Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná e sua atuação, principalmente, junto às Escolas Normais dos centros urbanos e das regiões despovoadas do Paraná, é tida como notável. Ao lado de César Prieto Martinez, Erasmo Pilotto foi um expoente da educação paranaense. Enquanto o primeiro desenvolveu suas ações em um Paraná essencialmente agrícola e visando o nacionalismo, o segundo conduziu a educação paranaense em um momento em que o estado despontava para a urbanização e industrialização, também consolidando os ideais da Escola Nova, especialmente em

⁴¹ Conforme Felisberto (2021), Erasmo Pilotto, filho de um telegrafista e uma professora primária, nasceu em outubro de 1910, em Reboças (PR). Em 1927, Pilotto ingressou na Escola Normal Secundária de Curitiba. Logo após se formar, em dezembro de 1928, lecionou no curso de formação de professores de algumas cidades paranaenses como Paranaguá, Entre Rios e Ponta Grossa, até 1934 quando foi nomeado para reger a cadeira de Psicologia, Biologia Aplicada à Educação e História da Educação na Escola Normal Secundária de Curitiba - instituição em que havia se formado. Nas décadas de 1930 e 1940, em paralelo com o Movimento da Escola Nova, acontecimentos como a promulgação da Constituição de 1934 e, posteriormente, o estabelecimento do Estado Novo (1937-1946), refletiram no engajamento nacional dos educadores em torno da educação renovada. Neste cenário, no Estado do Paraná, destacou-se o professor Erasmo Pilotto que era adepto do Movimento da Escola Nova e trabalhou no sentido de implantar na formação de professores e no ensino primário o referido ideário educacional. Em 1938, o professor Pilotto tornou-se Assistente Técnico da Escola de Professores (antiga Escola Normal Secundária de Curitiba) e à frente da formação de professores implementou com êxito os princípios da Pedagogia da Escola Nova. Com a eleição de Moysés Lupion ao governo do Estado do Paraná Erasmo Pilotto ocupou o cargo de Secretário de Estado de Educação e Cultura (SEEC), entre os anos de 1948 e 1951. Finalmente, Erasmo Pilotto pode utilizar de sua expertise profissional para renovar o ensino primário e normal do estado, expandindo pelo território paranaense a experiência vivenciada na Escola de Professores de Curitiba. Entre suas obras publicadas estão “Prática da escola serena” (1946), “A educação é um direito de todos” (1952); “A educação no Paraná: síntese sobre o ensino público, elementar e médio” (1954); “Direito à educação” (1960); “Organização e metodologia do ensino na 1ª série primária: um caminho para o aperfeiçoamento da escola pública primária nos países em desenvolvimento” (1964); “Que se exalte em cada mestre um sonho” (1966) e “Informe sobre treinamento de mestre e alfabetização” (1980).

seu trabalho com a formação de professores e, por extensão, nos grupos escolares paranaenses.

Acerca do número de alunos que frequentavam as escolas primárias na passagem da segunda metade do século XX, o governador Bento Munhoz da Rocha Neto expõe uma situação caótica, que desvela um grande número de não atendidos:

Um exame comparativo entre as estatísticas daquela Secretaria [de Educação e Cultura] e os resultados do último censo nos autorizam estimar que só 1/3 da população escolar do Paraná está sendo atendida, permanecendo cerca de 300 mil crianças sem assistência educacional (Paraná, 1951, p.112).

Para se ter uma noção do quão trágica era a situação da insuficiência de grupos escolares, reproduzimos uma carta de Armanda S. Lopes contida na obra de Pilotto (1954), que relata fatos de aconteciam na cidade de Londrina e o desespero dos pais que não conseguiam vagas para seus filhos:

Um índice da situação dramática em que se encontram as coisas da educação em Londrina, é o espetáculo constrangedor que nos oferecem os dias de matrícula em nossos grupos escolares. Com pequenas variantes, a cena é a mesma frente aos portões de nossas casas de ensino público primário, cenas que neste último ano tornaram-se verdadeiramente chocantes e que prometem revestir-se de um caráter anda mais trágico no início do presente período letivo, pois não se sabe que quaisquer medidas hajam sido tomadas no sentido de, pelo menos, suavizar a situação. São cenas de VERDADEIRO DESESPERO por parte dos pais, às vezes com filhos já de oito ou nove anos, ao ouvirem o: está encerrada a matrícula, que eles conhecem do ano anterior. Desespero que não se exterioriza em alguns mais do que uma atitude de abatimento, mas que se mostra nas lágrimas de muitas mulheres, mães possivelmente, e noutros irrompe numa revolta que se traduz quase sempre com impropérios – frases desaforadas e injustas – contra professoras encarregadas do serviço ou as diretoras as quais, por sua vez, nem sempre conseguem manter a calma para responder com a compreensão que o caso requer. É que a elas, mais do que a qualquer pessoa, o espetáculo deprime e desalenta (Lopes citada por Pilotto, 1954, p. 80, grifos no original).

Essa situação no município de Londrina, guardadas as devidas proporções, refletia o estado geral do ensino primário em todo o estado do Paraná em meados do século XX: terminologia composta pelos termos “constrangedor”, “dramática”, “chocante”, “desespero” e “revolta” configuravam o cenário. Enquanto a sociedade se desenvolvia e a economia passava de predominantemente agrária para uma industrialização ainda incipiente, o governo do estado buscava acompanhar essas mudanças e prover a população com políticas públicas educacionais, embora falhasse visivelmente na concretude de suas propostas. Muito embora, a partir da

década de 1930, com Erasmo Pilotto, o Paraná tenha investido em políticas educacionais para a zona rural, grande parte de seus habitantes não foi alcançada pela escola pública, ficando marginalizados.

Para concluir essa parte, na qual buscamos organizar um panorama da educação no Paraná na primeira década do século XX, coadunamos novamente com as considerações oportunas de Bencostta (2001, p. 110, grifos no original), que apontam que a educação paranaense sempre esteve em crise, embora fosse uma constante preocupação nos discursos oficiais:

Não restam dúvidas de que o investimento dos poderes públicos paranaenses não correspondeu às expectativas de um discurso que propunha a regeneração da sociedade por meio da educação. Ainda que houvesse um distanciamento entre a retórica do Estado e a aplicação de recursos na área educacional, o debate de intelectuais, educadores e políticos paranaenses que propunham novos formatos, concepções e métodos para uma escola que pretendia ser moderna, colaborou na construção de resultados que tiveram ressonâncias nos *grupos escolares* mantidos pelo Estado.

É possível sintetizar utilizando as palavras de Nascimento, que corroboram com os elementos já indicados, destacando mais o tom panfletário dos discursos do que a efetiva atuação para o atendimento de maiores parcelas da população do Paraná.

Embora a educação para o povo fosse o alvo nos discursos dos republicanos e, mesmo com a abertura dos grupos escolares, somente uma parcela da população era atendida no Estado do Paraná, o que não representava a totalidade da demanda por educação. Não era suficiente, portanto para acabar com o analfabetismo e, muito menos, para atender aos alunos em idade escolar que precisavam da instrução pública (Nascimento, 2004, p. 155).

2.2.1 A educação no Paraná: entre os traços da Pedagogia Moderna e da Escola Nova

Após analisar, de forma geral, aspectos da organização da educação paranaense com ênfase na primeira metade do século XX, passamos a fazer um movimento similar, agora relacionando ao fluxo das mudanças pedagógicas que teriam ocorrido. Notadamente, enfatizamos as tendências pedagógicas caracterizadas como relacionadas à Pedagogia Moderna e à Escola Nova, que se sobressaíram no Paraná durante o período citado e disputaram espaço, e que,

mesmo representando projetos educacionais distintos, abarcam aproximações teóricas e metodológicas. Para tanto, buscamos na literatura, na legislação educacional e em documentos oficiais traços relativos às duas “vagas” em questão, no intuito de compreender como elas foram se propagando, se acomodando e, ao mesmo tempo, transmutando o cenário do ensino primário paranaense.

Com relação à expressão “vaga pedagógica”, o coletivo “Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática no Brasil” (GHEMAT-Brasil) elaborou um glossário, localizado no repositório da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que aponta uma definição para o termo:

[...] admitimos o emprego da expressão vaga pedagógica como sinônimo de movimento, de fluxo, de transformação de um dado tempo por meio da propagação e ampla aceitação de doutrinas, ideais, filosofias pedagógicas, estas que são analisadas, sobretudo, pelos historiadores da educação resultando no estabelecimento de marcos cronológicos que identificam a prevalência da divulgação destes movimentos, carregados do espírito de transformação (GHEMAT – Brasil, 2016, p. 18-9).

Desta forma, entendemos vaga pedagógica como movimento educacional periodizado e investigado por historiadores da educação, como é o caso da Pedagogia Moderna, da Escola Nova, do denominado Ensino Ativo, entre outras.

Segundo Carvalho (2000, p. 225), há uma origem para tais transformações, uma vez que, “[...] tão logo proclamada a República, os governantes do Estado de São Paulo, representantes do setor oligárquico modernizador que havia hegemonizado o processo de instauração da República, investem na organização de um sistema modelar”. O sistema paulista deveria ser modelar em duas frentes: tanto na lógica, que presidiu sua institucionalização, quanto na força exemplar que essa remodelação passaria a ter em outros estados. Desta forma, continua Carvalho (2000, p. 234, aspas no original): “punham a disposição os seus ‘técnicos’, homens cuja experiência na institucionalização do sistema escolar paulista os havia credenciado como portadores de um saber vazado nos preceitos da “pedagogia moderna” Assim, o sistema paulista, tido como modelar, passa a ser exportado para outros estados no afã da modernização da educação brasileira no arcabouço do que Faoro (1992) e Xavier (1999) definem como uma ação modernizadora: com intencionalidade e conduzida por grupos que estão no poder.

Para Carvalho (2000), as características mais marcantes da busca pela modernização pedagógica do modelo paulista se apresentavam na forma de ensino seriado, nas classes homogêneas e reunidas em um só prédio e sob uma única direção, nos métodos pedagógicos modernos - e entre eles destaca-se o método intuitivo - e na monumentalidade dos edifícios materializada sob a forma arquitetônica associada aos grupos escolares, instituições emblemáticas do dito processo de modernização. Vemos ainda que os estudos de Valença (2006, p. 75) reforçam as características que apontam a busca pela modernização, aludindo ao espaço físico, aos tempos escolares e aos materiais didáticos utilizados:

A Pedagogia Moderna difundia a organização de um espaço físico amplo, arejado e iluminado; a ordenação adequada do tempo e espaço escolar, do mobiliário, do material didático, dos compêndios, das cartilhas analíticas, e dos métodos de ensino. Esses itens deveriam ser observados como condição principal da aprendizagem.

No entanto, essas características pedagógicas modernizantes, que remetem aos grupos escolares nascidos junto com a República, já existiam anteriormente à criação destes. De acordo com as pesquisas de Oliveira (2015, p.11), “[...] a partir de 1862 emergiram as principais ideias que caracterizaram a pedagogia moderna”. O investigador contextualiza o surgimento da Pedagogia Moderna no mundo ocidental:

Houve um período quando os saberes da escola primária compreendidos entre o ler, escrever, contar e os dogmas cristãos foram vistos como insuficientes. A partir da segunda metade do século XIX, os países ocidentais mais desenvolvidos viram a necessidade de ampliação do programa de ensino primário. Importantes avanços foram dados nessa direção, a partir das seções escolares das Exposições Universais, quando a partir de 1862 a ênfase maior recaiu sobre o ensino primário. Essas seções foram marcadas por encontros de representantes educacionais de diferentes países, cada um, por certo, com seus objetivos específicos, mas todos com um objetivo geral: saber o que e como distintas nações estavam pensando a educação para um mundo em progresso (Oliveira, 2015, p. 11).

Dessa forma, as décadas finais do século XIX definem um período marcado pela internacionalização da doravante denominada “educação moderna”. Ressalta-se que, para esse estudo, embora admitida a existência desses antecedentes, consideramos Pedagogia Moderna como sendo aquela que emerge no rol das transformações da escola primária brasileira no final do século XIX e início do século XX.

Pari passu com tais perspectivas, Oliveira (2015, p. 13) descreve medidas adotadas para consolidar a Pedagogia Moderna no cenário educacional brasileiro, consorciando-as ao ambiente do ensino primário e sublinhando a modernização curricular à cargo do denominado método intuitivo:

Nesse contexto, a pedagogia moderna tornou-se símbolo da renovação tendo em vista a ampliação do programa escolar primário. Percebeu-se, sobretudo, a necessidade da incorporação de uma lógica na distribuição dos conteúdos no currículo ampliado, na prescrição de horários, na determinação da relevância social e intelectual de cada matéria, na fragmentação dos conteúdos em unidades e lições e na relação entre as matérias. Buscou-se, também, um método de ensino que atendesse às modernizações pretendidas para o currículo. E, neste caso, todas as esperanças foram confiadas no método intuitivo, trazido no bojo das idealizações da pedagogia moderna.

Ainda com relação ao método intuitivo, naquele momento considerado o ideal para alcançar os objetivos educacionais pretendidos, consorciados à modernização, Oliveira (2015, p. 13) evidencia suas principais características:

Sistematizado por Pestalozzi, o método intuitivo ampara-se pelas experiências do sentido. Destaque-se não se tratar de qualquer experiência dos sentidos, mas aquelas que estimulassem e produzissem a curiosidade da criança; aquelas que levassem a criança a explorar ao máximo suas faculdades, tais como: a de intuir; de refletir; a de comparar; a de medir; e a de desenvolver a percepção. Por meio da concretude das coisas e das impressões sensíveis, a criança desenvolveria a inteligência.

Oliveira (2015, p.13) nos fornece mais elementos para compreender o ensino intuitivo inserido no método estudado e difundido por Pestalozzi, que enfatiza os processos de observação e experimentação das coisas ao passar da intuição à definição, em processos que levam à ação da criança e situam em torno dela a aprendizagem tida como “ativa”:

Na apreciação do que se pode chamar de método pestalozziano, identificam-se algumas lógicas. Uma delas está inscrita no processo analítico da experimentação e observação das coisas, de modo que o ensino marche da intuição para definição; do concreto para o abstrato; do simples para o complexo. Por meio do processo analítico a criança é convidada a agir. A criança só aprende fazendo, experimentando, exercitando, sentindo – o que pressupõe fazer com que o aprendizado seja ativo.

Por sua vez, Farias (2021), citando os estudos de Schelbauer (2006), explica que o método intuitivo se divide em três níveis: a intuição sensível, a intuição intelectual e a intuição moral. Considerada a primeira etapa do método, a intuição sensível é conhecida no ensino primário (ou elementar) e nos jardins de infância sob a denominação de “lições de coisas”. Nessa etapa o aluno deve ser incentivado a observar, ver, sentir, tocar, distinguir, medir, comparar, nomear. Ou seja: educar os sentidos para depois exercê-los. A segunda etapa, a intelectual, consiste no desenvolvimento da inteligência por meio do raciocínio, da abstração e da reflexão. Por sua vez, a intuição moral ocupa o terceiro nível no desenvolvimento intuitivo e consiste em educar a criança tanto nos aspectos morais quanto sociais.

É necessário salientar que as ideias que Pestalozzi defendia não eram inéditas. Muito antes dele, Comenius, o precursor da Pedagogia Moderna e autor da obra “Didática Magna”, buscava um método capaz de ensinar a infância de forma rápida e eficaz. Comenius defendia o pressuposto de que o ponto de partida da aprendizagem deveria se dar a partir do conhecido, do simples avançando para o complexo, do concreto para o abstrato. O educador-pedagogo e cientista checo considerava a experiência sensível como fonte de todo o conhecimento, por isso a ênfase na educação dos sentidos para melhor ser utilizado pelo próprio homem: a aprendizagem deveria se dar pela ação e estar voltada para ela mesma. Para esse pensador “moderno”, o ensino não deveria ser somente o que tem valor para a escola, mas também o que servia para a vida, tornando o homem um ser moral.

Já segundo Souza (2000), o método intuitivo se configurou no núcleo da renovação pedagógica, em tempos de busca pela modernização da escola primária no início do século XX. O método intuitivo tinha na “lição de coisas” a sua base e principal referência. De acordo com Felisberto (2018), o cerne da lição de coisas exigia que o professor criasse situações de aprendizagem com base em objetos que fizessem parte do universo cotidiano das crianças, não se tratando, portanto, de uma lição sobre as coisas, mas “pelas coisas”. Neste sentido, podemos afirmar que embora houvesse ineditismo em algumas práticas da escola primária paulista, o método intuitivo e sua lição de coisas não era novidade no país. Em 1886, Rui Barbosa traduziu e publicou, em língua portuguesa, o livro de Norman Alisson Calkins intitulado “Primeiras Lições de Coisas” e essa iniciativa facilitou a circulação e a expansão do método intuitivo no Brasil. Nesse contexto de mudanças, o ensino fundado em abstrações e memorizações passou a ser visto como ultrapassado, e

deveria ser redirecionado para um ensino concreto, que enfatizava o cotidiano dos alunos da escola primária.

Do mesmo modo, ao estudar o uso de materiais concretos no ensino da Matemática nas primeiras décadas do século XX no Brasil, Oliveira (2015, p. 15, grifos no original) ajuda a compreender as diferenças entre as expressões “com as coisas” e “pelas coisas” no contexto do método intuitivo. Enquanto o “com as coisas” se configura no concreto tido como palpável, o “pelas coisas” é a representação, das coisas, em forma de ilustração.

[...] identificam-se duas propostas sutilmente distintas para ensinar número e cálculo. A primeira é aquela configurada *com as coisas concretas*. Isso fica claro com a indicação de tabuinhas, tornos de sapateiros, contador mecânico, pedrinhas, grãos de milho, o uso dos dedos. A recomendação do uso de objetos concretos seria o momento mais elementar da aprendizagem de número. [...] A segunda proposta de ensino é aquela caracterizada *pelas coisas*, ou seja, a partir do uso não do objeto concreto, mas de sua ilustração. Pelas coisas, a ausência da concretude é suprimida pela representação ilustrativa, ou seja, por estampa/figura que representa a quantidade. As Cartas/Quadros de Parker constituem um tipo de dispositivo pedagógico que caracterizavam bem essa proposta de ensino *pelas coisas*.

Neste caso, embora os estudos de Oliveira (2015) enfoquem o ensino e aprendizagem da Matemática, salientamos que os princípios do método intuitivo e da lição de coisas se estendem a todas as disciplinas. Isto porque uma das características inovadoras do método intuitivo foi a organização das matérias de ensino separadas em cadernos, compondo os conteúdos subdivididos em série e de maneira sistematizada.

Doravante, com base nos referenciais elencados, passamos à análise dos regulamentos que orientavam a instrução pública no estado do Paraná, perscrutando com o intuito de verificar se é possível identificar, por exemplo, as primeiras recomendações metodológicas para o uso do método intuitivo, tendo como documento o Decreto nº 93 de 11 de março de 1901. Lembramos que se trata d'O Regulamento da Instrução Pública do Estado, que em seu título IV, capítulo I, que trata “dos deveres dos professores” orienta, em seu artigo 62 parágrafo 14, que os professores deveriam: “[...] dar ao ensino o caracter essencialmente pratico, tendo sempre em vista as applicações às necessidades da vida e a utilidade directa” (Paraná, 1901, p. 101).

Percebemos que, desta forma, estabelecia-se uma relação entre a vida escolar e a vida cotidiana, de forma que o aprendizado deveria se tornar um processo mais “natural”. Assim, pretendia-se que o aluno deixasse de lado a passividade, passando a ser um sujeito dotado de sensibilidade e que fosse capaz de observar, experimentar, comparar, manipular, raciocinar, julgar e praticar de forma que se envolvesse em seu processo de aprendizagem. Ou seja, tornava-se premente colocar o aluno diante de situações em que os sentidos estivessem em ação. Nesse caso podemos perceber um distanciamento dos conteúdos clássicos e abstratos – tão alheios à vida prática dos alunos – para caracterizar um ensino para as camadas populares que considerava que se partia dos saberes e das coisas do cotidiano.

Destarte, prosseguindo na direção de reunir elementos para nossas análises, verificamos que o mesmo documento, em seu título III, capítulo V e artigo 40, esclarece que o método a ser utilizado no jardim de infância, a partir de 1901, no Paraná, seria o intuitivo:

Artigo 40°. A casa escolar mandada construir pela lei nº 195 de 18 de fevereiro de 1896, destinar-se-á a instalação de uma Escola Maternal Modelo, onde receberão a primeira educação physica, intellectual e moral as creanças de ambos os sexos, de quatro a sete annos de idade.

§ 1°. O methodo adoptado nessa escola será **intuitivo**, e o seu programma de ensino constará em linhas geraes, de licções de coisas, conversação familiar, canto, primeiros ensaios de desenho, leitura, rudimentos de calculo, recitação e exercícius manuaes, alternando-se o ensino mental com exercícius physicos que constarão de jogos, brinquedos e movimentos gymnasticos (Paraná, 1901, p. 95-6, grifo da autora).

Assim embasados, podemos inferir que o método intuitivo estava presente nos documentos que regularizavam a educação paranaense antes mesmo do intercâmbio de professores com o estado de São Paulo que aconteceu a partir de 1903 e antes da criação do primeiro grupo escolar no estado. Eis um destaque significativo para a compreensão do movimento de modernização do ensino no Brasil durante o decurso dos séculos XIX e XX.

Sendo assim, considerando que o método intuitivo é mencionado no Regulamento da Instrução Pública de 1901, buscamos também por vestígios de seus pressupostos nos Códigos de Ensino dos anos de 1915 e 1917, para compreender se houve, ou não, continuidade na recomendação do seu uso nas

escolas primárias do Paraná. Salientamos que esses Códigos de Ensino sistematizavam as normas administrativas e pedagógicas da Escola Maternal, Jardim de Infância, Ensino Primário, Escola Intermediária, Ginásio e Escola Normal no estado.

Quanto ao Código de Ensino de 1915, percebemos que ele não é tão explícito quanto à modernização pedagógica. Mas é possível verificar elementos que apontam para a permanência da recomendação do uso do método intuitivo como pressuposto metodológico. No artigo 62, que trata da organização do Ensino Primário em seu parágrafo 2, se afirma que “no ensino, em todas as classes, serão adoptados os methods e processos de maior resultado e menor esforço” (Paraná, 1915, p. 16). Por sua vez, o artigo 208, que trata da Escola Normal, afirma em seu parágrafo 8 quanto ao caráter “mais pratico do que theorico”:

O ensino de Pedagogia, compreendendo noções essenceaes de Psychologia e de Logica applicadas, será mais pratico do que theorico, no intuito de inculir nos hábitos dos futuros professores a arte de ensinar com o menor esforço e com o maior resultado, imprimindo a escola primaria o caracter essencialmente educativo (Paraná, 1915, p. 42).

Ao prosseguir nas análises, verificamos que o Regulamento de 1917 é mais enfático. O artigo 36, que traz recomendações sobre as escolas maternas e jardins de infância, assevera que a professora deverá “entreter as creanças” de modo suave e sem cansá-las, respeitando a sua idade e condições próprias, ao mesmo tempo em que a professora promoveria “colóquios pequenos e interessantes sobre cousas”, de modo a oportunizar o conhecimento direto resultante da educação dos “sentidos”, criando hábitos de observação e fala, o que promoveria a “inteligência infantil”:

III – Entreter as creanças de maneira suave, sem fatigal-as tendo em attenção a sua idade e condições pessoas:

a- Em colóquios pequenos e interessantes sobre cousas cujo conhecimento directo esteja ao seu alcance e, assim: educar-lhes os sentidos; habitual-as a bem attender e observar e a bem fallar; em summa, despertar e orientar a intelligência infantil (Paraná, 1917, p. 14).

Noutro trecho, quando trata da “organização geral do ensino primário”, em seu capítulo II, artigo 55, a lei estabelecia que havia seriação e graduação do ensino

primário, atendimento às “conclusões mais adiantadas da Pedagogia” – no que alude à modernização – e explicita quanto às “lições de cousas” e adoção de novos “methodos e processos”:

Art. 55- É dividido em quatro séries graduaes o ensino primário completo, cujo programma será organizado de accordo com as conclusões mais adiantadas da Pedagogia e com as necessidades do meio paranaense devendo ser observadas as regras seguintes:

1ª – A primeira série constará principalmente

a- De colóquios variados e interessantes e de lições de cousas, tendentes a supprir, quanto o possível, em seus pontos essenciaes, o ensino infantil de que tenham sido privados os alumnos por não haverem frequentado um jardim de infância;

b-...

c-...

2ª- No ensino, em todas as classes, serão adoptados os methodos e processos de maior resultado com menor esforço.

Desta forma é possível compreender que, mesmo de uma maneira mais ou menos sutil, o Regulamento da Instrução Pública do Paraná de 1901 e os Códigos de Ensino de 1915 e 1917 trazem recomendações acerca do uso do método intuitivo, um dos pilares da Pedagogia Moderna. Quer dizer que evidenciamos que, embora nesse momento, ou seja, por volta de 1917, o estado possuísse legislação educacional própria, com direcionamento metodológico, e grupos escolares já estivessem funcionando, conforme indicado por meio de diálogo com os referenciais trazidos na seção anterior, ainda não havia clareza, tampouco organicidade, na condução administrativa e pedagógica da educação paranaense. No entanto, isso mudou com a chegada de Martinez, apresentado nos estudos de Miguel (1997) como o precursor da renovação educacional no Paraná.

Conforme mencionado, no ano de 1920, Cesar Prieto Martinez assumiu o comando da Inspeção de Instrução Pública no estado do Paraná. Por meio dessa argumentação consolidamos o diálogo com os referenciais que há pouco mencionamos: vislumbramos a “modernização” como um ato intencional e de ação deliberada de agente modernizadores, indo ao encontro do que Faoro (1992) e Xavier (1999) discutiram, identificando um processo de modernização controlada e dosada pelos grupos então no poder. Do mesmo modo, verificamos novos elementos conexos às dinâmicas da modernização educacional que aconteceram primeiramente no estado de São Paulo e foram sendo disseminados nos outros estados. Quer dizer que tratamos das reformas ocorridas a partir da década de 1920

como agentes modernizadores da educação pública, em consonância com o que apontou Valença (2006) quanto às ações instituídas no estado de São Paulo com o intuito de modernização educacional.

Nessa ambiência, identificamos que, em 1921, o governador Marins Alves de Camargo aprovou o novo “Programa de Ensino para os Grupos Escolares” e também um documento intitulado “Instruções aos professores públicos do Estado do Paraná” que foi elaborado por Martinez. Nesse escrito, Martinez não menciona o método que deveria ser adotado pelos professores. No entanto, considerando nossas análises, a referência paulista e as normativas paranaenses progressas, pressupomos que o documento se guiava pelo método intuitivo. Embora não se caracterizasse como uma lei ou um regulamento que desse um caráter orgânico de Reforma para a educação paranaense à época, o documento trazia prescrições diversas entre as quais se encontravam: a distribuição do horário dos trabalhos (com os primeiros períodos utilizados pelas disciplinas ou lições que mais demandassem esforço dos alunos); a organização e limpeza da sala de aula; recomendações para a manutenção da disciplina em sala de aula e o uso do uniforme.

Acrescentamos à argumentação em desenvolvimento que, segundo os estudos de Oliveira (2015) sobre o “Programa dos Grupos Escolares do Estado do Paraná” (1921), na disciplina de Matemática, de 1ª à 4ª série, é possível observar vestígios do método intuitivo por meio das expressões contidas nas indicações metodológicas, tais como: rudimentos das primeiras operações com cálculos concretos, o uso de tornos, palitos, tabuinhas; soma direta de objetos de um em um, de dois em dois e assim por diante; exercícios orais e escritos sobre os cálculos da carta de Parker, estudo das quatro operações até 100, do modo mais concreto possível; problemas ao alcance do raciocínio infantil; estudo prático da numeração; estudo prático da formação de unidades, dezenas, centenas e milhares; exercícios práticos; conhecimento prático, aplicações práticas entre outros termos que indicam que o professor deveria ensinar por meio de recursos concretos, usando objetos que pudessem manipular ou por meio de ilustrações que os representassem. Explica-se que as Cartas ou Mapas de Parker auxiliavam no ensino e aprendizagem das operações fundamentais, além de se oporem ao ensino pela memorização por não caracterizar uma lógica linear e sequencial. Ainda segundo Felisberto (2018, p. 102), há conexões entre as inovações metodológicas e os pressupostos da Escola Nova: “[...] as Cartas de Parker se fizeram presentes no método intuitivo e foram suportes

para o ensino ativo, característico da Escola Nova”. Felisberto (2018) pondera que a relevância do material é tamanha para o ensino que, até 1950, elas foram recomendadas nos documentos oficiais paranaenses e se caracterizavam um dispositivo didático moderno.

A opção pelo método intuitivo implicava em um aparelhamento dos espaços escolares paranaenses, de forma que possibilitasse o trabalho com as coisas concretas ou com a ilustração delas. E facilitasse ao professor trazer coisas do cotidiano do aluno como suporte para o ensino. Sendo assim, no ano de 1920 Martinez aponta, em seu relatório como Inspetor Geral do Ensino, a compra de 50 mapas de Parker para distribuir às escolas paranaenses (Paraná, 1920). Possivelmente pelo número indicado, esse material tenha sido distribuído somente nos grupos escolares existentes à época e nas escolas da capital.

Cabe também destacar que a formação de docentes foi alvo da preocupação de Martinez durante o período em que conduziu a educação no estado do Paraná (1920-1924), impulsionando a “vaga” da modernização. Uma de suas primeiras providências foi separar o Curso Normal do Ginásio Paranaense, dando ao curso de formação de professores uma estrutura própria. Martinez afirmou que: “[...] sendo diferente a missão de cada estabelecimento, com programa diverso, não se justificava que as aulas fossem dadas em conjunto” (Paraná, 1920, p. 15). De acordo com os estudos de Miguel (1997), essa ação teria dado início à uma reestruturação da educação paranaense, que a autora considera como Reforma, embora nesse movimento não tenha sido elaborado nenhum documento que expressasse todas as mudanças. Outra medida significativa relacionada à docência foi a construção de um edifício próprio para a formação de professores, que foi inaugurado em 7 de setembro de 1922.

É relevante lembrar que no Paraná, naquele momento, não havia consenso entre os expoentes da educação e projetos distintos de poder entraram em rota de colisão. Embora Martinez, Lysímaco e o governador Caetano Munhoz da Rocha fossem católicos e, portanto, se aproximassem da Igreja Católica compactuando com muitos dos seus interesses, fortalecia-se o grupo de educadores e intelectuais anticlericais que lutavam pela escola pública, laica e gratuita. Estes se organizaram em associações entre elas a Academia de Letras do Paraná fundada em 1923. De acordo com Miguel (1997), espaços privilegiados da capital tornaram-se tribunas onde representantes de ambos os grupos defendiam suas posições e atacavam os

divergentes. Assim, conforme indicou Miguel (1997, p. 21), o púlpito da Catedral Metropolitana de Curitiba tornou-se palco para o ataque aos anticlericais; estes, por sua vez, ocupavam outros espaços não menos importantes para expressar seus ideais:

Os dados culturais da sociedade paranaense do início do século indicam principalmente que nas instituições urbanas, inclusive na escola e especialmente nas aulas do Ginásio Paranaense e da Escola Normal, estava presente o jogo de força política manifestado no embate entre clericais e anticlericais que, na verdade, significava a tentativa, por parte da Igreja Católica, de retomar espaços perdidos com a separação entre a Igreja e o Estado por ocasião da Proclamação da República.

Desta forma, era uma disputa de poder em que a Igreja Católica temia que o Estado monopolizasse a educação em função da cisão ocorrida com a Proclamação da República. Isso acontecia porque se fortaleceram os debates e era vigorosa, e bem fundamentada, a defesa dos anticlericais pela escola pública, laica e gratuita conforme discutido no capítulo I. De acordo com Miguel (1997), intensos embates estenderam-se pela década de 1920, aproximadamente.

Coadunando com as pesquisas de Miguel (1997), os estudos de Felisberto (2018, p. 93, grifo no original) destacam as ações de Martinez e Lysímaco no contexto da educação paranaense, reforçando a relevância dos dois educadores a partir de 1920:

Na década de 1920, momento em que aconteceram as reformas estaduais, se fizeram presentes no contexto paranaense Martinez e Lysímaco que, no entusiasmo pela Educação, programaram ações que visavam, sobretudo, rever os meios para atingir os novos fins sociais postos à escola. As ações de Martinez, sob a luz paulista, buscavam acabar com o analfabetismo, formar o cidadão republicano, apto para o trabalho. Outra linha de ação foi a formação de professores, considerando que dela dependia o êxito do aparelho escolar. Lysímaco, ao reorganizar o programa da então Escola Normal Secundária do Paraná, colocou em evidência a valorização da profissionalização docente ao privilegiar no programa não apenas os saberes *a ensinar* (os conhecimentos em si), mas também os saberes necessários *para ensinar*.

Ou seja, no Paraná, com o advento do método intuitivo e, levando-se em conta que o “como se aprende” está em conformidade com o “como se ensina”, temos a premissa de que o professor teria que deixar de lado os processos mnemônicos e aprender a ensinar pelo método intuitivo e suas lições de coisas. Isso implicaria em aprender a ensinar por meio de materiais pedagógicos práticos e,

concomitantemente, apreender pressupostos teóricos metodológicos relacionados ao ensino intuitivo. Desta forma, implicaria em mudanças e reformulação da Escola Normal no Paraná já a partir de 1920. No entanto, não foi o que aconteceu. Isto porque, em seus estudos, Farias (2021, p. 73) resume a relação entre Martinez e Lysímaco, relacionando os cargos que ocupavam e visibilizando a cena educacional e política onde cada um atuava, que teriam configurado um embate nessa esfera de poder relacionada às disputas pela modernização:

Desde a contratação de Martinez há um interesse latente no Paraná em iniciar a Reforma do Ensino sem dar a Martinez a visibilidade total e o poder sobre a Instrução Pública, ao mesmo tempo que busca colocar Martinez como um técnico consultor e com pouco espaço para ações no campo educacional. A título de exemplo, Martinez ocupou o cargo de Inspetor Geral do Ensino e professor de Pedagogia da Escola Normal, enquanto Lysímaco Ferreira da Costa ocupava o cargo de diretor da Escola Normal da capital, dificultando o trabalho de Martinez na proposta de reformas administrativas e pedagógicas para a formação de professores.

É possível inferir que esses revezes tornaram relativa – e não total - a autonomia dada a Martinez por Caetano Munhoz da Rocha de forma que ele poderia reestruturar a educação administrativamente. Entretanto, encontrava dificuldades em fazer circular as ideias paulistas relacionadas à novas práticas educacionais, pois não tinha poderes para reestruturar a Escola Normal de onde se irradiariam os pressupostos ditos modernizantes. Isso revela e acentua os traços burocráticos de suas atividades e indica que o ensino primário e o ensino normal andavam em ritmo descompassado no Paraná no início dos anos 1920, mesmo com dois nomes expressivos ocupando cargos importantes na área. Ou seja, a pretensa modernização era um projeto em disputa! Quer dizer que no Paraná o processo de modernização teria sido objeto de um grupo condutor, relacionando-se com a manutenção de certos privilégios próprios e também em alinhamento com setores dominantes, numa mescla de elementos ideológicos e de coação que desenharam certa “política de mudança”, conforme apontou Faoro (1992).

Trazemos um exemplo para seguir na elaboração desse argumento. Isto porque, considerando que não tinha acesso para fazer mudanças na única escola de professores do Paraná, uma das formas que Martinez encontrou de disseminar o método intuitivo entre os professores do estado, foi a organização, impressão e

distribuição do periódico “O Ensino”⁴², o que ocorreu entre os anos de 1922 a 1924. Por meio desse impresso, os professores paranaenses ficavam sabendo sobre os temas discutidos na esfera educacional brasileira e internacional, apreendiam sugestões de como trabalhar com suas classes e se apropriavam do discurso que prevalecia em um terreno marcado por disputas ideológicas e de poder. Ou seja, as ideias pedagógicas contidas nos textos que compunham este impresso faziam parte do contexto do método intuitivo, e, portanto, da Pedagogia Moderna, ressaltando o poder do “novo”:

Em todo o ensino, o caminho a seguir deve ser este: passar do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, do presente para o remoto, da observação para as generalizações. [...] A letra, para nós, é mais simples do que a palavra, porquanto a palavra é uma combinação de letras. Mas, para a criança, a letra é uma abstração e nada representa, ao passo que a palavra é sempre o símbolo representativo de uma ideia. Este é o ensino verdadeiramente proveitoso, aquele que parte dos conhecimentos que a criança adquiriu pelo exercício natural de seus sentidos, e os vai aumentando de **novas noções, novas ideias, de novas imagens, de novas concepções**. (O Ensino, 1923, p. 125 e 127, grifos da autora).

Para Moreno (2003), a racionalidade, a produtividade e a profissionalização docente eram demandas a que Prieto Martinez se propunha. Adicionalmente, para conseguir tais resultados, julgava necessário: que as escolas funcionassem por um período nunca inferior a um ano sob a regência de um mesmo professor; que as portas das escolas se abrissem e se fechassem dentro do horário estipulado legalmente; que o professor trabalhasse com método e constância; que o mestre soubesse moldar inteligências e que sensibilizasse o coração; que a escola se espalhasse por todos os recantos do Paraná. Porém, tido como um “estrangeiro”, Martinez não foi bem visto pela imprensa, bem como por parte dos professores e políticos do estado.

Nesse corolário analítico trazemos os estudos de Farias (2021), que apontam para a valorização da reforma administrativa dos mecanismos de ensino, que foi priorizada ante a questão pedagógica. No entanto, mesmo assim Miguel

42 De acordo com Palhano (2022), o periódico veiculou trimestralmente entre os anos de 1922 a 1924, tendo sua primeira edição lançada em 1º de janeiro de 1922 e sua última edição em setembro de 1924. A revista recebia a colaboração de vários intelectuais paranaenses e principalmente paulistas ligados à educação, que contribuíam com os debates sobre o ensino local, regional e nacional. Durante a gestão de Lysímaco Ferreira da Costa (1924-1928) outras estratégias foram utilizadas para divulgar os assuntos relativos à educação paranaense.

(1997, p. 30) sustenta que “[...] o ensino sofreu transformações: reorganização de programas e horários, adoção de uniforme e livros didáticos na rede estadual de ensino” e caracteriza essas ações como o início da Reforma que teve seu segundo capítulo no ano de 1923.

E foi assim que, em 1923, Lysímaco publicou o documento “Bases Educativas para a Organização da Nova Escola Normal Secundária do Paraná”, que reorganizava o ensino normal e trazia a inovação curricular e seccionava a formação de professores em curso geral e curso especial. Tal “Reforma” buscava transformações modernizadoras que coadunavam com uma nova concepção de educação.

Pela primeira vez no Paraná, o Curso Normal caracterizava-se como um curso profissionalizante funcionando em prédio próprio. Essa reforma na Escola Normal, assim como as modificações ocorridas no ensino primário, lançaram as bases para a reorganização do sistema educacional levada a efeito no final do primeiro período, ou seja, até 1938 (Miguel, 1997, p. 50).

Assim, na tentativa de desvelar o conceito e os princípios da Pedagogia Moderna, é possível entendê-la como um movimento renovador das práticas pedagógicas que permeou a educação paranaense, notadamente, nas primeiras décadas do século XX.

Numa retomada das conversas com os referenciais pertinentes, temos que, também para Valença (2006, p. 127-8), há aproximações entre características da Pedagogia Moderna e da Escola Nova. A centralidade na criança e as alterações de método e na organização dos espaços escolares são pontos em comum, por exemplo, estabelecendo uma conexão histórica no desenvolvimento desses movimentos.

Caracterizada pela centralização dos processos educativos na criança, pela adequação dos métodos de ensino e aprendizagem à capacidade cognitiva do aluno e pelo aprimoramento das instalações escolares, a Pedagogia Moderna apresentava um conjunto de ideias que se assemelhavam ao Movimento da Escola Nova no Brasil. É tênue a linha que as separa. Num momento de maior interferência sobre esse aspecto, é plausível afirmar que a Pedagogia Moderna, assim denominada por intelectuais no final do século XIX, antecedeu o discurso da Escola Nova.

Para Carvalho (2000), a partir do final dos anos 1920 a Pedagogia Moderna começou a dar sinais de que havia esgotado a sua capacidade de balizar as práticas educativas e alinhar-se com o projeto educacional vigente no estado de São Paulo. Segundo a autora (Carvalho, 2000b, p. 241), o intercâmbio de educadores brasileiros com educadores e instituições educacionais de outros países acelerou esse processo, que passou a atentar para as modificações nos sistemas educacionais estrangeiros, atreladas à perspectiva de modernizar, que abrangiam as inovações no espaço escolar, nos materiais e práticas didático-pedagógicas e preconizavam novos valores políticos e em diálogo com a ciência, mediante o que as instituições escolares passariam a ter um papel social reformador:

A revisão das finalidades sociais da escola e de seu potencial transformador e conformador vinha sendo empreendida pelos educadores brasileiros a partir de múltiplos contatos que mantinham com o estrangeiro. Assíduos viajantes e ávidos leitores, esses mediadores do moderno muito frequentemente se legitimavam reivindicando a sua condição de conhecedores do que se passava no outro hemisfério. Dessas viagens, colhiam, geralmente, certo deslumbramento e uma alta dose de espanto pelas condições materiais vigentes nas instituições escolares estrangeiras, pela cultura pedagógica inscrita nas práticas de sala de aula, pelos valores políticos impregnados nos modos de organizar e facultar o acesso popular à escola. Os seus múltiplos contatos alimentaram um novo credo pedagógico: a aposta numa sociedade nova, moderna, que as lições da guerra faziam entrever como dependente de uma nova educação, redefinida em seus princípios e suas práticas e largamente baseada na ciência. Mas, sobretudo, aposta no poder de transformação social da escola de massas e na viabilidade de um programa de reforma da sociedade pela reforma do homem.

Carvalho (2000, p. 114, grifos no original) reafirma: “[...] é dessa disputa que a chamada *pedagogia da escola nova* emerge vencedora, reivindicando para si o monopólio do *novo* e do *moderno* e produzindo, pejorativamente, os saberes pedagógicos concorrentes como *pedagogia tradicional*”. No entanto, para a mesma autora (Carvalho, 2000, p. 117, grifos no original), “[...] a nova *escola ativa* propunha-se ao mesmo tempo, como continuidade e como ruptura relativamente às práticas do *ensino intuitivo*”.

Os estudos de Felisberto (2018, p. 28) corroboram com tais análises ao afirmar que “[...] em outras palavras, o Movimento da Escola Nova não se tratou de uma revolução completa e imediata na prática pedagógica, antes, agregou e reorganizou os elementos outrora adotados dando-lhes novos significados”. Sendo assim, cada reforma instituída não se afastou muito de sua antecedente, não se

contradizendo e nem se opondo, mas se amalgamando em um processo único de continuidade e, ao mesmo tempo, mudança e ressignificação. Para Felisberto (2018, p. 109, grifos no original), a chegada da Escola Nova trazia ares que mais se assemelhavam à continuidade do que já acontecia.

[...] estas representações embora abarquem *concepções novas* (como motivação do aluno), não se constituíam na ruptura de uma prática então presente, mas, em uma combinação entre novos e velhos modos de ensinar, de modo que o intuitivo, a sensibilidade, não estavam sendo desprezados.

Para Felisberto (2018, p. 30) as mudanças sociais foram essenciais para as transformações no campo educacional, aliadas da criação de associações de educadores, da ênfase a partir de então dada aos conhecimentos relativos à infância oriundos da Biologia e da Psicologia e do estabelecimento de outras e novas conexões entre a sociedade e os papéis atribuídos à escola:

Diante da necessidade de rever os princípios da Educação, tendo em perspectiva as novas demandas sociais, vários grupos foram criados e estabeleceram agremiações entre educadores de diferentes países. Este entusiasmo prolongou-se até a década de 1930 e, das iniciativas, Lourenço Filho (2002) destacou como predominância, a extensão e desenvolvimento de sistemas públicos de educação renovada do ensino público. Cresceu o interesse pela Biologia e Psicologia da infância e adolescência, pelos instrumentos de avaliação da aprendizagem e pela função dos programas de ensino. As questões sociais também começaram a ser privilegiadas no contexto escolar, assim, foi atribuída à escola a responsabilidade de resolver problemas de saúde, ajustamento à família e ao trabalho, criando-se instituições auxiliares.

Assim, para Felisberto (2018, p.35), “[...] os estudos de Biologia e da Sociologia, aliados aos estudos da Psicologia, foram eixos significativos, de modo que a partir deles esclareceram-se e aprofundaram-se alguns elementos trazidos anteriormente pela difusão do método intuitivo”. Mas, em que sentido os estudos ligados a essas áreas contribuíram para repensar a educação escolar? Podemos dizer que, primeiramente, conquistando espaço e inserindo-se no currículo da Escola Normal.

Ainda em diálogo com os estudos de Felisberto (2018, p. 36), ressaltamos que a Biologia alertou para as particularidades do desenvolvimento físico infantil, de modo que se buscasse o que era próprio de cada fase da vida. Assim, os

reformadores e teóricos do Movimento da Escola Nova “[...] defendiam que o professor deveria respeitar o desenvolvimento do aluno, apresentando-lhe os conteúdos de forma evolutiva, de modo que se respeitasse também a natureza do ser humano”. A forma evolutiva, não era novidade pois já era aplicada pelo método intuitivo e era um dos motivos pelos quais os grupos escolares se organizavam de maneira seriada e gradual desde suas origens. Para além disso, no século XVII, Comenius, defendia que se deveria ensinar às crianças as coisas próprias da infância o que pode ser compreendido como um dos princípios da Biologia e da Psicologia educacional. E se apontam avanços trazidos pelos estudos da Biologia no campo educacional:

Os estudos da Biologia influenciaram, ainda, na reorganização escolar, no sentido de promover adaptações nos mobiliários escolares destinados às crianças e discussões acerca de assuntos em torno da fadiga escolar. O que, conseqüentemente, levou a discutir-se sobre os tempos de estudo e de descanso e sobre a organização dos programas de ensino. Todas essas ações buscavam conduzir a criança ao centro do processo de ensino e aprendizagem (Felisberto, 2018, p. 37).

Com relação aos estudos da Sociologia, Felisberto (2018, p. 38) advoga que entra em cena a preocupação com a socialização da criança:

[...] a partir dos estudos que entendem o indivíduo como sujeito que interage com o meio e com seus pares partilha experiências, o processo educacional passou a se preocupar pelos grupos de pessoas, suas formas e variações que acabam por modificar o indivíduo. Considerando que a aprendizagem ocorre em situações da vida social, Lourenço Filho (2002) defendia que as práticas de ensino deveriam ocorrer por meio da cooperação social.

Contudo, embora a ênfase se dê nas relações sociais, com a Escola Nova as particularidades de cada indivíduo ganharam relevância e passou a valorizar-se a personalidade e a liberdade individual dos alunos.

Por sua vez, a Psicologia era trabalhada no Curso Normal de maneira que o futuro professor aprendesse “a manejar as crianças e a ensinar da melhor forma possível” (Felisberto, 2018, p. 41). Apontam-se também aspectos ligados à Psicologia na educação aos quais os professores deveriam estar atentos, notadamente quanto ao desenvolvimento e às formas de agir da criança:

Saber por que a criança faz isto ou aquilo; porque o aluno se porta desta ou daquela maneira; porque este método é melhor do que o outro; que cousas se pode ensinar às crianças, em cada idade, e qual a melhor forma de fazê-lo: - tudo isso é PSICOLOGIA. Sem Psicologia, o professor não é professor; - é repetidor de matérias, é gramofone como dizíamos antigamente [...] É máquina de falar (Felisberto, 2018, p.41, grifo no original).

Nesse sentido, os estudos sobre a criança versavam sobre temas como motivação, incentivo, interesses, desejo, propósitos e valores e observavam aspectos como atenção, memória, imaginação, aumento do vocabulário, inteligência global, maturação, etc. Nesse contexto surgem a Psicologia Diferencial e a Psicologia Experimental, que foram amplamente utilizadas por Erasmo Pilotto no interior da Escola de Professores de Curitiba a partir de 1938. Desta forma, enfatizando a Biologia, a Sociologia e a Psicologia, aprofundaram-se e ganharam novos contornos questões referentes ao desenvolvimento infantil e à aprendizagem, possibilitando mudanças no ensino que iam desde a organização dos tempos e mobiliário escolar até a ressignificação das antigas práticas pedagógicas, agora consideradas ultrapassadas.

Dessa forma, neste contexto histórico que envolveu o país, o debate sobre a Escola Nova começa não apenas a ganhar espaço entre os intelectuais e educadores paranaenses, mas a destacar-se, também, nos discursos oficiais e, por conseguinte, estender-se aos documentos normativos e orientadores, sobressaindo-se o caráter útil do ensino relacionados aos pressupostos biopsicossociais. Miguel (1997, p. 6) chama a atenção para a multiplicidade de ideias e referências teóricas que amalgamaram e moldaram a Escola Nova no Paraná nesse âmbito:

A Pedagogia da Escola Nova, no modo como se fez presente no cenário educacional do Estado paranaense, conformou-se como uma denominação genérica, unificando vertentes um tanto diferentes, mas que priorizavam o desenvolvimento do aluno enquanto sujeito do processo ensino-aprendizagem, a fundamentação da Educação nos avanços da ciência, a aplicação da metodologia científica e a racionalização do sistema educacional.

A observação de Miguel (1997) é relevante, considerando que a literatura educacional e pedagógica, em geral, tende a eclipsar a pluralidade de ideias, contrapondo uma compreensão homogeneizadora de Escola Nova. Esta compreensão remete para uma vertente teórica denominada, genericamente, de

pensamento Escolanovista. No entanto, esses itinerários teóricos muito diversificados eram, muitas vezes, contraditórios e irreconciliáveis entre si.

Felisberto (2018, p. 48) coaduna com a interpretação de Miguel (1997) ao reafirmar que o Movimento da Escola Nova não foi uniforme, embora tivesse uma base comum:

O Movimento da Escola Nova, principalmente na vertente pedagógica, não se tratou de um movimento homogêneo, mas se desmembrou em diferentes vertentes. Em geral, estas vertentes propagaram a ideia de que a atividade do aluno, atrelada ao seu interesse, seria primordial para se alcançar o conhecimento. O aluno passou a ser o centro do processo educativo e isto modificaria substancialmente o modo de ensinar, ou seja, mudaria o método para conduzir o aluno à aprendizagem do conhecimento.

E como princípios da Escola Nova Felisberto (2018, p. 68) elenca: “a relação da escola com a vida, o interesse e a motivação, o ensino ativo, o desenvolvimento infantil e as características da criança”.

Pesquisas de autores como Miguel (1997) nos permitem compreender como ocorreu a apropriação do ideário da Escola Nova no Paraná. Esta autora caracteriza o Movimento da Escola Nova em três períodos distintos, que se estenderam por, aproximadamente, quatro décadas e envolveram três intelectuais distintos: Prieto Martinez, predominantemente nos anos 1920 e 1930, incluindo a atuação de Lysímaco Ferreira da Costa; Erasmo Pilotto, especificamente demarcado entre 1938 e 1946, com ênfase na Escola de Professores; após 1946 com disseminação geral da Escola Nova, notadamente com a atuação dos cursos normais regionais.

O início, de 1920 a 1938, no qual sobressai-se a reforma empreendida por Martinez, de cunho renovador e racionalizador. Nessas modificações insere-se a reforma da Escola Normal de Curitiba, dirigida por Lysímaco Ferreira da Costa. O segundo período compreende os anos de 1938 a 1946, nos quais a Pedagogia da Escola Nova consolidou-se pelas experiências orientadas por Erasmo Pilotto, na Escola de Professores de Curitiba. O terceiro período compreende os anos de 1946 a 1961 e é considerado como de expansão da Escola Nova, por meio dos cursos normais regionais, disseminados pelo território paranaense acompanhando a urbanização trazida, principalmente, pela cultura do café (Miguel, 1997, p. 6).

Contudo, com relação ao início do Movimento da Escola Nova no Paraná, os autores divergem. Uns apontam a reforma de 1923 liderada por Lysímaco Ferreira da Costa como o ponto de partida. No entanto, os estudos de Miguel (1997) indicam

que no início da década de 1920, Martinez, Inspetor Geral do Ensino, iniciara a reforma paranaense pela racionalização do sistema escolar, organização de novos programas de ensino, uniformização de livros didáticos entre outras medidas. Embora essas propostas já existissem no ideário político, destacou-se a figura de Martinez por sua implantação. Lysímaco, por sua vez, deu continuidade e elaborou o documento “Bases Educativas para a Organização da Nova Escola Normal Secundária do Paraná”, ou seja, reformou o Ensino Normal no ano de 1923.

Nesse movimento conduzido por Lysímaco, a mudança mais sensível dizia respeito à reorganização do currículo com a cisão entre o curso geral e o curso especial. O curso geral, com três anos de duração, tinha como objetivo fornecer às normalistas tanto os conhecimentos que deveriam, mais tarde, ensinar, quanto “preparar a cultura geral do professor” (Paraná, 1923, p. 15). Destarte, faziam parte do currículo as seguintes matérias: Português, Geografia Geral, Geografia do Brasil, Corografia do Brasil, Aritmética, Álgebra, Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Ginástica, Física, Química, História Geral, História do Brasil, História Natural, Geometria, Trabalhos com Agulha e Economia Doméstica (Paraná, 1923).

Quanto ao curso especial, que tinha duração de três semestres, Felisberto (2018, p. 82, grifos da autora) indica que “[...] o plano de estudos do Ensino Normal movimentou-se demonstrando maior preocupação dos dirigentes da educação paranaense com a Pedagogia e com o ‘como ensinar’”. Ainda de acordo com Felisberto (2018), o documento enfatizava a Psicologia, o que nos remete à Escola Nova, ao mesmo tempo em que citava o método intuitivo, uma das características da Pedagogia Moderna, confirmando uma “hibridização” entre as vagas pedagógicas. De acordo com Pilotto (1954, p. 93), assim se organizavam os conteúdos nos três semestres do curso especial da formação de professores em 1923:

No 1º semestre: Psicologia, com seis aulas semanais e metodologia geral, metodologia da leitura e escrita, metodologia do desenho, agronomia e higiene. No 2º semestre: Moral e educação cívica, sua metodologia, noções de Direito Pátrio e legislação escolar; metodologia do vernáculo, metodologia da aritmética, metodologia do ensino intuitivo; metodologia das ciências naturais; metodologia da geografia. No 3º semestre: Puericultura; metodologia da história; metodologia da geometria, metodologia da música; metodologia dos exercícios físicos; metodologia dos trabalhos manuais; prática e crítica pedagógicas.

No Paraná, a partir da década de 1930, evidencia-se tanto nos discursos políticos quanto nos documentos oficiais, o ideário da Escola Nova. No entanto, não desaparecem as indicações metodológicas relacionadas ao método intuitivo. Dessa forma, ao mesmo tempo em que há o avanço da vaga pedagógica do Escolanovismo, a Pedagogia Moderna permanece nos documentos oficiais e, acreditamos que, por extensão e consequência, nas práticas dos professores paranaenses. É possível desde já inferir que a documentação que pesquisamos coaduna com os estudos de Miguel (1997), que afirma que, entre 1920 e 1938, há o início da introdução do ideário escolanovista no Paraná.

Em 1932, o Decreto nº 1.874 de 29 de julho aprovou o “Regimento Interno e Programa para Grupos Escolares” e, no que concerne aos procedimentos metodológicos, indica que o professor deveria “[...] seguir os processos e métodos do ensino recomendados pelas autoridades competentes” (Art. 6). Quanto aos conteúdos de Matemática estudados por Felisberto (2018, p. 113), a autora indica que os termos utilizados para orientação metodológica continuam semelhantes ao Regimento de 1921, o que reforça a indicação que, naquele momento histórico, o avanço da Escola Nova não causou ruptura com os preceitos importantes da Pedagogia Moderna: contagem por meio de tornos, palitos, tabuinhas; contagem direta de objetos; exercícios orais sobre as cartas de Parker, conhecimento prático de frações ordinárias; estudo prático; problemas; conhecimento prático.

Ou seja, as orientações para o ensino da Matemática aos professores da 1ª série recomendavam o ensino “intuitivo, prático e o mais concretizado possível” (Paraná, 1932, p. 38). Por sua vez, para as atividades na 4ª série consta a seguinte recomendação: “[...] tratando-se de uma disciplina de bastante utilidade na vida prática, importa que o professor torne esse ensino essencialmente concreto e experimental, dando especialmente problemas práticos, cuja aplicação seja de real vantagem e utilidade na vida” (Paraná, 1932, p. 59).

Na Linguagem Oral para a 1ª série, o Programa de 1932 também aponta para o método intuitivo:

- a. Exercícios sobre a pronúncia de nomes, de cousas e objetos conhecidos;
- b. Dizer as qualidades que mais se notem nessas mesmas cousas e objetos e utilidade dos mesmos;
- c. Formação de sentenças sobre cor, posição, substância, forma e utilidade desses mesmos objetos e de outros já conhecidos;

- d. Pequenas descrições de cousas ou objetos de uso comum à vista dos mesmos; (Paraná, 1932, p. 36).

Por sua vez, a disciplina de Ciências Físicas e Naturais apresenta o seu programa e, logo a seguir, nas indicações, podemos observar mais vestígios do método intuitivo:

As primeiras noções dessa disciplina serão ministradas à ele [aluno] sob a forma de lições de cousas, devendo, portanto esse ensino ser feito sempre com o objeto à vista ou à vista de ilustrações;
As lições devem ser práticas, pois, visam principalmente o desenvolvimento intelectual do aluno, pelo cultivo das faculdades de observação, desenvolvendo ele, assim, o hábito de observar, comparar e julgar (Paraná, 1932, p. 41).

Em meados da década de 1930, o governador Manoel Ribas dirigiu-se à Assembleia Legislativa do Estado e seu discurso direciona para uma renovação educacional pretendida pela dita modernização:

O governo, acompanhando de perto os modernos processos pedagógicos e certo de que o desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais da criança, deve constituir uma das maiores preocupações da Administração Pública, não tem poupado esforços no sentido de dotar a Diretoria Geral de Educação, competentemente dirigida pelo ilustre paranaense Bacharel Gaspar Velozo, de todos os recursos preciosos ao seu bom funcionamento (Paraná, 1936, p. 45).

De acordo com Felisberto (2018, p.83), para amparar o discurso, o governo colocava em prática ações como “[...] reforma dos programas escolares, a liberdade didática aos professores, a homogeneização das classes, a criação de associações escolares, a divulgação dos novos métodos por meio da experimentação nos grupos escolares, as conferências pedagógicas e a especialização de professores”. No ano de 1937, já durante a vigência do Estado Novo, em nova mensagem à Assembleia, o interventor Manoel Ribas destacou as ações relacionadas ao ensino que foram colocadas em prática. Suas palavras, segundo nossa análise, estão impregnadas por expressões relacionadas ao universo da Escola Nova e fazendo menção aos seus expoentes internacionais e mesmo brasileiros:

A experimentação de programas mínimos elaborados segunda as lições da psicologia diferencial e experimental, dos níveis de aproveitamento e escolaridade, da melhor adaptação do conhecimento às tendências e instintos da criança; a aplicação de métodos atuais de ensino, criados pelos mais altos expoentes da ciência educacional da atualidade, como Decroly,

Montessori, Dewey, Ferrière, Kirchensteiner, Kilpatrick e os brasileiros Isaias Alves, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, cujos métodos, divulgados em larga escala, sofreram a necessária adaptação ao meio ambiente e às possibilidades culturais do magistério; a liberdade didática que se concedeu ao professorado o que lhe permitiu a reforma técnica do ensino, enquadrando-a nas exigências dos métodos de mais comprovada eficiência, tais como: métodos de projetos, centros de interesse, jogos educativos, “Systema Platoon”, em experiência no Grupo Escolar D. Pedro II da capital do estado e outros recursos educativos de notável alcance; as medidas observadas no desenvolvimento das lições a serem transmitidas e a consequente flexibilidade dos horários e programas mínimos (Paraná, 1937, p. 30).

O interventor Manoel Ribas esclarece, ainda, medidas que foram implantadas nas escolas paranaenses no ano de 1936. E verificamos que tais medidas coadunavam com o ideário Escolanovista.

Introdução do sistema rotativo das lições; a adoção de exames práticos bimensais como medida de capacidade e de aproveitamento didático; a intensificação do trabalho associativo nas escolas com a criação de novas instituições sociais, visando o integral desenvolvimento da criança sob o aspecto do trabalho coletivo e assegurando seu maior contato com a vida escolar; a criação de Cooperativas Escolares; a organização do serviço médico-escolar [...]; a instalação do serviço dentário [...]; a realização de um curso de emergência de educação física [...]; a introdução de meios educativos, através do correio escolar, excursões, passeios a lugares pitorescos, intercâmbio entre alunos de diferentes regiões, correspondências com outros estados do Brasil e com a Argentina, relatos, coleções, museus, herbários, documentação colhida em revistas, livros, álbuns fotográficos, etc; a execução de programas sobre festividades escolares de caráter cívico e artístico, incluindo-se audições regulares em nossa estação rádio-difusora e festividades beneficentes (Paraná, 1936, p. 30-1).

Ao resumir o período entre 1920 e 1938, que considera como a introdução dos princípios da Escola Nova na educação paranaense, Miguel (1997, p. 61, aspas no original) afirma que essa vaga pedagógica manifestou-se por meio dos seguintes indicadores, que evidenciam a preparação para o trabalho devido às mudanças na vida social, a fundamentação biológica, psicológica e sociológica, a ênfase na experimentação laboratorial presente nas escolas normais e ainda na fundamentação da dita Psicologia Diferencial que promovia métodos e técnicas de aprendizagem homogeneizadoras:

1. A educação escolar é entendida como o modo de preparar os alunos para o trabalho na sociedade industrial – no caso do Paraná, embora a sociedade não se industrialize no período, projeta-se na educação o modelo urbano da vida social;

2. A Pedagogia passa a ser identificada como ciência pedagógica, fundamentando-se na Biologia, Psicologia e Sociologia e contando com o auxílio da Estatística para quantificar o fenômeno educativo e subsidiar a organização racional do sistema educacional;
3. É dada ênfase na observação e experimentação, valorizando a situação de “laboratório” no processo de ensino-aprendizagem, manifestada nas escolas de aplicação anexas às escolas normais;
4. Identifica-se forte presença da Psicologia Diferencial dando os fundamentos para a aplicação de métodos e técnicas de aprendizagem para a homogeneização das turmas.

Em 1937, a criação de um Código de Educação procurou unificar e sintetizar tudo que dizia respeito à educação paranaense. No entanto, devido à instalação do Estado Novo, não houve discussões para sua elaboração e ele não foi promulgado. Porém, Miguel (1997, p. 58) assevera que “[...] suas ideias fundamentais foram consubstanciadas em decretos e leis que vigoraram após 1938”. Uma dessas ideias era a transformação da Escola Normal Secundária de Curitiba em Escola de Professores. Assim, este Código previa que as Escolas Normais deveriam passar por reformulação. Desta forma, em 10 de janeiro de 1938, pelo Decreto nº 6.150, foram criadas as Escolas de Professores no Paraná.

Conforme os estudos de Miguel (1997), neste momento, o Paraná entra na segunda etapa da vaga escolanovista (1938 a 1946), ou seja, o início da consolidação das ideias da Pedagogia da Escola Nova. De acordo com Miguel (1997) a Escola de Professores de Curitiba, conduzida pelo professor Erasmo Pilotto, foi espaço de aplicação de onde se difundiram as ideias da Pedagogia Nova no estado durante este período. Esse espaço privilegiado era determinado pelos grupos escolares que deveriam funcionar anexos a cada uma das escolas de professores. Nesse local, dar-se-iam as práticas das normalistas nas classes de jardim de infância e no ensino primário.

Nesse sentido, Vieira (2001, p. 60) afirma que a renovação partiu dos normalistas orientados por Pilotto:

[...] o movimento renovador surge no interior da Escola Normal de Curitiba. A iniciativa de promover o debate das ideias e das práticas escolares que se projetavam no Brasil, a partir de experiências norte-americanas e europeias, não partiu de professores ou de intelectuais proeminentes em Curitiba, mas sim de estudantes liderados por Erasmo Pilotto.

Nas escolas de professores a formação do futuro docente primário estava organizada em dois anos e subdividida por semestres. Pela organização curricular,

observa-se que os conhecimentos estavam diretamente relacionados com a tarefa docente, ou seja, os saberes necessários para ensinar com destaque às ciências que estruturavam a Escola Nova, conforme sistematizamos a seguir.

Quadro 2 - Programa do Curso Normal das Escolas de Professores.

| | | |
|---------------|----------|---|
| 1° ANO | 1ª seção | Psicologia geral e infantil; Pedagogia Geral; Metodologia e prática de ensino; História da Educação. |
| | 2ª seção | Metodologia e prática de ensino; Biologia aplicada à educação; Puericultura; Higiene Escolar. |
| 2° ANO | 3ª seção | Metodologia e prática de ensino; Sociologia geral; Sociologia educacional. |
| | 4ª seção | Metodologia e prática de ensino; Desenho, modelagem e caligrafia; Trabalhos manuais; Música e Canto Orfeônico; Noções fundamentais de agronomia; Educação Física; Educação Doméstica. |

Fonte: Organizado com base no teor do Decreto n° 6.597 de 15 de março de 1938.

Ao observarmos o currículo estabelecido para a Escola de Professores, concordamos com Felisberto (2018, p. 119) que indica que “o objetivo de Erasmo Pilotto, frente à Escola de Professores, era fornecer aos alunos tanto a formação prática como os fundamentos teóricos necessários ao exercício e desenvolvimento da atividade docente”. Miguel (1997, p. 72, grifos da autora) segue a mesma perspectiva ao afirmar que houve ênfase nas ciências:

No Decreto n° 6.597, a nova designação das disciplinas (Biologia Geral, Pedagogia Geral e Educacional) é indicativo da preocupação com a **formação mais científica dos futuros professores**, isto é, preocupação com que **os professores conhecessem as noções gerais das ciências que davam corpo às disciplinas**.

É nesse momento –1938 - que Pilotto ganha destaque no cenário educacional paranaense, por conta de sua atuação como Assistente Técnico da Escola de Professores de Curitiba, “[...] construindo um plano de formação para o

magistério paranaense” (Miguel, 1997, p. 74). Embora os estudos de Miguel (1997) apontem dualidades no ensino na Escola de Professores, também indicam que a experiência de Erasmo Pilotto foi profunda e intensa. Por meio desse trabalho, as ideias pedagógicas do educador paranaense foram amadurecendo e “[...] a revisão de algumas de suas ideias permite-nos perceber mais uma vez o crescimento na sua caminhada pedagógica (Miguel, 1997, p. 107). Sua atuação na instituição foi a responsável pela vulgarização dos ideais escolanovistas pelo Paraná.

Os professores formados em Curitiba se espalharam pelo estado, por imposição do estágio de dois anos que eram obrigados a realizar depois de terem sido nomeados. Os melhores alunos, que haviam sido preparados por Pilotto para liderar, foram enviados às outras escolas de professores implantadas, com a missão de reproduzir o que haviam aprendido. Dessa forma, as escolas rurais constituíram-se importante campo de ação dos professores e, conseqüentemente, da Escola Nova.

Entra em cena o terceiro período destacado por Miguel (1997, p. 115), que afirma que entre “[...] 1946 a 1961 expandiram-se os cursos de magistério no Paraná, à medida que o estado completava a sua ocupação”. Salaria, entretanto, que este foi um período de intensos embates políticos que reverberaram no campo educacional de forma que os acontecimentos não se deram de forma linear em função de disputas por projetos de poder distintos.

No ano de 1948, Erasmo Pilotto assumiu a Secretaria de Educação e Cultura do Paraná, dada a vasta experiência adquirida no trabalho com a Escola de Professores de Curitiba e já com suas concepções pedagógicas revistas e mais amadurecidas, como indicou Miguel (1997). Imbuído da vontade de implantar mudanças no sistema educacional paranaense, Pilotto elaborou o Anteprojeto da Lei Orgânica da Educação, publicado em 1949. No entanto, embora encontrasse respaldo do governador Moysés Lupion, Pilotto enfrentou problemas de natureza política para colocar em prática seus ideais sobre educação. Assim, seu Anteprojeto não foi aprovado pela Assembleia. No entanto, é notável que os princípios Escolanovistas estão presentes neste documento, especialmente se observarmos os artigos 56, 57, 58 e 80. O artigo 56 determinava centralidade no aluno e atenção ao fundamento biológico:

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

O artigo 57 determinava que o ensino deveria organizar-se de acordo com as características e necessidade de cada aluno, o que estaria fundamentado na Psicologia, enquanto o 58 complementava que o ensino deveria dar-se em um ambiente de cooperação entre os alunos. Em seu artigo 80, o documento previa que os professores deveriam fomentar o trabalho de livre iniciativa dos alunos e os trabalhos em grupos. Eram, portanto, princípios pedagógicos ativos característicos da Escola Nova.

A exemplo do que ocorrera com a Pedagogia Moderna na década de 1920 e a circulação da revista “O Ensino”, de acordo com os estudos de Felisberto (2018, p. 121, aspas no original), nesse período, impressos pedagógicos vêm consolidar os ideais da Pedagogia Nova no Paraná. Entre esses impressos, a autora destaca a revista “Boletim do Professor”, apontando para a simbiose entre as vagas pedagógicas destacadas:

Observa-se mudança de postura dos interlocutores diante da realidade da educação, uma vez que os assuntos pedagógicos não eram tratados mais como uma aversão ao “tradicional”, no sentido de querer forjar a representação de que o novo é melhor do que o velho. Pelo contrário, buscava-se reafirmar a importância dos métodos (já em uso), apontar desvios (erros de percurso) e soluções tanto para os novos quanto para os velhos problemas.

No ano de 1950 Erasmo Pilotto elaborou os “Programas Mínimos e Experimentais para os Grupos Escolares” como uma forma prática de colocar em ação o Anteprojeto da Lei Orgânica. De acordo com Felisberto (2018, p. 91), por questões políticas ele também não teria sido adotado nos grupos escolares:

Os referidos programas estabeleciam o mínimo que cada aluno deveria saber ao final do ano letivo em cada matéria de ensino. Além disso, constava nestes programas sugestões práticas de atividades que poderiam ser realizadas pelo professor com a turma, o modo como deveria ser organizada a sala de aula, indicações de bibliografias e observações especiais para orientar na avaliação dos alunos.

Para Felisberto (2018, p. 127), no ensino da Matemática para a 1ª série, por exemplo, este “[...] deveria iniciar com o professor fazendo a sistematização e

ampliação dos conhecimentos que a criança tivesse trazido de casa, por meio do trabalho oral e concreto sem referência aos símbolos gráficos” e, sempre que possível, utilizando situações interessantes para a criança. De modo complementar afirma:

Aproveitando o ambiente, o professor poderia extrair dele outras possibilidades para trabalhar a resolução de problemas, as medidas, a contagem e as operações. O programa recomendava como material auxiliar e conveniente às aulas o contador, os mapas de Parker e álbuns de gravura. A Bibliografia indicada ao professor era “Jogos educativos” de Decroly, “Pedagogia Científica” de Montessori e “A nova metodologia da aritmética” de Thorndike, defensores da Escola Nova (Felisberto, 2018, p. 129, aspas no original).

No ano de 1951, Pilotto deixou a Secretaria de Estado da Educação. No entanto, mesmo com as dificuldades políticas que o impediram de colocar em ação documentos normativos importantes como o Anteprojeto da Lei Orgânica da Educação (1949) e os Programas Mínimos e Experimentais para os Grupos Escolares (1950), suas ideias escolanovistas se espalharam pelo Paraná. Miguel (1997) explica que isso ocorreu porque Pilotto colocou como diretores nas escolas que foram abertas no Paraná as alunas que haviam se destacado como líderes na Escola de Professores. Isso fez com que as ideias e práticas da Pedagogia da Escola Nova se expandissem pelo Estado. É um indicativo de que, apesar dos entraves políticos, Pilotto encontrou táticas para expandir as ideias da Pedagogia da Escola Nova. Mesmo após sua saída da Secretaria de Educação e Cultura, a oficialização do Centro de Pesquisas e Estudos Educacionais⁴³ (CEPE) que ocorreu em 1952, possibilitou que as novas concepções continuassem em expansão nas escolas, visto que eram profissionais formados na Escola Normal de Curitiba e no Instituto de Educação que trabalhavam no CEPE.

Quando Felisberto (2018, p. 161) faz um balanço acerca das mudanças ocorridas no ensino da Matemática ao longo das primeiras décadas do século XX,

⁴³ O Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE) foi criado pela Lei nº 170 de 14 de dezembro de 1948. Bencostta (2006, p. 52) cita como atribuições do CEPE: “elaborar estudos e investigações psicopedagógicas com o fim de manter o trabalho escolar em bases rigorosas e objetivas; produzir medidas para a organização das classes, como a verificação da matrícula, frequência e repetência; fornecer programas de ensino e sistemas de avaliação escolar; ordenar o levantamento dos prédios escolares públicos e de seus equipamentos; constituir o cadastro de professores públicos do Paraná; organizar e manter os serviços de orientação educacional e, por fim, fazer conhecer por meio dos cursos de aperfeiçoamento e de publicações, em especial de uma revista da própria Secretaria de Educação e Cultura, os resultados dos trabalhos e pesquisas desenvolvidos no CEPE.

faz uma constatação acerca da Pedagogia Moderna e da Escola Nova, indicando uma espécie de transição do ensino “apenas intuitivo” para outro, o “intuitivo-reflexivo”.

Ao se consolidarem na prática de ensino os conceitos-chave da Escola Nova (o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem, o interesse, a motivação e a atividade), a concepção de concreto se transformou ganhando novos significados. As orientações sobre o uso de materiais concretos nos primeiros anos primários e sua troca gradativa por situações problemas, constatadas nos programas de ensino e confirmadas no caderno de Fernandes⁴⁴ (1945), indicam que o ensino deixou de ser apenas intuitivo (do apenas observar) para ser intuitivo-reflexivo, ou seja, o concreto pensado, suscitado da realidade dos alunos de situações e atividades cotidianas.

Para sintetizar o trabalho de Pilotto na educação paranaense, evocamos os estudos de Miguel (1997) e Felisberto (2018) que afirmam não haver, de forma geral, uma interpretação uníssona sobre a Escola Nova, mas sim, um pensamento dito escolanovista com variações teórico metodológicas. Vieira (2001), resume a ação de Pilotto na educação do estado, assentada nos pressupostos e no conceito que ele formulara acerca da Escola Nova por meio de suas leituras e de suas vivências. De acordo com Vieira (2001, p. 68), o Escolanovismo, para o educador paranaense, se configuraria um instrumento orientado sob duas perspectivas, a de crítica ao que era tido como tradicional e a de proposição de mudanças:

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 sua concepção educativa baseada na liberdade, na autodeterminação e no poder da intuição e da vontade.

Ainda sob a ótica do sincretismo escolanovista, Vieira (2001, p. 68) considera que, ao distanciar seus estudos do cientificismo da área educacional – uma das características da Pedagogia Nova – Pilotto não conseguiu grande expressão nos debates pedagógicos em nível nacional, embora tenha sido referência, no Paraná, a partir dos anos 1930:

⁴⁴ Refere-se ao caderno de Metodologia do ensino da Matemática de Zilá Diniz Fernandes, aluna da Escola de Professores de Curitiba no ano de 1945. Este caderno foi localizado em um sebo na capital paranaense (Felisberto, 2018).

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, sobretudo, na relação do homem com a natureza, com a sociedade e com o outro. [...] As suas ideias contrastavam com a crescente cientificização do campo educacional nas décadas de cinquenta e sessenta e, dessa forma, não repercutiram no debate pedagógico em âmbito nacional, ainda que, no plano estadual tenham sido referência nos processos de formação de professores até a década de setenta do século passado.

Ao findar essa seção, cotejando referenciais e avançando em algumas análises preliminares, pudemos perceber que durante a transição entre as duas vagas pedagógicas em destaque - Pedagogia Moderna e Escola Nova - não houve rompimento com os procedimentos didáticos já consolidados no método intuitivo ou “Lições de Coisas”. Quer dizer que, característicos da Pedagogia Moderna, estes continuaram no cenário educacional paranaense mesmo após a introdução dos ideais da Escola Nova, o que, para Miguel (1997), ocorreu a partir de 1920 e foi se intensificando após 1938. Não nos parece haver, portanto, uma linha divisória entre essas duas vagas pedagógicas no cenário paranaense: elas coexistiram e se sobrepuseram na busca pela modernização educacional, indicando mais permanências do que rupturas e foram se renovando e se reestruturando até os anos 1960. Ressalta-se que na linha de frente da propagação desses ideais educacionais modernizadores estiveram três expoentes: Cesar Prieto Martinez, Lysímaco Ferreira da Costa e Erasmo Pilotto. Cada qual, a seu tempo, com os recursos financeiros e capital político de que dispunha, buscou a “modernização” da educação paranaense por meio da formação de professores e renovação administrativa e pedagógica, ora em conexão com a herança da Pedagogia Moderna, ora imiscuindo os pressupostos e fundamentos históricos da Escola Nova, numa espécie de hibridismo.

2.3 A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE GUARAPUAVA ATÉ A DÉCADA DE 1940

Guarapuava⁴⁵ é o maior município do Estado do Paraná com 3.168.087 km². Distante 250 km de Curitiba e pertencente à região Centro-Sul do Paraná, é um dos municípios mais antigos do estado, emancipando-se política e administrativamente em 1871. Se, atualmente, ele é o maior, no final do século XIX e início do século XX sua extensão territorial era imensa. Este fato chamou a atenção do Inspetor Geral Cesar Martinez em sua visita à região Oeste no ano de 1923, quando passou por Guarapuava e a descreveu como sendo a sede do “maior município paranaense, maior talvez que a Bélgica, um Estado dentro de outro Estado” (Herold Jr.; Amaral, 2010, p. 37); assim, segundo este pesquisador “[...] a importância regional de Guarapuava pode ser endossada, entre outras coisas, pelo fato de ter disputado com Curitiba e Paranaguá a condição de ser capital da província” (Herold Jr. 2012, p. 72).

No ano de 1941, o jornal “Folha do Oeste” em matéria intitulada “Impressões sobre Guarapuava”, esperançosamente, afirma sobre as condições para a prosperidade ali existentes:

Município privilegiado, tem de tudo: campos vastíssimos, oceanos de matas, rios caudalosos, terras para todas as culturas, climas variando do mais frio ao tropical, fontes de águas minerais, as melhores do Estado, quiçá do Brasil, Guarapuava está fadado a ser, certamente, o primeiro município do Estado. Um pequeno auxílio do poder público, colaborado pela boa vontade dos guarapuavanos e a transformação será maravilhosa (Impressões sobre Guarapuava, 1941, p. 1 e 4).

No entanto, o tão sonhado desenvolvimento não aconteceu da forma e, tampouco, no tempo esperado pelos guarapuavanos, conforme indica sua trajetória histórica. Cabe lembrar que a descoberta dos Campos de Guarapuava se deu em 8 de setembro de 1771 em uma expedição comandada por Cândido Xavier de Almeida. Correia e Olivero (1928, p.12) resumem o ciclo da história iniciada em 1771, que evidencia conflitos entre os colonizadores e a população indígena:

Foi então que o coronel Affonso Botelho resolveu, em pessoa, ir por terra à conquista de Guarapuava, com a flor da milícia curitybana, ao mesmo

⁴⁵ É relevante contextualizar o município neste trabalho, partindo do princípio de que dele se originou o atual município de Laranjeiras do Sul, onde está localizado o objeto de pesquisa com o qual tratamos.

tempo que ordenou aos tenentes Candido Xavier e Felipe Santiago, que abrissem picadas entre o Iguassú e os mesmos campos. A grande expedição, cuja vanguarda deixou Curitiba, a 9 de novembro, seguida no dia imediato pelo grosso das forças chegou a Guarapuava a 4 de dezembro. No dia 8 de janeiro de 1772 deu-se o primeiro encontro com os índios, do qual resultou a morte de 7 soldados e a retirada apressada do campo, que ficou resolvida do dia 10, ficando nullificados os sacrifícios feitos pela milícia curitybana. Permaneceu Guarapuava em poder dos indígenas⁴⁶ por mais 37 anos.

Após essa malograda expedição, que resultou em confronto com os povos originários habitantes do lugar, desistiu-se, temporariamente, da colonização da área. No entanto, a vinda da família real em 1808 retomaria o interesse e a disputa pelas terras.

Com a chegada da família real ao Brasil, foi novamente tentada a sua conquista lavrando-se a carta Régia de 1º de abril de 1809, que a determinava. Executando a ordem, foi organizada uma expedição de 200 homens sob o comando do tenente coronel Diogo Pinto Portugal e de dois missionários o padre Francisco das Chagas Lima e frei Nolasco da Sacra Família. A expedição a 1º de agosto de 1809 ficou reunida na entrada da mata e chegou aos campos a 17 de junho de 1819, fundando, oito dias depois a povoação do Atalaia. No princípio de 1820, conta o padre Chagas, se puzeram os primeiros fundamentos da freguezia do Belem e sinão fosse a perseverança e dedicação apostólica do padre Chagas, mais uma vez teria fracassado a conquista de Guarapuava (Correia e Olivero, 1928, p. 13).

Mesmo com a “conquista” das terras pelos brancos, outros confrontos aconteceram envolvendo os povos originários ao longo do século XIX. “Conquistada” a terra, de acordo com os mesmos autores, aos primeiros povoadores de Guarapuava foram concedidas sesmarias, sendo as primeiras requeridas em 1818, formando-se grandes latifúndios familiares (Correia e Olivero, 1928).

Nas primeiras duas décadas de sua povoação, Guarapuava não possuía professores nem escolas. No entanto, aos poucos, a escolarização teve início de forma acanhada e elitizada, localizada nas fazendas e destinada a meninos, com o uso de artefatos escolares rudimentares.

Os meninos, enquanto pequenos, aprendiam leitura, caligrafia, tabuada, as quatro operações aritméticas e o antigo sistema de pesos e medidas adotado pelo Império. Quem ministrava o ensino era um indivíduo do sexo

⁴⁶ “Nos duros tempos da recente colônia de Guarapuava, vasto deserto infestado pelas hordas dos índios Dorins e Cames, sempre hostis aos povoadores do novo núcleo pastoril” (Correia e Olivero, 1928, p. 13). De acordo com Nascimento (2004) “a ocupação das terras, deu-se de três maneiras diferentes: pela doação de sesmarias, pelas entradas e bandeiras, pelos currais de gado e, em nenhuma das três, foram levados em conta os povos que já viviam aqui” (Nascimento, 2004, p. 16).

masculino, contratado pelos pais, o qual ficava um certo período de tempo numa das fazendas, onde os meninos se reuniam, pois o fazendeiro guarapuavano possuía uma casa na vila, mas morava na fazenda com sua família, escravos e agregados. Todos os exercícios eram feitos em lousas, devido às dificuldades de transporte e ao preço dos cadernos. As famílias compravam uma cartilha e alguns livros de leitura que serviam para todos os filhos em idade escolar (Marcondes, 1998, p. 140).

As meninas, de acordo com a autora, não aprendiam a ler e escrever mas aprendiam, com a mãe, os trabalhos de agulhas e prendas domésticas. Apenas em 1836 há o registro da primeira professora de Guarapuava: Bibiana Berrier Bittencourt, que era de origem espanhola. A professora organizou, em sua casa, uma turma com 19 meninas. Nessa época, no Brasil, de acordo com estudos já realizados, as meninas podiam receber educação formal, pois “[...] pela Lei de 15 de outubro de 1827, a mulher adquiriu o direito à educação, através da criação de escolas de primeiras letras para meninas. Com isso também surgiram as primeiras vagas para o sexo feminino no magistério primário” (Demartini, 1993, p. 6).

Conforme os estudos de Marcondes (1998), em 1854 aconteceu a primeira intervenção do Estado na educação dos guarapuavanos, quando Fortunato José de Carvalho foi nomeado o primeiro professor de primeiras letras, para o sexo masculino, também lecionando em casa. Bibiana, por sua vez teve uma longa carreira docente e foi substituída, em 1863, por Maria de França Camargo Loures nas aulas para o sexo feminino. Marcondes (1998) afirma que em 1867 chegaram os professores José Ferreira das Neves e sua esposa Leonídia; ambos assumiram como professores e a classe de Leonídia, mais tarde, se tornou mista.

Em Guarapuava e região, a educação pública avançou a passos lentos, caracterizada pela falta de estímulo da sociedade e do estado, muito embora a partir do final do século XIX o município fosse considerado importante no cenário paranaense (Correia e Olivero, 1928; Herold Jr., 2012; Marcondes, 1998; Prestes, 2016). A falta de autonomia para resolver problemas que perturbavam a população dificultava a vida dos moradores e impedia o desenvolvimento. Guarapuava foi um dos municípios paranaenses que teve seu desenvolvimento econômico e social lento como consequência da falta de estradas. De acordo com Marcondes (1998) e Sikora, Hidalgo e Herold Jr. (2015), o isolamento geográfico da região era entrave ao desenvolvimento, pois o precário sistema de transporte reduzia a competitividade de suas atividades econômicas. Localizada no alto da Serra da Esperança, não havia estradas que ligassem o município à região mais desenvolvida do estado, composta

pela capital – Curitiba - e pelo litoral. Embora tivesse sido colonizada há quase um século, a região vivia no completo isolamento, pois seu acesso era feito por “picadas” e trilhas em meio à Mata Atlântica. Desta forma, um lugarejo não tinha contato com outro, a não ser mediante notícias trazidas por um viajante ou tropeiro. Esse isolamento obrigava os moradores a cultivarem os produtos essenciais para manter sua subsistência. A inexistência de estradas foi um entrave citado pelo presidente do Estado, Francisco Xavier da Silva, em mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Paraná em 4 de outubro de 1892, quando reconhece que essa questão seria um empecilho a ser resolvido sendo que “[...] as três grandes vias de comunicação que tendo por tronco a capital seguem para o interior devem ser reconstruídas, dando-lhes a conveniente direção e desenvolvimento” (Paraná, 1892, p. 14). Acerca da malha viária, prossegue em seu pronunciamento:

A segunda via de comunicação é a estrada *macadamizada* até São Luiz que estende-se até o registro do Itararé, fronteira do Estado de São Paulo. No município da Palmeira, bifurca em um ramal, que prolonga-se até o município de Palmas, passando pelo município de São João do Triunfo e União da Victória; e na cidade de Ponta Grossa em outro ramal que atravessando os municípios de Conchas, Imbituva, Guarapuava e Palmas vae terminar na fronteira do Estado do Rio Grande do Sul (Paraná, 1892, p. 14, grifos no original).

Embora o problema tivesse sido há muito constatado e atrasasse o desenvolvimento da região, “[...] apenas em 1900 teve início a construção da estrada de rodagem ligando Guarapuava a Ponta Grossa cujo empreiteiro foi o Sr. Lufrido José da Costa. Foi inaugurada em junho de 1903, com 174 km de extensão” (Marcondes, 1998, p. 118). A construção da estrada de rodagem fomentou o desenvolvimento social e econômico do município com a possibilidade do transporte de mercadorias e pessoas. O desenvolvimento também impulsionou a urbanização, a aceleração do comércio e trouxe consigo a necessidade da oferta da educação para que a população, em geral, se adequasse às exigências trazidas pelo progresso. Pois conforme vimos, no início do século XX, onde havia um aglomerado de vinte meninos em idade escolar, o governo do estado do Paraná se comprometia, pelo menos no discurso, em abrir e fazer funcionar uma escola.

Assim, além dos professores particulares que já trabalhavam com os filhos da elite guarapuavana, passaram a existir as instituições escolares públicas e também privadas, estendendo a escolarização a um número maior de pessoas. De

acordo com a mesma autora (Marcondes, 1998), as primeiras instituições de ensino de Guarapuava foram, pela ordem, a Escola do Professor Yank (1873), o Instituto Becker (1902), o Colégio São José (sem data conhecida), Internato do Sr. Pedro Carli (sem data conhecida), Colégio Nossa Senhora do Belém (fundado em 1907 e ainda em funcionamento) e o Grupo Escolar Visconde de Guarapuava (1912).

Entretanto, antes do surgimento das instituições, era constante a presença do professor particular. No decorrer do tempo, e com a necessidade da intervenção do Estado para proporcionar a instrução pública aos munícipes, esses professores passaram a ser subvencionados. A subvenção era uma forma descomplicada que o Estado encontrou de amenizar os custos com a sua atribuição de proporcionar instrução à comunidade local. Acerca dela, a pesquisa documental nos mostrou que muitas vezes o professor reunia um grupo de alunos, começava a lecionar e solicitava a subvenção geralmente ao chefe do Poder Executivo local. Em outras ocasiões, a própria comunidade requeria subvenção para o professor, de forma que as crianças da localidade recebessem instrução. Ou seja, os professores subvencionados mantinham estreitas ligações com o Poder Público, devendo-lhe prestar esclarecimentos acerca de suas atividades e do processo pedagógico e administrativo ocorrido durante o ano. A subvenção podia ser municipal, estadual ou federal.

Conforme identificamos, no Relatório referente à Instrução Pública do Paraná no período de 1924 a 1928 há um dado importante acerca da subvenção: “na conformidade do Decreto Federal nº13.014, de 4 de maio de 1918, continuam funcionando regularmente as 120 escolas subvencionadas pela União nas zonas rurais do Estado” (Paraná, Relatório 1924-1928, p. 8). Não encontramos elementos para compreender os critérios utilizados para que a subvenção fosse municipal, estadual ou federal, embora encontremos professores nessas três situações, inclusive em Colônia Mallet ou Laranjeiras. No entanto, no caso do Decreto de 1918, é possível que essa subvenção estivesse vinculada ao fechamento das escolas étnicas de imigrantes, sendo uma contrapartida do governo federal para que as comunidades atingidas não ficassem desprovidas de escolas.

Para a prestação de contas da atividade docente e do funcionamento institucional em geral, o instrumento utilizado pelos professores eram os mapas escolares. Com algumas variações, o roteiro seguido para elaboração dos mapas abrangia o número de alunos, gênero e idade, resultados finais e observações

pertinentes. Não seguiam um padrão determinado, conforme veremos no mapa que será transcrito a seguir e que foi enviado ao prefeito de Guarapuava Bernardino Roseira de Lacerda no ano de 1910. Esse documento apresenta uma particularidade: trata-se do mapa do ano letivo de 1908 que, ao que tudo indica, não havia sido enviado dentro do prazo estipulado. Como encontramos outro mapa nessa mesma situação, inferimos que o município tinha pendências com as instâncias superiores no sentido do envio de dados estatísticos atualizados.

Guarapuava, 27 de julho de 1910. Ilustríssimo Sr. Bernardino Roseira de Lacerda, digníssimo Prefeito Municipal. Em virtude do vosso ofício de 26 do corrente, vos envio com este a nota do número de alumnos que, no anno de 1908, foram matriculados na escola sob minha direção, bem como d'aquelles que terminaram o curso primário, assim especificados. Devido ao fato de se retirarem da escola alguns alumnos antes do fim do anno, como é o costume, a matrícula variou de 35 a 45 alumnos, dos quais um fez exame final e quatro exames parciais. O Estado despendeu com o professor e aluguel de casa e nada mais. Apresento-vos, por fim, protestos de alta consideração e estima. Saúde e fraternidade. O professor público Amálio Pinheiro da Silva (Silva, 1910).

A correspondência acima dimensiona alguns aspectos da educação pública à época. O professor era subvencionado (ou nomeado) pelo Governo do Estado, no entanto prestava contas de sua escola à gestão municipal que, possivelmente, também gerava suas próprias estatísticas, como acontecia com o governo do estado do Paraná e a União. Não é possível inferir, ainda, se a escola era masculina, feminina ou mista, mas fica claro tratar-se de uma escola não seriada, ou seja, os alunos estudavam juntos, cada qual dentro de seu estágio de desenvolvimento, caracterizando-se uma turma unidocente e multisseriada. Isso explica o fato de apenas um aluno estar apto a realizar o exame final. É provável que apenas esse tenha concluído o primário no ano de 1908 na escola do professor Amálio Pinheiro da Silva. É relevante apontar as questões estruturais, pois o governo do estado mantinha o professor e pagava o aluguel da casa onde funcionava a escola. No entanto, o professor não cita quem era responsável por outros elementos materiais necessários ao desenvolvimento do processo pedagógico: carteiras e cadeiras, cadernos, lápis, livros, lousa e giz, por exemplo. O professor também não menciona o método pedagógico que utilizava para ensinar seus alunos embora saibamos que a Pedagogia Moderna – e o método intuitivo – já estivesse prescrita nos documentos.

A evasão é outro dado que chama atenção nessa missiva, fato tratado como corriqueiro quando o professor utiliza a expressão “como de costume” ao referir-se

ao abandono da sala de aula no decorrer do ano. Na história da educação brasileira, especialmente quanto à educação no meio rural, a evasão foi um fator determinante no desempenho dos alunos e tratado como um problema pelas autoridades, conforme apontado quando tratamos brevemente sobre o ruralismo. Muitas famílias não valorizavam a educação formal, tirando seus filhos da escola em época de plantação ou colheita. Para aquelas, os braços na lavoura eram mais importantes e necessários do que as mãos no lápis e nos cadernos.

Em 1911, Guarapuava continuava sendo um município com grande extensão territorial e, a exemplo do que vimos com relação ao Estado do Paraná, oferecer educação pública a um maior número de pessoas se apresentava uma tarefa difícil para os governantes municipais. Esses fatos não passaram despercebidos pelos jornais: “o jornal O Pharol (1919) destacou que Guarapuava *precisava ter o dobro de escolas que possuía*” (Sikora; Hidalgo e Herold Jr., 2015, p. 139, grifos da autora). Segundo os mesmos autores muitas eram as críticas dirigidas à municipalidade:

Do mesmo modo que ocorria quando se pensava em educação existente na cidade de uma forma mais ampla, também observamos muitas críticas ao poder público devido aos problemas que a educação especificamente voltada ao mundo rural encontrava para se desenvolver no município. Destacamos a crítica realizada à Câmara de Vereadores de Guarapuava, chamando a atenção a necessidade de mais escolas para alfabetização das crianças que moram no interior: ‘Guarapuava sente no tocante a alfabetização da criança do interior que, em idade escolar, reclama dos Poderes Públicos, Escolas Primárias para aprender a ler e a escrever e poder amanhã dirigir os próprios passos’ (Sikora; Hidalgo e Herold Jr., 2015, p. 139).

A crítica feita pelo redator da matéria evidencia o fato de que a educação das crianças que moravam no interior do município estava negligenciada pelo poder público, endossando nossa percepção de que o ruralismo pedagógico não foi uma questão de destaque na região. Ainda, para Herold Jr. (2012, p. 75) “[...] a instrução pública ocupava parte não negligenciável desses documentos [jornais], que, recorrentemente, lamentavam as dificuldades para a criação, o provimento e a frequência às escolas”.

Apenas em 1912 Guarapuava inaugura o seu primeiro grupo escolar: o Visconde de Guarapuava. No entanto, esta era uma instituição que atendia a zona urbana, não modificando a realidade vivenciada pelos alunos da zona rural, ou seja, nos distritos, como era o caso de Laranjeiras ou Colônia Mallet.

De acordo com Correia e Olivero (1928), em meados dos anos 1920 Guarapuava tinha uma população de 50 mil habitantes vivendo na sede e em seus vários distritos, sendo os mais importantes Laranjeiras, Candói e Pinhão. Os mesmos autores indicam que a Guarapuava pertencia 1/5 das terras do Estado e sua população só era menor que o município de Curitiba, “[...] onde está situado o maior núcleo da população paranaense” (Correia e Olivero, 1928, p. 94). Portanto, a extensão territorial e, conseqüentemente as distâncias, e a inexistência de um programa de ação elaborado em parceria entre o governo municipal e o governo do estado do Paraná eram fatores que dificultavam a oferta do ensino público nas vilas e distritos.

Em 1932, o relatório do inspetor do Governo do Estado, João Rodrigues, traça um panorama acerca da educação na região e que estava a cargo do governo do estado, em que evidencia a natureza das instituições escolares, as distâncias a percorrer e os empecilhos existentes:

Nos anos de 1927 e 1928 fora eu designado para atender o serviço de inspeção técnico-escolar dos municípios de Conchas, Imbituva, Prudentópolis e Guarapuava. Em 1927 existiam apenas 5 escolas rurais, 1 grupo escolar e 2 colégios particulares em todo o município de Guarapuava; além destes estabelecimentos havia 3 ou 4 escolas municipais. Autorizado pelo Diretor Geral do Ensino daquela época resolvi não só inspecionar o diminuto número de escolas, como também percorrer todas as localidades onde a população em idade escolar fosse superior a 50 crianças. Assim é que permaneci em Guarapuava durante quasi 3 meses viajando pelo interior do município e fiquei capacitado da necessidade de maior número de escolas. A distância por mim percorrida parte em automóvel, a cavalo e a pé foi aproximadamente 460 léguas. O entusiasmo pelos interessados dava-se coragem para prosseguir no meu trabalho e nestas condições em pouco tempo Guarapuava era beneficiada com uma Casa Escolar em Laranjeiras, uma Escola Complementar, um Jardim de Infância e 71 escolas isoladas. Providenciei a remessa de material didático para todas as escolas e mobiliário para uma parte, embora encontrasse obstáculos de todos os sentidos (Rodrigues, 1932).

Após apresentar esse panorama geral, que acusava o insuficiente número de instituições, o inspetor relata, ainda, as dificuldades encontradas nas escolas que visitou, destacando o não pagamento dos professores e a falta de materiais:

As dificuldades decorrentes da falta de pagamento dos vencimentos dos professores, exiguidade dos mesmos e diminuição na remessa de material escolar concorreram demasiadamente para que os professores solicitassem exoneração ou abandonassem as suas escolas. A exposição apresentada pelo Dr. Miguel Bohomoletz traduz com precisão a situação do ensino em Guarapuava, que, ao envez de progredir, retrocede. A dificuldade principal é

o vencimento do professor que é demais exíguo. Um professor normalista sendo nomeado para a escola da sede do distrito de Pitanga, Candoy, Vila Nova do Pinhão, Laranjeiras ou Hervalzinho terá que percorrer 45 léguas ou seja 270 quilômetros de estrada de rodagem, para perceber de vencimentos, feitos os descontos (205\$000) duzentos e cinco mil réis mensais (Rodrigues, 1932).

Apontados os pontos nevrálgicos do ensino, o Inspetor faz algumas propostas que, em sua opinião, colaborariam com a melhora da educação pública na sede e nas vilas de Guarapuava, mencionando a necessidade de um número maior de escolas isoladas, de investimento na remuneração e formação docente, nos prédios escolares e para domicílio dos professores.

Guarapuava precisa, de início, possuir pelo menos 100 escolas isoladas, com professores capazes, em condições de poderem empregar toda a sua atividade em benefício do ensino e não como está acontecendo presentemente que um professor provisório, percebendo vencimentos de 115\$000 mensais, desvia a sua atenção para outros meios que possam garantir sua subsistência. Concluindo, sou de parecer que: nas sedes dos distritos judiciários do município de Guarapuava, sejam construídos prédios escolares, com uma sala de aula e residência para a professora; a prefeitura seja autorizada a mandar transportar o material escolar da cidade de Ponta Grossa até a sede da escola para onde for encaminhado o material; seja estudado um meio da Prefeitura de Guarapuava poder auxiliar as candidatas ao magistério, de preferência nas sedes dos distritos com o fim de permanecerem durante um ano, para obterem o diploma de complementarista. Este auxílio somente poderá ser concedido aos reconhecidamente pobres. Em 14/07/1932. João Rodrigues – Inspetor Geral do Ensino (Rodrigues, 1932).

É evidente, portanto, que a educação, no município de Guarapuava, refletia as dificuldades vivenciadas em nível estadual. O inspetor cita problemas já conhecidos dos gestores: a insuficiência de escolas, as grandes distâncias, a falta de formação dos docentes. No entanto, cita outro elemento que não havia sido mencionado e que afastava os candidatos à docência: a péssima remuneração dos professores. Estudos indicam que o salário pouco compensador acabou por afastar os homens do magistério e, conseqüentemente, criou mais oportunidades para as mulheres que, muitas vezes, conciliavam as atividades profissionais com os afazeres domésticos (Demartini, 1993). Neste sentido, também se aponta que na reforma efetuada por Lysímaco Ferreira da Costa na Escola Normal de Curitiba no ano de 1923, o currículo era composto de “trabalhos manuais ou trabalhos de agulha e de Economia Doméstica, imprimindo ao curso de formação de professores um direcionamento à clientela escolar feminina (Miguel, 1997, p. 37).

Em função dos periódicos localizados no Centro de Documentação e Memória da UNICENTRO- CEDOC-G, depreende-se que a década de 1930 foi marcada pela luta em prol da melhora das condições educacionais no município de Guarapuava e, conseqüentemente, em seus distritos. No entanto, as dificuldades enfrentadas pelas gestões eram persistentes e havia uma visível disposição dos governos municipal e estadual em culpar-se mutuamente pelas mazelas educacionais. Tudo isso sem soluções à vista, mas sustentando o embate discursivo.

Na matéria intitulada “Mais escolas para o município” o redator traça um panorama da educação no município no ano de 1937, apontando o Governo do Estado como o responsável pela má qualidade da educação ofertada:

Traduzindo na verdade dolorosa, nosso ilustre conterrâneo Dr. Eurico Branco Ribeiro, já dizia em 1929 no seu livro “O coração do Paraná”: *Guarapuava sempre foi mal servida de escolas*. Pode-se subscrever ainda hoje a afirmação não obstante os esforços dispendidos nesses últimos anos para a solução desse magno problema. Inegavelmente, muito se preocupou e muito fez pela instrução popular, o grande prefeito Sr. Arlindo Ribeiro. Se a administração tão benéfica ao município encarou sempre de frente e com carinho o problema vital da instrução pública. Com igual benemerência se empenhou nessa magna tarefa por Guarapuava, o inesquecível inspetor escolar Dr. Miguel Bohomeletz. O atual prefeito de Guarapuava, Sr. Anibal Virmond, ao assumir seu cargo teve um gesto de empolgante patriotismo e inédito – ao que consta nos anais de Guarapuava. Abriu mão de seus honorários para empregar-los em subvenção a professores. Procedimento de tão elevado quilate cívico, dispensa encômios. Graças a essa elevada compreensão do problema, recebeu o nosso município mais algumas escolas. Ao que nos parece, afora essas escolas mantidas pela generosidade do Snr. Prefeito Municipal, nenhuma outra unidade escolar foi criada no município nesse último biênio. Vê-se que o governo do município não tem se descurado do seu grande sagrado dever (Mais escolas para o município, 14 mar. 1937, grifos no original).

Ao mesmo tempo em que elogia a gestão municipal pelos feitos educacionais, o redator critica, de forma eloquente, a atuação do governo do estado do Paraná e coloca sob sua responsabilidade a precária situação educacional no município. Acrescenta destaque quanto à falta de materiais didáticos necessários, tais como quadro-negro, livros e cadernos, assim como dos necessários programas de ensino relacionados à modernização didático-pedagógica. Nesse momento, segundo os estudos de Miguel (1997), o Paraná estava entrando na segunda fase do movimento escolanovista, ou seja, o início da expansão.

Cumpria ao governo do Estado por todas as razões, proceder no caso com o mesmo desvelo, com o mesmo patriotismo. É o que não tem sucedido, como veremos. Ao Estado cabe, de acordo com a organização vigente, a responsabilidade da instrução popular. O município concorre ainda com 10 por cento de sua renda para a Instrução Pública. Essa contribuição do município não existia quando Guarapuava contava com 70 unidades escolares em funcionamento. Também naquela época não funcionava neste município uma única escola com subvenção do Governo Federal. Hoje, das 30 escolas em funcionamento 4 ou 5 são pagas pelo Governo Federal. Não é aqui oportuno relembrar o abandono em que se encontram as unidades escolares do município, as quais trabalham sem material algum. Em algumas não existem carteiras. Várias não possuem nem quadro-negro, nem livros, nem cartilhas, nem programas de ensino. Os alunos da maior parte das escolas não dispõem de cadernos. É indefensável a atuação do Governo do Estado. É inexplicável tão criminoso descaso: enquanto a população aumenta, diminuem as escolas. Aumentam as rendas do município significativamente. O município concorre com mais 10 por cento. O Governo do Estado, a Diretoria de Educação, além de não concederem ao município um número decente de unidades escolares, abandonam as existentes, não as provém do material indispensável. É uma calamidade não menos dolorosa que o mal de Hansen⁴⁷ (Mais escolas..., 1937, grifos no original).

Uma semana mais tarde, o mesmo jornal volta a trazer à tona a questão da educação, apontando as dificuldades enfrentadas pelo município no provimento das escolas em matéria intitulada “Salvemos o Brasil do analfabetismo”, em que se observa que o problema da escolarização que existia no início do povoamento se aprofundou com o passar do tempo, dadas a crescente urbanização, a extensão territorial e o desenvolvimento do município:

O município é uma vítima do Estado. Este não passa de um sangue-suga voraz. Funcionam seus órgãos de arrecadação como ventosas terríveis. Municípios como o de Guarapuava estão algemados. O mal não lhe escapa. Mas as suas parcas rendas que lhe sobram não dão para atacar o analfabetismo. O Estado, para cujos cofres desaguardam todas as rendas apreciáveis do município, não as retribue. Limita-se a cobrar e a receber (Salvemos o Brasil do analfabetismo, 1937).

Nesse jogo de empurrar as responsabilidades só havia um perdedor: a população mais pobre que necessitava de escolas públicas. Não nos cabe apontar, neste momento, quem tinha razão; no entanto, a matéria apresenta números reais da situação educacional e da incapacidade do poder executivo tanto do governo estadual quanto municipal de ofertar educação pública. O texto prossegue dando ênfase aos números educacionais:

⁴⁷ A Hanseníase foi uma doença bastante comum em Guarapuava e região na primeira metade do século XX dando origem a um leprosário chamado São Roque. (O mal de Hansen em Guarapuava, 1941).

Já não falaremos em outras realizações também urgentes. Focamos agora a mais premente de todas, inadiável, a instrução pública. Em 1923, contava Guarapuava com cerca de 50 mil habitantes. A população escolar era avaliada então em 8.474 crianças, das quais apenas 1.079 frequentavam escolas; 4.237 podiam frequentá-las e 3.158 tinham necessidade delas conforme o juízo oficial. Acresce anotar que dessas 8.474 crianças em idade escolar – de 7 a 14 anos – somente 522 recebiam instrução em estabelecimentos oficiais. No relatório de que extraímos esses números entristecedores conclui – a Inspeção Geral do Ensino- que o município de Guarapuava tinha necessidade da criação de, pelo menos, mais 60 escolas públicas. Isso, há 14 anos. E hoje? Desoladora realidade. Guarapuava que – em 1923 – contava com 50 mil habitantes precisava de, pelo menos, mais 60 escolas, hoje, em 1937, com mais de 80 mil habitantes conta com 30 unidades escolares somente. Dispensa comentários situação tão dolorosa (Salvemos..., 1937).

No excerto anterior é possível observar, pelos números, que a ação da educação privada era efetiva no município de Guarapuava na primeira metade do século XX. Onde o estado não chegava, a educação privada aproveitava-se das brechas, preenchendo os vazios no atendimento educacional de parte considerável da população.

Alguns meses mais tarde, o mesmo periódico ressalta, além da insuficiência de escolas, os problemas relativos à frequência e à evasão:

Convém ainda ponderar que uma coisa é a matrícula e outra a *frequência*. Quem se matricula numa escola e não a frequenta não aprende. Cumpre apenas um dos imperativos da lei da obrigatoriedade. Mas, como se há de obrigar os pais a mandarem seus filhos à escola, se não há escolas que comportem a enorme massa das crianças que atingem a idade legal? (Analfabetismo, 1937, grifos no original).

Concluindo este segmento, no qual procuramos discutir o panorama educacional no município de Guarapuava entre o período compreendido desde sua colonização, por uma comitiva real, até o início da década de 1940, nos utilizamos do diálogo com outra citação que, de certo modo, resume a questão educacional no município de Guarapuava, sinalizando para a oposição entre os defensores da renovação escolar e aqueles conservadores.

A situação educacional de Guarapuava é emblemática dos problemas educacionais brasileiros que persistiam mesmo com três décadas de intensos debates. As dificuldades do desenvolvimento da educação pública em Guarapuava que se mantêm desde o final do século XIX e chegam até a década de 50, foram abordadas por professores e políticos envolvidos nas lutas pela educação pública municipal para além da reivindicação por mais

escolas e professores: elas foram encaradas nos marcos da oposição entre “renovadores” e “conservadores” (Herold Jr., 2012, p. 79).

2.4 O INÍCIO DA POVOAÇÃO DE LARANJEIRAS DO SUL

Durante o Império, por questões táticas, foram criadas Colônias Militares no Brasil que, de acordo com Lazier (2004), eram distribuídas estrategicamente em várias regiões e objetivavam a defesa do território nacional. Sendo assim, em agosto de 1888 o Ministro da Guerra nomeou uma comissão com objetivo de fundar uma Colônia Militar em Foz do Iguaçu, pois esta era uma região fronteira que sofria com a interferência dos países vizinhos. A comitiva levou 69 dias para cruzar de Guarapuava a Foz do Iguaçu, e um primeiro levantamento mostrou a realidade alarmante que justificava a criação da Colônia Militar: dos 324 habitantes da região, 212 eram paraguaios, 95 argentinos e 9 brasileiros. Embora criada, a colônia teve vida efêmera fato, possivelmente, ocasionado pela queda do regime monárquico. Para Lemiechek (2014, p. 107) “em razão da grande distância entre Guarapuava e Foz do Iguaçu, como medida de segurança, foram criados vários distritos policiais nas localidades à beira do caminho”.

Política e administrativamente, o pequeno povoado de Laranjeiras começou a se organizar a partir do ano de 1892, quando a Câmara Municipal de Guarapuava criou os distritos de Cavernoso e Laranjeiras. De acordo com Camargo (1999), o Distrito Policial de Laranjeiras foi criado pela Lei estadual nº 185, de 25 de abril de 1898. A abertura de estradas e comunicação entre as localidades de Foz do Iguaçu e Guarapuava facilitou o estabelecimento de novos moradores, em sua maioria colonos, que deram origem aos primeiros núcleos urbanos à beira do caminho.

No início do século XX, mais precisamente em 1901, houve novo impulso ao desenvolvimento da pequena localidade com a instalação do 1º Batalhão de Engenharia, que tinha por objetivo instalar a linha telegráfica ligando Ponta Grossa a Foz do Iguaçu. Novas famílias se estabeleceram na região, aumentando a população, e conseqüentemente cresceram as demandas por serviços públicos. Em março de 1903, o comandante do 1º Batalhão de Engenharia, o capitão Félix Fleury de Souza Amorim comprou, de Francisco Xavier dos Santos Pacheco, a área correspondente a 200 mil réis para fundar uma colônia militar, que foi criada pelo Decreto nº 1.023, de 28 de março de 1911 sob o nome de Colônia Militar Marechal Mallet, em homenagem ao então Ministro da Guerra (Camargo, 1999). Em agosto do

mesmo ano foi criado o Distrito Judiciário de Laranjeiras, surgindo as figuras do Juiz de Paz, Escrivão e Subdelegado. Com a criação desses cargos, houve relevante mudança na vida dos moradores que viviam em isolamento e, antes, precisavam se deslocar até o cartório mais próximo, que ficava distante cerca de 100 km, para registrar nascimentos, casamentos e óbitos.

Uma das primeiras atividades econômicas exercidas pelos moradores foi o tropeirismo. Quase tudo que precisavam, produziam. No entanto, era necessário comprar alguns produtos, entre eles o sal. Essa necessidade fez com que se desenvolvesse intenso comércio em cima do lombo de mulas e cavalos. Acerca desse incipiente comércio, se esclarece que

Os pioneiros de Laranjeiras, levados pela necessidade de vender ou comprar produtos, palmilharam o Paraná de Leste a Oeste e de Norte a Sul. [...] Os pioneiros que levavam para vender produtos como cera de abelha, crina de cavalo, charque, rapadura, farinha de milho e outros, traziam as bruacas carregadas com sal, peças de tecido e utensílios diversos, abastecendo as casas comerciais (Camargo, 1999, p. 64).

O tropeirismo ocasionou, nas pequenas vilas à beira do caminho, a abertura de casas comerciais para a venda de produtos e prestação de serviços ligados ao ramo, como, por exemplo, as selarias, as ferrarias e os pequenos armazéns que vendiam mercadorias e produtos diversos.

No entanto, a primeira atividade comercial de destaque na região de Laranjeiras foi a produção de suínos a partir dos anos 1920. Inúmeras famílias se dedicavam a essa atividade e eram chamados de safristas, pois "[...] as tropas de porcos ficavam prontas para a venda apenas uma vez por ano e, a época da venda era a safra" (Camargo, 1999, p. 67). Para Wachowicz (1987, p. 74), o que impulsionou essa atividade no sul do país foi a aceleração da urbanização no estado de São Paulo: devido ao aumento das necessidades da banha e seus derivados e com as importações a preços exorbitantes, houve o estímulo ao consumo da banha brasileira, criando dessa forma a demanda; então, "[...] no norte do Paraná, na região de Ortigueira, Pitanga, Palmital, Laranjeiras do Sul, Catanduvas, Pato Branco, Barracão, etc, desenvolveu-se a partir do início do século XX a suinocultura, ainda em bases primitivas".

Outra atividade relevante para a economia local foi a exploração da erva-mate. A região possuía extensos ervais nativos que começaram a ser explorados

economicamente depois da construção da estrada de rodagem. Segundo Mussoi (2002) esta atividade era tão importante para o Distrito de Laranjeiras que todas as casas comerciais, além de venderem o de costume, também compravam e estocavam a erva mate e a exportavam para o Paraguai e Argentina por meio do Rio Paraná.

A construção da estrada que ligava Curitiba a Foz do Iguaçu representou novas possibilidades aos habitantes e modificou a relação entre o homem e natureza. Além da exploração da erva-mate, a madeira foi outra fonte de trabalho e renda explorada comercialmente. No início, as florestas eram derrubadas apenas para plantação de roças e pastagens. A madeira não tinha valor comercial porque não havia forma de retirá-la e transportá-la para venda. Porém, a construção da estrada permitiu a extração da madeira e algumas serrarias se instalaram na localidade, mesmo que, no início, isso fosse feito com grande dificuldade devido às péssimas condições da estrada, especialmente em dias chuvosos. Neste caso, no início o pinheiro era derrubado e a madeira extraída apenas para o consumo local na construção de casas e fabricação de móveis, mas após a década de 1940, com a instalação do Território Federal do Iguaçu,⁴⁸ as condições de acesso melhoraram consideravelmente e a exploração da madeira atingiu seu ápice (Mussoi, 2002).

Convém salientar que os ciclos do tropeirismo, da exploração da erva-mate, da madeira e da criação de suínos não aconteceram de forma linear e cronologicamente distintos, mas se entrelaçaram ao longo do tempo mudando a forma com que o homem se relacionava com a natureza, transformando as florestas em campos e modificando também as relações de trabalho e as necessidades da população local.

Desde o início de sua povoação, Laranjeiras do Sul foi palco de muitas lutas e disputas de terra e de poder entre indígenas e “brancos” e também entre brancos e brancos. Uma das batalhas mais significativas para a região foi a “Revolta Tenentista”, que tomou proporções nacionais e interferiu na vida dos moradores da pacata localidade de Colônia Mallet. De acordo com Lemiechek (2014), no final de julho de 1924 os revoltosos paulistas seguiram para o interior do Paraná à espera da Coluna Prestes que se deslocava partindo do Rio Grande do Sul. Durante sua

⁴⁸ Adiante, trataremos brevemente sobre o Território Federal do Iguaçu e sua capital, Iguassu. Convém salientar que será mantida a grafia original das fontes. Assim, ora será Iguaçu, ora será Iguassu.

caminhada de mais de 24 mil km pelo Brasil, a Coluna Prestes percorreu todo o oeste catarinense, sudoeste e parte do oeste paranaense, entrando por Barracão, passando por Pato Branco e Santa Helena e chegando a Foz do Iguaçu. Lá, se uniu aos revolucionários paulistas. A coluna paulista chefiada pelo General Isidoro Dias Lopes, depois de iniciar o movimento revolucionário em São Paulo, dirigiu-se ao Oeste paranaense, estabelecendo-se em Catanduvas, porém avançando com colunas de combatentes no Piquiri e pelos lugares hoje conhecidos por Cascavel, Guaraniaçu e Laranjeiras do Sul (Lemiechek, 2014).

As tropas revolucionárias de Isidoro Dias Lopes alcançaram as localidades de Belarmino e Serra dos Medeiros no distrito de Laranjeiras e atual município de Guaraniaçu. Os rebeldes acreditavam que as gargantas naturais da Serra dos Medeiros eram verdadeiras fortalezas e para eles, significava que a conquista de Guarapuava estava próxima; então ocorreram muitos combates na região entre os revolucionários e os legalistas: “[...] nada era poupado. As casas comerciais e até as capelas eram saqueadas e queimadas, e os animais abatidos para a alimentação dos rebeldes” (Camargo, 1999, p. 105). Em agosto de 1924, o então General Cândido Rondon foi incumbido de comandar os legalistas, instalou o seu Quartel General em Laranjeiras e “[...] a vila ganhou movimentação incomum, e cerca de doze mil homens aqui permaneceram por vários dias. A presença dos legalistas, dava uma certa tranquilidade à região” (Camargo, 1999, p. 106). Desistindo de lutar na região e partindo para a revolução em marcha, afirma-se que foi definido pelos comandantes da Coluna Prestes que “[...] os oficiais que não quisessem permanecer no movimento seriam liberados, e muitos soldados acabaram desertando, estabelecendo-se na própria região, em alguns casos figurando entre os pioneiros dos municípios oestinos” (Camargo, 1999, p. 109).

A passagem dos revolucionários pela região causou destruição de bens materiais e apreensão na população, mas ela foi importante para chamar a atenção do resto do país sobre o que acontecia nos sertões do Oeste e Sudoeste do Paraná e de Santa Catarina. Lopes (2002, p.90) afirma que “[...] foi este estado de completo abandono pelos governos estadual e federal que começou a ser denunciado na década de 20”. Neste sentido, Colodel, ao ser citado, afirma que “[...] ao mesmo tempo em que combatia as forças federais, a Coluna Prestes procurava também levar ao conhecimento da opinião pública nacional, através de cartas e relatos, a

situação paupérrima a que estavam submetidos os brasileiros da região Oeste paranaense” (Lopes, 2002, p. 90).

Quanto à mudança de nomenclatura do lugarejo, o periódico “O Dia” traz a seguinte matéria: “O diretor dos Telegraphos autorizou à chefia dos districto telegráfico do Paraná a mudar a denominação da estação de Colônia Mallet, para Laranjeiras” (Colônia Mallet chamar-se-á Laranjeiras, 1929). A partir desta data, o distrito mudaria de nome, no entanto, continuaria a ser conhecido como Colônia Mallet ainda por alguns anos.

Os acontecimentos ocorridos ao longo das três primeiras décadas do século XX são elementos essenciais para compreender como foram surgindo as demandas por educação. Assim, durante a virada do século XIX para o século XX e, em suas primeiras décadas, o desenvolvimento das pequenas localidades dos sertões gerou necessidades que até então não existiam, como é o caso da educação escolar. Para Miguel (1997), mais tarde, entre os fatores que causaram o aumento dessa demanda, no caso da região Oeste e Sudoeste, a suinocultura e a exploração da madeira despontam como elementos principais que, como vimos, no município se intensificaram a partir dos anos 1920. A urbanização e o desenvolvimento da economia aparecem, portanto, ligados à necessidade de escolarização.

De acordo com estudos de Lemiechek (2014), a partir da criação do Território Federal do Iguaçu pelo Decreto Lei nº 5.812 de 13 de setembro de 1943, a antiga Colônia Mallet - ou Laranjeiras - passou a integrar uma nova unidade federada, desmembrada do Estado do Paraná e de Santa Catarina. O Decreto Lei nº 5.839 de 21 de setembro de 1943 anexou o município ao Território Federal do Iguaçu, sendo elevado, ao mesmo tempo à categoria de município e de capital do Território. Pelo Decreto Lei nº 6.550 de 31 de maio de 1944 e nos termos do artigo 161 e 162 do Decreto Lei número 6.887 de 21 de setembro no mesmo ano, o município passou a denominar-se Iguassu, permanecendo como capital do Território de mesmo nome. Em virtude da Constituição de 1946, no Ato das Disposições Transitórias, foi extinto o Território Federal do Iguaçu. Assim, o Decreto Lei estadual nº 533 de 21 de novembro de 1946, criou o município de Laranjeiras do Sul, estado do Paraná sendo instalado solenemente em 30 de novembro daquele ano, em um ato que empossou o prefeito eleito, Alcindo Natel de Camargo, e também a primeira Câmara de Vereadores. No ano de 1944, portanto, Laranjeiras encerrou a dependência administrativa com o município de Guarapuava.

Embora o município de Laranjeiras do Sul seja também de considerável extensão territorial, um diagnóstico realizado pela Prefeitura no ano de 1985 apontou uma característica que contraria a formação espacial tradicional do Paraná latifundiário:

O seu sistema fundiário é atípico diante do regime econômico vigente que propicia a concentração da riqueza e acúmulo de bens na mão de grandes proprietários. Tanto isso é verdade que, tendo em 1973 – 4.200 propriedades rurais, já possuía 5.960 em 1983 (dados do INCRA) e que são distribuídas: 10% grandes, 20% médias e 70% pequenas propriedades (Diagnóstico, 10/2/1985).

Essa combinação de extensão territorial com um grande número de propriedades rurais fez com que, a concentração populacional, originalmente, e durante algumas décadas, se localizasse na zona rural. E isso continuamente demandou os esforços das gestões municipais em proporcionar serviços públicos de qualidade à população dessas áreas a partir de sua emancipação.

Com o passar do tempo, houve um esvaziamento demográfico do espaço rural que coincidiu com a emancipação de vários distritos reduzindo o município a uma extensão territorial atual de 633.313 km². Esse fato determinou a queda do número de habitantes no município. Em 1971, por exemplo, a população do município era de 65 mil habitantes (Revista Tribuna Laranjeirense, 1971), enquanto, atualmente, de acordo com o IBGE, a estimativa⁴⁹ da população é de 32.167 pessoas vivendo nas zonas urbana e rural (IBGE, 2023).

Assim como Guarapuava, Laranjeiras do Sul é um município situado às margens da BR 277, uma rodovia que corta o estado do Paraná de leste a oeste e está, aproximadamente, na metade do caminho entre os municípios de Curitiba e Foz do Iguaçu. O município possui poucas indústrias e os postos de trabalho estão concentrados no comércio local, no setor de serviços públicos, autônomos e agricultura familiar.

2.5 A emergência da educação escolar em Laranjeiras

Após essa breve introdução quanto aos condicionantes sociais, políticos e econômicos que originaram o município de Laranjeiras do Sul, vejamos como a

⁴⁹ De acordo com o último CENSO (2010) a população era de 30.777 habitantes. Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2023).

questão educacional emergiu e foi tratada pelos gestores nas primeiras décadas do século XX, com a localidade ainda na condição de distrito de Guarapuava. É conveniente esclarecer que, provavelmente, ainda há dados relevantes a localizar, e relataremos, ao longo dessa seção, sabedores de que algumas inconsistências históricas permanecem. Por exemplo, não temos, até o presente, elementos que nos permitam afirmar, com exatidão, o momento em que se iniciou a oferta da instrução primária no distrito de Colônia Mallet.

Temos que, para Camargo (1999), no início da povoação de Laranjeiras eram as poucas mães alfabetizadas que instruíam seus filhos nas primeiras letras e nas operações matemáticas mais simples. No entanto, a demanda por escolas começou a se intensificar e a senhora Dulce Ayres Guimarães fundou uma escola particular, sendo assim considerada, na literatura, a primeira professora do município. Não localizamos documentos que indiquem a data em que isso ocorreu. No entanto, fica evidente que, pelo seu caráter privado, apenas os filhos das famílias abastadas tinham acesso à educação naquele momento. Com o *corpus* documental constituído e as obras analisadas, depreende-se que, na região de Guarapuava, a educação privada instalou-se nos sertões antes da educação pública.

Em suas pesquisas, Prestes (2016, p.33) afirma que

[...] após a construção da estrada até Ponta Grossa em 1901, o número de escolas aumentou, principalmente no interior do município [de Guarapuava]. Até 1906 já haviam sido criadas escolas nos distritos de: Therezinha, Cedro, Votuverava, Candói, Laranjeiras, Marrecas, Morro Alto, Pinhão, São João do Capanema e Vassouras”.

Faltando elementos para contextualização, não é possível saber se essas eram escolas municipais, estaduais ou particulares subvencionadas pelo Estado. Embora, legalmente, o dever de criar e prover escolas fosse do governo do estado do Paraná, vimos que as atribuições entre município e governo estadual se emaranharam no que tange à educação. Quanto às escolas privadas, estas funcionavam, na maioria das vezes, com subvenção municipal, estadual ou federal.

Conforme tratado anteriormente, com a instalação do 1º Batalhão de Engenharia que construiu as linhas telegráficas entre Guarapuava e Foz do Iguaçu, o pequeno povoado de Laranjeiras teve seu desenvolvimento impulsionado. Diante desta condição, “[...] novas famílias começaram a afluir para o povoado, entre elas as de Pedro Joseph, Estanislau Zavelinski, Miguel Maskoski, José Antonio de

Quadros, Antônio Caetano de Oliveira, José Rufino do Nascimento, Pedro Mendes Cordeiro e muitos membros da família Gonçalves” (Camargo, 1999, p. 53). Embora não se tenha a data exata da criação da escola citada por Prestes (2016) em Laranjeiras, existe uma possibilidade de que a instalação do Batalhão de Engenharia em 1901 e a chegada de novas famílias possa ter criado essa demanda e ter sido fator preponderante em sua criação.

Especificamente, o primeiro relato localizado sobre um docente particular subvencionado em Colônia Mallet remete a 1908. O jornal “A República” cita um requerimento de “d. Dulce de Araújo Caillot, professora particular na Colônia Mallet, pedindo a subvenção de que trata a lei nº 810 de 5 de maio” (Notas presidenciaes, 1908). Quanto a esta subvenção, que era estadual, no ano seguinte, o Decreto nº 332, de 2 de julho de 1909, publicado também no jornal “A República” indica:

O presidente do Estado do Paraná, de acordo com o disposto no artigo 54, da lei nº. 894, de 19 de abril do corrente anno, resolve:

Art. 1 – É concedida a subvenção de Rs. 720\$000, anualmente, as escolas particulares de instrução primária que funcionam nas localidades e sob a regência dos professores mencionados na tabela anexa.

Art. 2 - Para que esses professores possam receber a alludida subvenção é indispensável que satisfaçam as exigências contidas no referido art. 54.

Palácio da Presidência do Estado do Paraná, em 02 de julho de 1909.
Francisco Xavier da Silva. Luiz Antonio Xavier (Parte oficial, 1909).

Entre os professores citados no anexo desse decreto está o nome da professora Dulce de Araújo Caillot, que estaria ministrando aulas em Colônia Mallet. Como vimos anteriormente, a subvenção era uma das formas utilizadas pelo Poder Público de proporcionar instrução primária aos alunos que moravam nos distritos e também nas sedes dos municípios e onde o governo do Estado não conseguia construir, estruturar e manter uma escola. Observa-se que no ano de 1913 a subvenção ainda era o mesmo valor de Rs. 720\$000 e foi concedida, em Colônia Mallet, para que Eloy Nunes de Almeida atuasse na docência (Boletim Oficial, 1913). Por sua vez, a professora Dulce não era mais citada.

Já o ano de 1915 marca os primeiros sinais quanto à atuação do austríaco Aluisio Mair como professor público leigo de Colônia Mallet, possivelmente na escola que fora criada até 1906, conforme estudos de Prestes (2016). Há uma alteração em relação a 1913, pois a educação que era particular e subvencionada pelo governo do estado do Paraná, passa a ser pública com a nomeação de um professor municipal. A partir deste momento, as fontes indicam elementos adicionais que nos

permitem compreender mais sobre o funcionamento dessa escola, embora não indiquem o ano em que a instituição iniciou suas atividades. No entanto, acreditamos estar, nesta escola isolada, as raízes do Grupo Escolar Aluísio Maier.

Aluisio foi nomeado pela Prefeitura de Guarapuava, conforme documento assinado pelo Secretário José Schleder, em outubro de 1915, constando, portanto, nos documentos localizados, como o primeiro professor público de Colônia Mallet:

Comunico-vos que por portaria de hoje do Snr. Prefeito Municipal fostes nomeado⁵⁰, AD REFERENDUN da Câmara Municipal, para exercer o cargo de Professor da Escola primaria dessa localidade, percebendo os vencimentos estatuidos em lei. Aproveito a oportunidade para vos assegurar os protestos da minha elevada estima e mui distinta consideração. Saúde e Fraternidade (Schleder, 1915, grifos no original).

Esta nomeação não deixa claro de quem era a responsabilidade pela escola, embora a legislação indicasse que seria o governo do estado do Paraná. Os documentos localizados apontam para uma combinação, ao longo do tempo, entre governo do estado e governo municipal no provimento dessa escola. No entanto, certamente, o governo do estado não cumpria seus compromissos legais pois, de acordo com Prestes (2016, p. 64), que cita jornais guarapuavanos da década de 1930:

Em reportagens quase sempre não assinadas, davam muito destaque ao tema instrução pública, e a grande maioria desses textos insistia na constatação relativa à falta de escolas. Tanto dentro da área urbana de Guarapuava como nos nossos distritos, segundo os jornais faltavam professores e escolas. As matérias em sua maioria quando não ocupavam um espaço muito grande, ao menos ficavam em destaque no meio da primeira página, o foco era chamar atenção do leitor. Insistentes reportagens reclamavam a situação precária das Escolas Isoladas nos distritos mais afastados. Pitanga, Palmeira, Marreca, Catanduva, Laranjeiras, Faxinal do Fiúza...essas foram as mais citadas, mas, praticamente todas as localidades, distritos e vilas pertencentes ao município de Guarapuava reclamavam a falta de escolas e professores.

⁵⁰ De acordo com o Decreto nº 710 de 18 de outubro de 1915 (Código de Ensino do Paraná) para lecionar nas escolas urbanas ou suburbanas, das cidades ou vilas, só seriam nomeados e selecionados os professores formados pela Escola Normal do Paraná e, para isso, eram avaliados quanto à capacidade física e moral para o exercício do magistério. Apesar das determinações desse decreto, os professores formados pela Escola Normal não eram suficientes para atender a todo o estado, em razão do que, abria-se o precedente para os não normalistas, os quais iriam atender as escolas públicas rurais ou escolas ambulantes, que predominavam em todo o estado (Nascimento, 2004, p.113).

Considerando, portanto, que na década de 1930 a situação precária da educação era generalizada, em meados da década de 1910 esta seria ainda mais grave e com mais crianças e adolescentes fora da escola.

No final daquele ano de 1915, em correspondência ao prefeito de Guarapuava, Luiz M. Schleder, Aluisio informa sobre o andamento e finalização do ano letivo, referindo-se aos exames realizados.

Excelentíssimo Senhor: Levamos ao conhecimento de V.S que conforme o Vosso Officio datado de 10 do corrente mez, realizaram-se os exames da Escola sob nossa regência, porém com ausência do Capitão Antonio Joaquim de Camargo o qual está viajando e que por Vós tinha sido nomeado a representar-Vos ao acto: como também por incomodo de saúde não podendo assistir o Sr. Deamiro Natel de Camargo, foi pela Junta Escolar nomeado a substitui-lo o Sr. Pomplinio [ou Pamplinio] Ferreira da Luz. Assim que, no dia 22 de dezembro as 8 horas da manhã, a Comissão Examinadora presidida pelo Sr. Tenente Coronel Guilherme de Paula Xavier, iniciando os trabalhos do exame começou pela prova escrita, fazendo-se turma por turma, matéria por matéria e recebendo cada aluno uma folha de papel rubricada na hora pela Comissão. Finda a prova escrita, procedeu-se à prova oral chamando-se alumno por alumno de cada turma e por cada matéria dando-se as respectivas notas imediatamente na hora (Mair, 1915).

Assim, Aluisio informa como fora composta a junta de avaliação e como esta havia realizado os exames individuais escritos. A composição da banca, com pessoas probas e importantes do lugar, dimensiona a relevância dos exames finais no funcionamento da escola. Aluísio prossegue a missiva explicando como havia preenchido os mapas e quais seriam seus planos para a organização da escola no ano seguinte, em 1916.

Não mandamos o Termo dos exames por ser este muito complicado – mas está a disposição a qualquer hora, - enviamos porém o Mappa por onde se pode ver perfeitamente o processo dos exames como também as médias e resultados finais. Os alumnos não habilitados não foram admitidos ao exame e ficarão para o anno nas mesmas turmas. Quanto à reorganização da escola para 1916, si V.Sa. achar de acordo será dividida em 1°,2°,3° e 4° anno. Havendo os alumnos após percursado o último poderem prestar exame de admissão para o Gimnásio ou Escola Normal; - excluindo estes três de agora, quais não são alumnos regulares facto que já levei ao Vosso conhecimento. Assegurando-Vos os protestos de elevada estima e consideração. Saúde e Fraternidade. Aluysio Mair. Professor Municipal em Laranjeiras. Laranjeiras, 24 de dezembro de 1915 (Mair, 1915).

Desta correspondência, podemos depreender algumas considerações acerca do funcionamento da escola dirigida pelo professor Mair. Uma delas é que, até 1915, a escola funcionava de forma multisseriada e, possivelmente, unidocente.

Há uma proposição de certa forma arrojada para que ela se reorganize e passe a funcionar de forma seriada em 1916. No entanto, não há indícios de como isso seria feito e com quais recursos humanos, considerando que não há relatos de que houvesse outro professor ou professora disponível naquele momento. Possivelmente, tratava-se de uma organização interna do professor, mas, na realidade, temos indicativos de que as crianças estudavam juntas e não há documentos que indiquem que houve, de fato, essa seriação citada. Tal seriação, se efetivada, seria um elemento modernizador. Quanto à metodologia utilizada, o Código de Ensino de 1915, em seu capítulo II, seção I, que tratava da “Organização Geral do Ensino Primário” recomendava o uso do método intuitivo ou “lição de coisas”. No entanto, não localizamos registros documentais acerca da metodologia de ensino utilizado pelo professor Alúcio Mair.

No início de 1916, Alúcio escreveu para a prefeitura de Guarapuava e com base neste documento podemos ter noção de quantos alunos frequentavam a sua escola: 35, distribuídos em quatro anos, incluindo meninos e meninas.

Levo ao conhecimento de V.Sa. que no dia 15 de fevereiro do anno corrente, reabrimos a escola sob nossa regência tendo sido matriculados até hoje 35 alumnos, dos quais, 25 na seção masculina e 10 na feminina sendo 14 alumnos do 1º anno, 9 alumnos no 2º anno, 9 alumnos no 3º e três alumnos no 4º anno. No mesmo tempo comunico-vos que os alumnos João Maria Diogo, Rodolpho Maurer e Gabriel Ayres Cordeiro após submetidos ao exame suplementar – no dia 14 de janeiro do corrente anno – foram admitidos os primeiros dois à frequência do 2º anno e o último a do 3º anno de 1916. Quanto a matrícula mandarei-l-há junto como os respectivos mappas do fim do trimestre corrente. Aproveito a oportunidade para vos assegurar os protestos da minha elevada estima e distincta consideração. Laranjeiras, 4 de fevereiro de 1916. Saúde e Fraternidade. Aloysio Mair (Mair, 1916).

Embora citasse a divisão, não é possível afirmar que ele lecionasse tanto para a seção feminina quanto a masculina. Isto porque o Código de Ensino de 1915 regulamentava essa questão em seu capítulo II e seção II (das escolas simples), atribuindo o ensino das meninas à professoras:

Art. 65 – as escolas urbanas, suburbanas ou ruraes destinadas ao ensino de meninos serão regidas por professores ou professoras;
§ 1 – serão regidas por professoras as destinadas ao ensino de meninas;
§ 2 – Sempre que o Superintendente do Ensino julgar conveniente, determinará que em escolas para meninas sejam também admittidos meninos, cuja idade não exceda de 10 anos;

§ 3 – as escolas ambulantes destinadas ao ensino simultâneo de meninos e meninas, serão regidas por professores ou professoras (Paraná, 1915).

No entanto, a escola em que lecionava o professor Aluísio Mair não se encaixava em nenhuma das situações descritas pela legislação, de forma que não podemos afirmar se ele lecionava para uma turma mista, ou se havia uma professora lecionando para as meninas, já que não há professora citada nos documentos localizados. Nesse sentido, é pertinente observar que o número de meninos estudando é o dobro em relação às meninas. Outro fato que chama a atenção nessa correspondência é o fenômeno da evasão, quiçá a repetência contínua, pois quanto mais adiantadas as séries, menor o número de alunos que as frequentavam. Quanto ao fenômeno da evasão, que sempre foi uma constante nas escolas das zonas suburbanas e rurais do Brasil, em sua obra “A educação no Paraná: síntese sobre o ensino público elementar e médio” (1954), o educador paranaense Erasmo Pilotto reúne missivas a ele enviadas por vários professores que argumentam e, de certa forma, justificam o fraco desempenho e a evasão no início da década de 1950. Observa-se que os problemas da retirada dos filhos das escolas, pelos pais, é um fato recorrente ao longo das décadas. O pesquisador cita que recebia essas notificações de todas as regiões do Paraná não sendo, portanto, casos isolados. Em uma dessas cartas, podemos observar problemas que afetavam o bom andamento do processo pedagógico, além da evasão: pouca assiduidade, ausência de material, falta de agasalhos para as crianças e a concorrência com a necessidade da mão de obra infantil na agricultura familiar.

Tenho a lhe dizer as dificuldades são inúmeras. V. S. pode avaliar como as crianças do sítio frequentam as aulas com dificuldade; as faltas são inúmeras. Material há dois anos que não recebo. A maioria não compra nem cadernos. Nestes dias frios as crianças nem agasalho têm. No verão começam as lavouras, os pais levam as crianças para a roça (Pilotto, 1954, p. 74).

Logo depois, em 31 de março de 1916, Aluisio Mair enviou um novo mapa escolar, sendo este o único que ele redigiu e que conseguimos localizar na busca por fontes. Tal mapa é referente às matrículas e à frequência efetuadas no período entre 15 de janeiro a 31 de março de 1916, ou seja, um trimestre (figuras 2 e 3). Com isso, conclui-se que havia o envio de quatro mapas de matrícula e frequência: dois no primeiro semestre e dois no segundo semestre letivo. Novamente, a

Figura 3 - mapa da seção masculina da Escola Mista Primária de Laranjeiras

The image shows a handwritten ledger titled "Escola Mista Primária de Laranjeiras" and "Alunos matriculados e frequência de 1916". The table has several columns, likely corresponding to the fields mentioned in the text: matriculation number, date of enrollment, student name, date of birth, birth location, color, and parents' names. The entries are handwritten in ink on aged paper.

Fonte: Acervo do CEDOC-G, 2022.

Ao observarmos o mapa, não conseguimos inferir se a escola funcionava em um turno ou dois, sendo a seção feminina e a masculina separadas. No cabeçalho do mapa consta “Escola Mista Primária de Laranjeiras” e isso implica no fato de receber meninos e meninas e não, necessariamente, que estes estudassem juntos. O fato de não haver menção a uma professora dificulta a compreensão da configuração desta escola primária, embora este documento seja assinado apenas pelo professor Aluísio.

Os campos preenchidos nesse mapa, todo escrito à mão, são os seguintes: número de matrícula; dia e mês em que foi matriculado; nome e sobrenome dos alunos; dia, mês e ano de nascimento; local e estado; cor dos alunos; nome e sobrenome dos pais. Há ainda um campo para observações.

Ao analisar o mapa podemos prescrutar por alguns dados indicativos: havia famílias que enviavam para a escola do professor Aluísio Mair três ou quatro filhos. Naquele ano, o aluno mais velho a frequentar a escola era Pedro Euzébio de Oliveira, que havia nascido em 14 de outubro de 1898, completando, portanto, 18 anos até o final do ano letivo de 1916. O aluno mais jovem de Aluísio Mair, naquele ano, era Augusto Ehlke que começou a frequentar a escola com cinco anos, considerando que nasceu em 14 de novembro de 1910. No que se refere à cor,

observamos que todas as crianças do sexo feminino eram brancas, enquanto quatro meninos eram considerados pardos e um negro. Não é possível afirmar se essa declaração era feita pelos pais ou pelo professor. Não há ainda indícios de quais eram os critérios utilizados para esse ordenamento. Nessa época, o fluxo migratório para a região ainda não havia se intensificado. Assim, os caboclos originários eram em número significativo da população, o que nos leva a crer que, embora presentes na comunidade, pardos e pretos não fossem vistos com regularidade frequentando a escola.

Outro dado importante é que tanto os nomes dos pais, quanto os nomes dos próprios alunos apontam para pessoas e famílias que tiveram destaque no desenvolvimento do município ao longo do tempo e eram, ou se tornaram, comerciantes, fazendeiros, políticos ou exerciam outros tipos de cargos influentes na comunidade. É o caso, por exemplo, do estudante Alcindo Natel de Camargo, filho de família de pioneiros e que acabou se tornando político relevante na região.

Figura 4 - professor Aluísio Mair e seus alunos na escola primária de Laranjeiras (191? – 192?).



Fonte: Acervo do Colégio Estadual Laranjeiras do Sul – EFM, 2023.

A figura 4 apresenta o professor Aluisio Mair acompanhado de alunos da seção masculina. Embora a legenda acuse o ano de 1916, não dispomos de elementos que confirmem essa informação. Diferente dos grupos escolares que já começavam a fazer parte do cenário urbano das maiores cidades do Paraná, a Escola Mista Primária de Laranjeiras era uma construção simples, provavelmente de

um cômodo e feita de tábuas lascadas (sem beneficiamento). Do grupo de onze alunos, muitos se apresentam descalços o que aponta para a heterogeneidade de procedência e poder aquisitivo das famílias. Ao fundo, a imensidão dos campos e dos pinheirais comuns na região.

No final daquele ano de 1916 um novo relatório enviado pelo professor ao prefeito Francisco Solano Alves de Camargo nos confirma que o dia dos exames era um evento importante para a comunidade, com a participação de pessoas influentes para auxiliar e inspecionar o processo caracterizando uma ritualização.

Ilustre Senhor. Cumprindo as deliberações determinadas no vosso officio de 3 de novembro do corrente anno, relativamente à meza examinadora e dia marcado para os exames, cabe-me comunicar-vos que: as sete horas do dia 28 de novembro do corrente anno, na presença do 1º Juiz Distrital Sr. Manoel Correa da Luz, mais os cidadãos Arlindo Fernandes de Farias e Hildebrando Alves de Oliveira, deu-se início aos trabalhos dos exames de cujo andamento relatar-vos-ia. Porém, visto a meza ter formulado um “termo” pelo qual se vê perfeitamente o desenvolvimento dos exames, e além disso um dos, junto remessos mapas contém, embora abreviado, numa página o processo dos exames e noutra os resultados finais, acho inútil inoportunar-vos com uma longa repetição do lá já citado. Tendo-se terminado a prova escrita as 16 (e meia) horas, resolve a meza suspender os trabalhos por aquelle dia. As 10 horas do dia 29, na presença da já citada meza e diversas distintas famílias locais, iniciaram-se os trabalhos da prova oral que, com toda regularidade se terminaram as 16 horas, aonde em seguida foi fichado e assignado o termo que por um dos examinadores foi escripto. Saúde e Fraternidade. Laranjeiras, 2 de dezembro de 1916. Aluisio Maier (Mair, 1916).

Nesse momento, o mundo vivenciava a I Guerra Mundial, mas o ano de 1916 transcorreu de forma tranquila para o professor e sua escola. Por algum motivo, que não está registrado em nenhum documento localizado, o Colégio Estadual Laranjeiras do Sul – Ensino Fundamental e Médio, uma das instituições originárias do Grupo Escolar Aluisio Maier, compreende o ano de 1916 como o ano de sua fundação, pois em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) consta que “em 2016 comemorou-se o centenário do Colégio Estadual Laranjeiras do Sul, um marco na história da educação do município de Laranjeiras do Sul” (Colégio Estadual Laranjeiras do Sul - EFM, 2021, p. 14).

Em 1917 configurou-se uma realidade diferente: Aluisio Mair torna-se servidor público do estado do Paraná por meio de nomeação e passa a tratar a escola primária de Laranjeiras como uma “escola estadual” (Mair, 1917). Oficialmente, essa já se configurava uma atribuição do estado do Paraná. Por conta dessa nomeação Aluisio pagou à Coletoria Estadual a quantia de 10 mil réis para

“exercer o cargo de professor interino da cadeira do sexo masculino da Colônia Mallet, no município de Guarapuava” (Recibo, 1917). Infere-se então, que, naquele momento havia professor para as cadeiras masculina e feminina, sendo a escola mista, porém com meninos e meninas estudando em classes separadas. Todavia, percebemos certa invisibilidade da professora no *corpus* documental localizado. No entanto, mesmo com a nomeação estadual, Aluísio Mair continuou enviando os boletins estatísticos para a cidade de Guarapuava, a qual o distrito era administrativamente subordinado.

Pode-se afirmar que, mesmo o estado do Paraná tomando para si a tarefa de ofertar educação primária naquela comunidade, esta era deveras precária. A correspondência a seguir elucida quais eram as condições de trabalho do professor Aluísio Mair e de seus alunos e as responsabilidades da manutenção da escola:

Tenho a elevada a honra de comunicar a V.Sa. que por portaria de 16 do corrente mez e anno, pelo Snr. Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública do Estado, fui nomeado para reger a cadeira do sexo masculino da Colonia Mallet, e no dia 27 do mesmo mez, assumi a regência da referida cadeira. Logo desta data torna-se a “Escola” estadual que até então tem tido um caracter municipal, por ser subvencionada pelo Município. Agradecendo a V. Exa. pela confiança que mereci em ter sido conservado no meu lugar no período da justiceira administração de V. Exa. tomo a liberdade de pedir respeitosamente a V. Exa. se possível for, a continuar a receber, ao menos temporariamente a subvenção municipal, não porem com este fim que até então, e sim, para podermos comprar alguns utensílios escolares, sobre o que prestaria a V. Exa, fiel conta ficando os ditos utensílios propriedade da “Escola” local, ou de, pessoas por V. Exa. indicadas. Não sendo possível a continuação da escola no mesmo prédio em que funcionava até esta data, poderá também ser aplicada, parte da referida subvenção para o melhoramento do dito prédio que está imprestável. Esperando ser atendido nesta pretensão que, estou certo, merecerá da parte de V. Exa. toda a benevolência, por ser justíssima, aproveito a oportunidade para apresentar a V. Exa. os meus mais altos protestos de distinta consideração. Saúde e Fraternidade. Colonia Mallet, 27 de agosto de 1917. Aloysio Mair (Mair, 1917, aspas no original).

Na missiva transcrita, o professor cita a mudança de condição da escola de municipal para estadual a partir daquela data. Ainda, faz um pedido inusitado: mesmo sendo nomeado como professor estadual e, sendo a instituição pertencente ao Governo do estado do Paraná, solicitou a continuidade da subvenção municipal que a ele era destinada. No entanto, ele ressalta o motivo: para que se dê melhores condições ao funcionamento da escola. Denota-se que o estado material em que se encontrava a instituição não era o ideal para o seu funcionamento, notadamente quando o professor usa o termo “imprestável” para se referir ao prédio. O conteúdo

dessa carta reforça o fato de que os discursos oficiais referentes à educação destoavam da realidade social existente. É possível que o apelo feito não tenha surtido o efeito esperado, considerando que o prefeito municipal Francisco Solano Alves de Camargo enviou correspondência datada de 1º de setembro de 1917, informando sobre o Decreto Municipal nº 21, que apresenta o seguinte teor:

O Prefeito Municipal de Guarapuava, usando das atribuições que lhe são conferidas por lei, resolve exonerar, a pedido do cidadão Aloysio Mair, do cargo de Professor subvencionado pela Camara Municipal, da Colonia Mallet. Gabinete da Prefeitura Municipal de Guarapuava, em 1º de setembro de 1917. Francisco Solano Alves de Camargo. Prefeito Municipal (Camargo, 1917).

Compreende-se que este momento, o da exoneração do professor Mair, pode ter sido um divisor de águas para a educação nesta região, quando o Estado do Paraná toma para si o papel que lhe era legalmente atribuído. Essa mudança teria efeitos negativos e positivos. Um ponto positivo seria que a escola primária de Colônia Mallet seria incorporada ao sistema estadual de educação com regulação, legislação e fiscalização próprias. Como negativo, é que a distância entre as instâncias que organizavam a educação em nível estadual se tornaria mais significativa: passando a gestão para Curitiba, seria difícil para os órgãos de controle acompanhar, de modo mais eficaz, os processos educativos e prover as escolas e professores em suas necessidades básicas. Meios de comunicação e transporte precários colaborariam na inviabilização de um suporte pedagógico e administrativo mais efetivo.

Embora a escola estivesse sob a responsabilidade do estado do Paraná, a administração municipal de Guarapuava, a qual a Colônia Mallet pertencia, era convidada para as atividades festivas e cívicas que aconteciam na escola. Um exemplo pode ser visto na correspondência a seguir:

As alumnas e os alumnos da Escola Pública Primária de Colônia Mallet, neste município vem respeitosamente convidar a V.Ex. para honrar-nos com a nobre presença nas festividades promovidas em comemoração da grande data, a Proclamação da República no dia 15 de novembro. No mesmo dia terá lugar a solenidade de inauguração da Bandeira Nacional da Escola. Aproveitam a oportunidade para agradecer a benevolência que sempre mereceram da parte de V. Ex. tanto quando ainda Escola Municipal como agora, apresentam os protestos da mais elevada estima e distinta consideração. Saúde e Fraternidade. Colônia Mallet, 3 de novembro de 1917 (Convite, 1917).

Este convite para o ritual escolar foi manuscrito e assinado pela comissão que, certamente, fora formada para organizar esse evento e era composta por pais de alunos e pessoas de influência na comunidade: Álvaro Natel de Camargo, Pedro Guimarães Cordeiro⁵¹, Emilia Ehlike e Antonia Ursulina de Oliveira. Assim, embora o convite parta dos alunos, é possível inferir que não foram eles os responsáveis pela organização da comemoração. No convite, não consta o programa que seria desenvolvido, no entanto, o ápice do evento são as comemorações da Proclamação da República, portanto de cunho cívico. É provável que a comunidade tenha sido convidada de forma a ampliar o alcance dessa festividade, comungando-a com um maior número de pessoas. Ao tratar sobre o nacionalismo e a ritualização nas escolas primárias catarinenses na década de 1940, Santos (2018, p.198) afirma que os rituais escolares podem ser “entendidos como expressões de parte do coletivo de práticas e políticas que almejam forjar nas crianças atitudes cívico-patrióticas e discipliná-las para ocupar o tempo, com a utilização da escola primária a serviço de um projeto de nacionalização”. Além da nacionalização, há que se dar destaque, no início do século XX, a consolidação da República como uma forma moderna de governança.

Embora a Escola Primária de Colônia Mallet não pertencesse mais administrativamente ao município de Guarapuava, o professor Aluisio continuava enviando dados estatísticos e prestando contas da atuação no ano letivo. Em 24 de dezembro de 1918, o prefeito Francisco Solano Alves de Camargo envia uma correspondência acusando o recebimento de mapas estatísticos e traz outras informações relevantes.

Ilmo Sr. Aluizio Mair. Colonia Mallet. Tenho em mãos seu officio de 2 de corrente mez no qual, incluso remeteu o mappa de estatística dos alumnos que frequentaram sua escola, durante o corrente anno, sendo em número de sessenta (60). Quanto a sessão a que se refere o art. 48 do código de ensino, não há, visto não serem convocados outros professores. Em nome do Conselho de Instrucção Publica do Municipio, agradeço a gentileza que teve de mandar os mapas de estatísticas no praso legal, e do progresso que tem tido a infânciã desse Districto com os seus incançaveis ensinamentos. Apresento meus protestos de estima e subida consideração. Saúde e Fraternidade. Em 24 de dezembro de 1918. Francisco Solano Alves de Camargo. Prefeito Municipal (Camargo, 1918).

⁵¹ Pai da entrevistada Esther Araújo Cordeiro.

Depreende-se que o professor Aluisio Mair questiona a gestão municipal acerca da legislação e se mostra preocupado com ela no que diz respeito ao recenseamento escolar. Vigente à época, o Código de Ensino do Paraná, Decreto n° 17 de 9 de janeiro de 1917, previa, em sua seção II o recenseamento anual da população escolar:

Art. 45 – Todos os anos, de 14 de Dezembro a 14 de Janeiro, proceder-se-á ao recenseamento da população escolar de cada districto, nelle compreendidas todas as creanças de 7 a 12 annos, sendo meninas, e de 7 a 14, sendo meninos.

Art. 46- Os mapas do recenseamento devem conter os nomes e edades das creanças; os nomes e profissões dos responsáveis; a residênciã destes e a distância entre esta e a escola; os casos verificados de isenção baseados nos números II, III e IV do art. 42.

Art. 47 – O recenseamento será feito em cada município pelo Conselho Local que, para maior efficacia dos seus trabalhos, obterá a colaboração dos Inspectores Escolares, das autoridades judiciarias , e policiaes e de todos quantos quizerem prestar à instrucção publica esse serviço.

§1 – Os Officiaes do Registro Civil, sob pena de responsabilidade, enviarão ao Conselho Local do dia 1 ao dia 13 de Dezembro, um mappa de creanças cujo nascimento tenha sido registrado e estejam em idade escolar, contendo nesse mapa os nomes das creanças, data do nascimento, nome dos paes ou responsáveis, sua residênciã.

§2 – A ordem e a distribuição dos trabalhos do recenseamento serão determinadas em instrucções especiaes elaboradas pelo Conselho Superior.

Art. 48 – No dia 16 de Janeiro, em sessão especial do Conselho Local, presentes os professores do município, sob pena de perda de três dias de vencimentos, será feita a verificação dos recenseamentos parciais, em confronto com os mapas da matricula e frequênciã de cada escola, e serão organizados os três mappas seguintes:

- A) O primeiro das creanças que no município recebem instrucção em escolas publicas;
- B) O segundo das creanças que recebem instrucção sufficiente em domicilio ou em estabelecimentos particulares;
- C) O terceiro das creanças que não recebem instrucção ou que a recebem insufficiente, divididas em três classes:

1 A das creanças aptas para a vida escolar, residentes no perímetro da obrigatoriedade;

2 A das creanças aptas para a vida escolar, residentes fora desse perímetro;

3 A das creanças, que não frequentam a escola por impedimento permanente (Paraná, 1917, p. 16-7).

Observa-se que a legislação, neste caso específico, não era cumprida, e o recém-baixado Código de Ensino de 1917 sofria condições desfavoráveis para ser executado. Havia um nítido distanciamento entre o que se pretendia e o que se fazia, em razão da legislação desconsiderar a realidade de isolamento em que se encontrava o interior do Paraná. O professor Aluisio Mair fez esse questionamento preocupado com o planejamento e a logística, considerando que se estava há pouco

menos de um mês para o evento que seria realizado na sede do município, de onde a Colônia Mallet ficava distante aproximadamente 130 km. Outra observação relevante é que o professor se preocupava com a questão e tinha conhecimento da legislação educacional. Essa hipótese se reforça quando, no ano seguinte, Aluisio Mair encaminha ao Presidente do Conselho Local de Instrução Pública de Guarapuava, e também ao Juiz Distrital Pedro Mendes Cordeiro, os resultados daquele ano citando a legislação. Em 2 de dezembro de 1919 ele escreveu:

Em cumprimento da letra XII do Art. 114 do Código de Ensino do Estado, tenho a subida honra de enviar a V. Ex. os mappas da escola que se acha sob minha regência, a que se refere o citado Art. Não mando copia da acta por achar desnecessário, pois, nos mappas se vê tanto o processo dos exames como o resumo do percurso do anno. Saúde e Fraternidade. Colonia Mallet, 2 de dezembro de 1919 (Mair, 1919).

O artigo citado faz parte da seção II do Código de Ensino e trata dos deveres dos professores. O item XII apresenta a seguinte redação: “Participar ao Inspector Escolar a falta de funcionamento da sua escola em dias de impedimento, expondo-lhe os motivos deste” (Paraná, 1917). Pelas datas em que os mapas são enviados denota-se que Aluisio Mair cumpria o que determinava o Artigo 93 do Código de Ensino: “Do dia 16 até o dia 30 de Novembro de cada anno, realizar-se-ão exames em todos os institutos de ensino público primário” (Paraná, 1917).

As informações que cada mapa escolar deveria conter estão descritas no item XVI, da Seção II (dos deveres dos professores), em seu Artigo 114:

Art. 114 - Enviar, do dia 1º ao dia 13 de Dezembro de cada anno, ao Conselho Local, sob pena de perda de 15 dias de vencimentos, mappas relativos ao instituto do seu cargo, contendo: a) nomes e edades dos alumnos que se matricularam e dos que se retiraram durante o anno; b) numero de aulas a que cada um compareceu e numero de aulas a que deixou de comparecer; c) serie que cada um cursou; d) exames que prestou e grao de aprovação; e) nomes dos paes ou responsáveis, sua residência e distancia calculada entra esta e a escola e frequência média anual (Paraná, 1917).

Tais exigências na descrição dos mapas atendiam ao que a lei preconizava em termos de obrigatoriedade do ensino e também impediam que as sanções dispostas no artigo 146 fossem aplicadas aos professores. Entre as sanções previstas encontravam-se: 1) advertência em particular; 2) perda de gratificação; 3) perda de vencimentos; 4) suspensão até 3 meses com perda de vencimentos; 5)

remoção de escola urbana ou suburbana para escola rural; 6) perda do cargo (Paraná, 1917). Os artigos seguintes da lei exemplificam que tipo de ações se encaixaria em determinada sanção. Observa-se a remoção para escola rural como sendo uma punição, ou seja, um castigo imposto aos professores que não cumprissem com seus deveres administrativos.

No ano de 1920 Aluisio Mair foi nomeado para exercer o cargo de professor provisório⁵² de Colônia Mallet por meio do Decreto expedido em 1º de junho de 1920 pela Secretaria dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública.

Conforme visto anteriormente, César Prieto Martinez havia sido contratado para reorganizar a educação no estado. No dia 21 de abril de 1924, na condição de Inspetor Geral de Instrução Pública do estado do Paraná, ele iniciou uma viagem aos sertões do Iguazu saindo de Curitiba. Sua jornada, de natureza oficial devido ao cargo que ocupava, cruza o Paraná de leste a oeste passando pela Colônia Mallet. Sua obra, “Sertões do Iguassú”, escrita em 1925, é uma espécie de diário no qual relata os enfrentamentos de realizar tal viagem por estradas precárias e condições desfavoráveis como o clima e a falta de condições materiais adequadas. Em suas andanças, fez observações e anotações, conversou com os moradores nas comunidades, tirou fotografias e descreve as belezas, os campos, os animais, as cidades, o comércio, a vida social, as escolas e os sertanejos que habitavam o sertão do Iguazu no início do século XX. Logo no início da obra ele afirma que

[...] pouca gente pensava em conhecer essa imensa região sertaneja desconhecida completamente para os que residem deste outro lado do Paraná, numa faixa de terra que é, na verdade, pobre, muito pobre, em relação à outra porção que fica do paralelo 25 até os barrancos do grande rio que deu nome ao Estado (Martinez, 1925, p. 5).

Nesta passagem, Martinez deixa claro que havia uma cisão entre o Paraná desenvolvido, que se aproximava do litoral e de Curitiba, e o Paraná dos sertões desconhecidos e inóspitos que se estendia para o oeste. A visão de Martinez corrobora com os estudos de muitos autores que citam o isolamento da região como um fator preponderante para o lento desenvolvimento durante os séculos XIX e XX (Lopes, 2002; Marcondes, 1998; Miguel, 1997; Silva e Herold Jr. 2017; Wachowicz, 1970). É perceptível o contraste entre a exuberância de céus, terras e matas com a

⁵² Entendemos que houve apenas uma adequação legal. De acordo com o Código de Ensino de 1917, artigo 105 - Os professores não formados pela Escola Normal serão: a) provisórios b) efectivos. (Paraná, 1917)

pobreza material em que se encontravam os sertanejos da região, especialmente os que moravam fora das aglomerações urbanas. Além do isolamento e da pobreza, havia a luta contra doenças, conforme observado na edição de 15 de janeiro de 1927 do periódico “O Jornal – RJ” cuja reportagem intitulada “Os mortos da legalidade” informava sobre os soldados legalistas mortos em combate contra os revolucionários da Coluna Prestes. Ao citar os nomes dos soldados e os locais onde estavam enterrados, o autor da matéria acrescenta: “[...] verifica-se, pela relação acima, que a maioria dos mortos enterrados na ‘Colônia Mallet’ foram victimados por enfermidade, o que equivale dizer-se que foram victimados pelas febres endêmicas⁵³ que devastam toda aquela região” (Os mortos da legalidade, 1927, grifos no original).

Quanto à natureza oficial de sua viagem, Martinez esclarece que se tratava da função de inspeção escolar.

O principal objetivo da minha viagem era inspecionar as escolas ultimamente providas não sem muito esforço e tenacidade, e providenciar para a instalação de outras nos portos mais necessitados. Desse modo cumpria o programma da reforma que tracei e da qual fui executor, com os aplausos do Sr. Presidente do Estado que tão interessado sempre se mostrou pelo real progresso do ensino público (Martinez, 1925, p. 86).

Partindo de Guarapuava e adentrando mais ao oeste do sertão paranaense, a comitiva chegou à Colônia Mallet, e Martinez descreve as primeiras impressões registradas ao amanhecer do dia, por meio de uma narrativa com certo apelo poético, que busca equiparar o cenário local a uma aquarela em que cores diversas compõem uma visão exuberante e denotam o seu deslumbramento:

Todos a postos, vimos então o povoado de Laranjeiras, hoje mais conhecido por Colonia Mallet, sorrindo para a luz do nascente, que vinha exuberante como a própria natureza ao redor. E todos, a uma voz, exclamaram com os olhos fitos no panorama: - Que lindo lugar! Lindo, na verdade! Assenta sobre uma chapada: as casas, todas bem feitas, estendem-se pela estrada larga. Aqui e ali, fora do caminho, surgem outras moradas, no meio de laranjaes e de roseiras floridas que trepam pelas cercas e paredes. Em torno, a matta espessa de pinheiros, muito eguaes, com a sua copa aparada, em forma de escamas vista de longe, de um verde negro que

⁵³ Pilotto (1954) cita algumas das doenças e infestações que acometiam os paranaenses do interior: esquistossomose, pênfigo foliáceo, tracoma, verminoses, leishmaniose, tétano, poliomielite, doença de chagas, blastomicose, escabiose, raiva, sífilis, darto volante, bócio endêmico. “O aparecimento de novas moléstias, até bem pouco inexistentes no *interland* paranaense, está ligado à intensa imigração que se verifica de elementos oriundos de outros Estados da Federação, onde essas doenças são endêmicas” (Pilotto, 1954, p.24).

escurece a linha do horizonte. A vista alcança-os até muito além, onde tingem o céu de um escuro que contrasta com o azul magnífico do espaço. Imensa floresta aquela, de gigantes tão juntos, que a imaginação não pode apoiar-se na palavra para retratar o pensamento! Toda expressão fica aquém da ideia que nos domina no íntimo, para ficar apenas no íntimo, embora os olhos rebusquem formas. Para aumentar o esplendor do cenário, pinta-se o céu de vermelho e o carmim põe-se de primeiro à ramaria imensa e espessa, ocupando os espaços deixados pelos galhos. Aquelle tom verde-negro, perde então o vigor e se avermelha nas orelhas da copada. É uma perfeita aquarela de contrastes vivos. Apesar da situação quasi angustiada em que nos encontrávamos, tendo diante de nós mais de sessenta léguas de caminhos intransitáveis, não pudemos deixar de contemplar a grandiosa tela que se desenhava antes dos nossos olhos absortos. O povoado, dentro em pouco, começa a despertar e logo vemos gente pela rua, entregue aos seus afazeres (Martinez, 1925, p. 48-9).

Assim César Martinez descreve o povoado de Colônia Mallet que, naquela década, tinha na criação de suínos a engrenagem principal de sua economia (Correia e Olivero, 1928). Sobre a escola do lugar, eis os seus apontamentos:

Os companheiros seguiram adiante porque eu devia inspecionar a escola feminina do lugar, regida pela professora normalista D. Yolanda Fava. Funcionava no período da manhã, das 8 às 12 horas. No outro período, das 12 às 16 horas, trabalhava o professor Aluísio Mair, de origem alemã, homem já de idade, muito dedicado, e excelente professor, conforme tive ocasião de verificar na volta. Enquanto esperávamos a conclusão de serviços, passavam por nós meninos de livros embaixo dos braços, com ar alegre, rumo à escola (Martinez, 1925, p. 50).

Diante das palavras de Martinez, mesmo em face a pouca documentação localizada, é possível inferir que ambos, Aluisio Mair e Yolanda Fava Lenzi, compartilharam a mesma escola por alguns anos, trabalhando em turnos distintos com seções masculina e feminina separadas. Enquanto o professor Aluísio Mair lecionava para meninos, a professora Yolanda lecionava para meninas na mesma escola, em turnos diferentes e com salário pago pelo governo do Estado do Paraná.

Ambos os professores aparecem em um relatório bastante detalhado elaborado pela Inspeção Geral de Ensino do Paraná no ano de 1924. Neste relatório Aluisio Mair consta como professor provisório com 38 alunos matriculados durante o ano letivo, enquanto Yolanda Fava Lenzi consta como professora normalista e com uma matrícula de 30 alunos ao longo do período.

Desafortunadamente, a volta da viagem, de Foz do Iguaçu até Curitiba, não é descrita de forma detalhada por Martinez e, em três ou quatro páginas ele relata sobre o regresso. Assim, não cita outras visitas que tenha feito tanto à localidade da

Colônia Mallet como eventualmente àquela escola, de forma que não conseguimos obter suas impressões acerca do professor Aluisio Mair e de sua turma.

Com relação a sua visita de inspeção à escola de Colônia Mallet, Martinez assim se pronuncia e suas palavras confirmam a resistência que ele encontrava no exercício do cargo:

Encaminhando-me para a sede da escola, mal podia conter-me, super-emocionado como estava. Todo o meu trabalho de quatro anos, neste Estado, consistira em prover as necessidades do ensino, para ver, em todos os recantos, o fructo do meu trabalho e dar uma lição aos levianos e maldizentes, aos invejosos e despeitados, que em ataques e arremetidas pérfidas, tinham duvidado da minha acção. Aquella escola era um exemplo. Durante a nossa palestra, à noite, falou-se da instrucção em Laranjeiras, e o senhor Octavio lamentava não poder proporcionar ao Inspetor Geral a recepção que lhe cabia e que o povo de há muito almejava (Martinez, 1925, p. 51-2).

Prosseguindo, relata brevemente a metodologia utilizada para verificar o avanço da turma, que era multisseriada, no momento da visita de inspeção sob a regência da professora Yolanda, causando impressão de excelência quanto a vários aspectos da organização escolar, traduzidos por menções tanto à docência como ao alunado e ao aprendizado:

Segui a pé pela estrada, até a casa da escola. Dentro, as creanças entregavam-se aos primeiros labores. Receberam-me com visível curiosidade. E eu, mal podia falar, dirigindo-me à professora. Comecei a inspecção pelos cadernos de exercícios. Mandei ler os mais atrasados, depois as classes avançadas. Chamei muitos ao quadro negro e por fim demos um passeio geográfico pela carta mural do Brasil. Considerei-me satisfeito. A escola estava excellentemente provida de todo o material e a professora soubera empregar o tempo. Lembrando-me dos alumnos das escolas distantes que ia percorrer, pensei em levar, para oferta-los, os cartões commemorativos que o Governo Federal distribuiu por ocasião do centenário do Ypiranga. Entregando-lhes as estampas expliquei sua significação e bem assim o objeto da minha visita: o Governo do Estado, que tanto interesse mostra pela instrucção das creanças, mandava-me para que certificasse do seu adiantamento. Despedi-me da professora, disse adeus àquellas creanças de feições sadias que me viam com olhos cheios de alegria e talvez sentiam a minha partida (Martinez, 1925, p. 51-2).

Embora as impressões do inspetor César Martinez soem um tanto romantizadas e fossem as melhores possíveis, as correspondências trocadas entre o professor Aluisio Mair e a Prefeitura de Guarapuava denotam uma escola com carência de vagas em meio a uma região com alto índice de analfabetismo, carecendo até mesmo dos materiais mais simples e básicos para o êxito dos

processos de ensino e aprendizagem. Poucos meses antes da visita de inspeção de Martinez, em 27 de agosto de 1923, escreveu Aluísio à Prefeitura de Guarapuava:

Estando a escola que sob minha regência se acha desprovida de todo o material necessário, embora repetidos pedidos feitos à Inspectoria Geral do Ensino, rogo a V. Excia. ceder-me uma caixinha de giz do Almojarifado Municipal. Convicto de que V. Excia. tomando em consideração a falta que este material faz numa escola, e que esta, embora não ser municipal, seus alunos todavia são brasileiros e sobretudo o curto lapso de tempo que nos resta até os exames mandar-nos-á o almejado material. Saúde e fraternidade. Aluisio Mair. Professor provisório da escola isolada do sexo masculino de Colonia Mallet (Mair, 1923).

Em outra busca localizamos os registros de mais uma escola no distrito de Laranjeiras ativa no ano de 1924, com características um pouco diferentes da escola regida por Aluísio Mair e Yolanda Fava Lenzi. Trata-se da escola regida pelo professor normalista Aduino Lacroix. Esta instituição, chamada no documento de “Escola do Fundo de Laranjeiras”, não era uma escola mista, mas apenas para meninos, sendo matriculados 18 alunos na 1ª e 2ª série, de acordo com o mapa de abril de 1924. Infelizmente, esses foram os únicos dados conseguidos sobre ela e não somos capazes de afirmar nem a que região do distrito ela pertencia, embora há indicativos de que não ficava na sede.

Poucos meses depois da passagem de Martinez pela região, naquele mesmo ano de 1924, ocorreu a transferência, para Colônia Mallet, do Batalhão comandado pelo então General Candido Mariano da Silva Rondon. Verificamos tal fato conforme a matéria jornalística intitulada “O movimento subversivo”, do dia 18 de dezembro de 1924:

O acampamento do 3º Batalhão de Guerra da Força Pública do Estado que se achava em Guarapuava, foi transferido, após os sucessos que temos noticiado, para Colônia Mallet no Paraná. Essa unidade destacou as suas guardas avançadas, que atingiram um considerável pedaço do Paraná, achando completa calma e a sua população em segurança. A esse respeito, o comandante geral da Força Pública, em significativo telegramma dirigido ao commandante daquelle batalhão, declarou que as suas linhas nada tem encontrado de notável visto os bandoleiros fugirem à aproximação dos mesmos (O movimento subversivo, 1924).

É certo que a vinda do Batalhão sob o comando de Rondon movimentou a Colônia Mallet por alguns meses, entre os anos de 1924 e 1925. Em março de 1925, a chegada de tropas baianas aumentou o efetivo de soldados em três mil homens segundo o Jornal do Brasil (Os últimos acontecimentos revolucionários, 1925). A

presença dos soldados legalistas causou uma sensação de segurança aos moradores da região, pois os revoltosos faziam saques nas propriedades, queimando moradias e abatendo os animais para alimentar-se. No entanto, não há indícios de que esse fato interferiu na questão educacional em Colônia Mallet, a não ser a suspensão de aulas em algumas localidades onde os conflitos eram mais intensos. Considerando que os soldados vieram sem suas famílias, é possível dizer que não houve aumento da demanda sobre a oferta de educação. Em outra reportagem que localizamos, intitulada “Noticias de Colônia Mallet – Festa de Nossa Senhora Sant’Anna”, o redator deixa transparecer o sentimento de alívio frente ao fim da Revolução na região:

Conforme era esperada, a festa de Nossa Senhora Santa Anna, padroeira desta localidade, foi a maior até hoje realizada. Os festeiros, Sr. Generoso de Paula Bastos e exma. esposa, residentes em Guarapuava, não pouparam esforços para que esta festa, a primeira realizada depois da revolução, fosse comemorada de modos a deixar uma grata recordação a todos que nela estiveram. Assim, trouxeram da cidade de Guarapuava a banda de música “Independente” composta de 20 figuras e competentemente regida pelo Sr. Basílio Sá. [...] Scenários lindos e adequados encomendados especialmente para esta festa. A entrada para os espetáculos era franca ao povo. Não podemos deixar de louvar o acertado gesto do commercio de Colonia Mallet, recuzando-se vender bebidas alcolicas nos dias da festa. Este facto, aliado ao gênio pacato e ordeiro dos sertanejos desta zona, fez com que tudo corresse muito bem, sem a menor alteração da ordem, apesar da massa popular ser calculada em mais de mil pessoas entre as quaes notava-se numerosos grupos de índios. Há um anno atraz, quando Colonia Mallet era uma praça de guerra e nella estava instalado o quartel general de Rondon, era enorme o movimento de automóveis conduzindo soldados e armas de guerra. Nos dias da festa, o transito era idêntico, porém conduzindo fogos de artifícios, bandas de musica, famílias, etc! As ruas, há pouco cheias de trincheiras, estavam agora festivamente embandeiradas! Benedicta seja a paz! Colonia Mallet, setembro de 1926 (Notícias de Colônia Mallet, 1926).

No dia 1º de março de 1926, o Gabinete da Prefeitura Municipal de Guarapuava envia uma correspondência ao professor Aluisio Mair, com o teor alusivo às condições para edificação de uma nova sede escolar:

Prezado Snr. de ordem do Snr. Prefeito Municipal e em referencia a vossa carta de Dezembro ultimo, cumpre-nos informa-vos que, apesar de nada constar, no livro tombo da Camara, relativo ao vosso assumpto, a Prefeitura, está se empenhando, para que se effectue dentro em breve a doação do terreno solicitado. Em tempo oportuno, será votada a lei e sancionada, por esta Prefeitura, sendo certo, que será concedida a arêa, para Casa Escolar, desse Districto, cuja construcção vem oferecer a essa rica zona um útil melhoramento, e para o Municipio, mais uma casa escolar pugnando pelo combate ao analfabetismo. Agradecendo-vos o interesse que tendes tomado por esta nobre causa, sirvo-me do ensejo, para vos agradecer,

também, as photographias que me foram enviadas. Saudações cordeaes (Camargo, 1926).

A carta, assinada pelo Secretário de Gabinete da Prefeitura de Guarapuava, indicava a necessidade urgente e inadiável da construção de novas instalações para a Casa Escolar da localidade de Colônia Mallet. Aponta, ainda, para o empenho do professor Aluisio Mair nesta tarefa, quando solicita que a prefeitura faça a doação do terreno para que o Estado, responsável pelo ensino primário, pudesse iniciar a obra. Destarte, a carta relata o envio de fotografias. Provavelmente, o professor encontrou, nas imagens, uma maneira de tornar mais sólido o seu pedido e manifestar a sua aspiração, com as provas materiais de que a escola estava em péssimas condições. Infelizmente, tais fotografias não foram localizadas durante a pesquisa pelas fontes. No entanto, há fotografia que nos dá a dimensão do estado da escola próximo aos anos 1920 (Figura 5).

Figura 5 - Professor Aluísio Mair e seus alunos na Escola Mista Primária de Laranjeiras do Sul. [191-?] – [192-?]



Fonte: Acervo do Colégio Estadual Laranjeiras do Sul – EFM, 2022.

Depreendemos que a escola era a mesma da imagem tida como do ano de 1916, anteriormente apresentada, ou seja, uma infraestrutura simples feita de tábua lascada. No entanto, o número de alunos aumentou e algumas meninas também aparecem na imagem, sem a presença de uma professora. Os alunos apresentam idade variada entre as crianças, que estimamos variem de seis ou sete anos até a faixa de adolescentes com até 14 anos. Também é possível inferir que o

atendimento escolar havia se ampliado, considerando que a forma de se vestir é diferente e alguns alunos estão descalços, levando-nos a concluir que diferentes classes sociais tinha acesso à escola. Em pé, à frente do professor, em posição de centralidade na imagética, está o estudante Alcindo Natel de Camargo⁵⁴, que integrava uma das famílias pioneiras e viria a constituir uma carreira política de destaque na região. Em evidência, está a Bandeira Nacional que, de acordo com convite anteriormente apresentado, pertencia à escola e era elemento marcante nas festas e celebrações cívico-patrióticas. Fica evidente a importância dada, pelo Estado, ao necessário nacionalismo: por mais empobrecida que fosse uma escola, era imprescindível ostentar os elementos simbólicos que representavam o regime republicano.

Acerca da construção da nova escola e em cuja luta se engajou Aluísio Mair, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Estadual Laranjeiras do Sul indica que “em 1927 iniciou-se a construção do novo prédio da Escola Pública de Laranjeiras do Sul” (Colégio Estadual Laranjeiras do Sul - EFM, 2021, p. 13). O documento informa, ainda, que a instituição funcionou neste local entre os anos de 1927 e 1956. No entanto, os estudos de Prestes apontam para matérias de jornais indicando que a educação, na região de Guarapuava e seus distritos era precária e que, aparentemente, os esforços de Aluisio Mair para melhorar as condições da escola da localidade de Laranjeiras não surtiram, de forma imediata, os efeitos esperados. Na edição de 20 de junho de 1930, o jornal “Correio do Oeste” publicou matéria significativa, que ilustra a situação educacional de Laranjeiras no início dos anos 1930, traduzida como precária.

Consternados com a situação precária da escola primária promiscua de Laranjeiras do Sul, a normalista Maria Terezinha Zanon decidiu, junto a comunidade, por suspender as aulas por tempo indeterminado, visto que a sala cedida junto ao Posto de Saúde encontrava-se com goteiras e duas janelas estragadas, estando o local insalubre para as crianças, estando o povo daquela localidade a três semanas aguardando resposta do Sr. Interventor Municipal (Correio do Oeste, 20/6/1930 citado por Prestes, 2016, p. 64).

⁵⁴Filho de família de pioneiros, Alcindo Natel de Camargo se tornou político sendo prefeito em três ocasiões: a primeira por nomeação quando Laranjeiras se tornou Iguassu, a capital do Território Federal, e as outras duas por meio do voto popular. Assumiu, ainda como deputado estadual no início da década de 1950. Em 1967, participaria da homenagem feita ao velho professor quando o grupo escolar passou a denominar-se Grupo Escolar Aluísio Maier.

Mesmo sendo uma escola estadual, observa-se que, no caso relatado, a culpa recai sobre a municipalidade, na figura do Interventor Municipal que não daria a devida atenção ao caso. Isso acontecia porque, conforme já visto anteriormente, havia a parceria entre o município e o Estado na oferta da educação básica à população e uma das atribuições da municipalidade era oferecer condições estruturais e manutenção para o funcionamento das escolas. Assim, a informação de que a escola funcionava em sala cedida, no Posto de Saúde em 1930, se desencontra com o PPP do Colégio Laranjeiras, que afirma que a construção da nova sede se iniciou em 1927. Inferimos que o que pode ter ocorrido é um atraso nas obras e a escola ter sido alocada, temporariamente, no Posto de Saúde.

Logo após essa correspondência, finda-se o período de mais de uma década de Aluisio Mair como professor primário da localidade, sendo ele, no final do ano de 1926, nomeado Coletor Estadual de Rendas. O periódico “O Dia”, em sua edição nº1.678 de outubro de 1927, informa sobre a nomeação, também com subvenção federal, de Accacio Ayres de Aguirre para a docência da escola para o sexo masculino de Colonia Mallet (Boletim Oficial, 1927). Pelas datas e pela morosidade na resolução das questões de ordem educacional, é possível inferir que o professor Accacio tenha substituído Aluísio Mair em suas funções como docente. Observa-se que houve um hiato de dez meses entre a exoneração de um e nomeação de outro, fato que nos leva a crer que não houve a oferta educacional para os meninos neste período, ou essa função foi exercida por outra pessoa não nomeada.

De acordo com a documentação localizada, acreditamos estar nesta escola, que foi regida por Aluísio Mair, Yolanda Fava Lenzi e, possivelmente, Accacio Ayres de Aguirre, as origens do Grupo Escolar de Laranjeiras do Sul, que seria criado décadas mais tarde.

2.6 DE ESCOLA ISOLADA A GRUPO ESCOLAR TIRADENTES: OS PRIMEIROS MOMENTOS

Embora não localizemos fontes que indiquem com precisão a data em que a escolarização começou a ser ofertada em Laranjeiras, sabemos, pela documentação perscrutada, que os vestígios iniciais da escolarização pública surgiram, na segunda década do século XX, com a nomeação de Aluísio Mair como professor da escola

primária de Colônia Mallet, em outubro de 1915. Sobre a institucionalização educacional eventualmente ocorrida antes deste momento, localizamos apenas registros de professores subvencionados, de forma que a educação privada se mesclava à educação pública.

Depois da passagem de Aluísio pela escola, no final da década de 1920 e durante os anos 1930, outros professores continuaram trabalhando em situação análoga, com a escola funcionando precariamente com relação à infraestrutura e quanto aos materiais didáticos e de expediente. Acerca das condições da escola, a professora Esther Araújo Cordeiro⁵⁵ ouviu relatos de seu pai, Pedro Guimarães Cordeiro: “Aluísio foi professor do meu pai e do seu Alcindo. Ele dizia que era numa escola de chão batido” (Cordeiro, 2022).

No que se refere ao arco cronológico entre 1930 e 1940 existe uma significativa lacuna documental, que, até o momento, nos impede de compreender quando a nova escola requisitada por Aluísio Mair foi construída e os professores e alunos deixaram a escola de chão batido. No entanto, as imagens a seguir nos apresentam uma instituição com características de seriação com três professoras: Isaura Gomes, Odete Amaral e Francisca Camargo (Figuras 6 e 7). No verso da figura 6, que pertenceu ao acervo da professora Isaura Gomes da Rocha Loures, existe a seguinte legenda, por ela escrita à mão: "Alunos e professoras da Casa Escolar de Laranjeiras + ou - em 1934. Professoras: Isaura Gomes, Odete Amaral e Francisca Camargo". Desta forma, depreendemos que, durante a década de 1930, houve avanço na escolarização do distrito de Laranjeiras que deixou de ter, em sua escola isolada, o protagonismo na educação da pequena localidade. Assim, a escola alcançou o *status* de casa escolar e, certamente, nessa edificação o Grupo Escolar de Laranjeiras iniciou suas atividades.

⁵⁵Esther Araújo Cordeiro nasceu no distrito de Passo Liso em Laranjeiras do Sul no dia 2 de maio de 1932. É a segunda filha em uma família numerosa de 10 filhos. Seu pai, Pedro Guimarães Cordeiro, era fazendeiro no distrito onde nasceu. Ainda criança, foi morar com os tios no município de Castro, pois em Laranjeiras não havia grupo escolar. De Castro foi para Guarapuava, onde terminou o ensino primário, o ginásio e formou-se normalista pela Escola Normal Colegial Professor Amarílio Rezende de Oliveira no ano de 1952. No ano seguinte, em 1953, iniciou suas atividades docentes no Grupo Escolar em Laranjeiras do Sul. Em 1973 formou-se em Geografia pela antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava - FAFIG (atual Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO). Durante sua vida profissional exerceu as funções de professora e secretária trabalhando, ao longo de sua carreira, no Grupo Escolar Aluísio Maier, Escola de Aplicação, Escola Normal Regional Floriano Peixoto, Escola Normal Colegial Leônicio Correia e Colégio Estadual Floriano Peixoto. Está aposentada desde os anos 1980 e atualmente mora em Laranjeiras do Sul.

Figura 6 - Professoras e alunos da Casa Escolar de Laranjeiras – [193-?].



Fonte: Acervo de Muricy Marinho da Rocha Loures Jr., 2024.

Sob um outro ângulo, a figura 7 também é importante para que possamos estabelecer relações de modernização desta instituição se comparada à antiga escola do professor Aluísio Mair das décadas de 1910 e 1920.

Figura 7 - Professoras e alunos da Casa Escolar de Laranjeiras – [193-?].



Fonte: Acervo de Muricy Marinho da Rocha Loures Jr., 2024.

Ambas as imagens, de meados dos anos 1930, nos apresentam alguns dados importantes, pois embora ainda não se configure um grupo escolar, notadamente há avanço educacional com relação à década de 1920. O perímetro da instituição é demarcado com cerca de madeira, configurando um espaço escolar. As instalações da escola foram consideravelmente melhoradas quando comparadas à escola de chão batido: uma construção em madeira beneficiada e que recebeu pintura. Elevada do chão, possivelmente com piso de madeira, com janelas de vidro que permitiam a entrada do ar e da luz solar, além de ter uma varanda. Com relação a esse avanço na arquitetura do prédio escolar, Castro (2010, p. 8) afirma: “Se a educação, desde o século XIX, está relacionada com o progresso e a civilização, os edifícios que vão abrigá-la necessariamente devem materializar e simbolizar tais expectativas”. Nesse sentido, embora o espaço ainda não se apresente urbanizado, o local onde foi construída a escola era uma região de destaque na cidade: ao lado da igreja matriz católica.

Outro elemento que surgiu foi a seriação, já pretendida na década de 1920 por Aluisio Mair embora ainda não percebamos o funcionamento das quatro séries primárias pela presença de apenas três docentes. Percebemos que a escola, como um todo, era mista e abrangia um número considerável de crianças. No entanto, não há como afirmar se meninos e meninas estudavam juntos na mesma sala ou série. A instituição já adotava o uso do uniforme – introduzido nas escolas paranaenses por Martinez em 1920 - representado pelo guarda-pó branco que seria uma das características marcantes do Grupo Escolar.

Analisando as imagens inferimos que a educação havia se modernizado, com o agrupamento de escolas isoladas formando, conforme a legenda, uma casa escolar, trazendo elementos que denotam uma forma mais elaborada de organização escolar. Embora ainda não haja a existência de uma direção, configurando um grau mais avançado de racionalidade administrativa, a união de várias classes em um mesmo prédio nos auxilia a visualizar elementos modernizadores. Entre eles citamos o uso de uniforme, a escola mista, a tentativa de seriação com a existência de mais de uma professora e o prédio escolar propriamente dito. Com relação à importância do edifício escolar, Castro (2009, p.123, grifos no original) afirma que a escola é associada ao projeto de

modernização dos tempos republicanos, agregando inovações pedagógicas e também preocupação com o higienismo.

A escola teve papel de relevância no projeto de modernidade republicana que buscou a construção da nacionalidade brasileira, o desenvolvimento econômico e social, a *ordem* e o *progresso*. Nesta perspectiva, houve a necessidade da especialização do edifício escolar que, ao atender as novas necessidades pedagógicas e higienistas, estaria contribuindo para a educação, um dos fundamentos da modernidade.

Castro (2009, p. 124) prossegue argumentando que, “[...] contrapondo-se aos espaços de ensino improvisados frequentes no Império”, a constituição e construção do edifício-escola passou a representar um projeto político que buscava o desenvolvimento, a ordem e o progresso do país. Durante o Império, de modo geral as escolas de primeiras letras não possuíam espaços próprios e construídos para fins de instrução. Normalmente eram espaços adaptados funcionando em prédios alugados ou na casa dos professores. Desta forma, Castro (2010, p. 127) relata que “[...] o Paraná, na primeira metade do século XIX, não possuía edifícios escolares concebidos e edificadas com este fim e as poucas escolas existentes funcionavam nas residências dos professores”. Afirma ainda que “[...] os primeiros passos para a construção de casas escolares destinadas à instrução primária no Paraná foram dados após a visita de D. Pedro II, em 1880” (Castro, 2010, p.131).

Porém, tanto no Paraná quanto no Brasil, apenas com o advento da República as escolas elementares foram contempladas com edifícios compatíveis e dignos da relevância social, atribuídos ao ensino pelo regime republicano. Naquele momento, como esclarecem Buffa e Pinto (2002), estabeleceu-se o vínculo entre edifício-escola e concepções educacionais, uma vez que a organização da escola primária exigiu uma nova organização do espaço escolar. Estava criado o prédio escola. No entanto, Castro (2010, p. 139) salienta que “[...] mesmo reconhecida a importância de sedes apropriadas para escolas, o grande desafio republicano foi superar as dificuldades financeiras e construí-las. A constituição de uma rede de escolas públicas sediadas em edifícios projetados e construídos para este fim só seria viabilizada no século XX”. Desta forma, é lícito afirmar que na década de 1930, a educação pública em Laranjeiras havia evoluído passando de escola isolada para casa escolar.

O Jornal guarapuavano “Folha do Oeste”, em edição de fevereiro de 1941, traz a matéria intitulada “Laranjeiras está de Parabéns”, na qual cita a criação do tão sonhado, e necessário, grupo escolar da localidade:

Por decreto assinado pelo Sr. Interventor Federal do Paraná, em 7 do corrente, foi criado um grupo escolar na próspera vila de Laranjeiras, sede do distrito do mesmo nome, neste município. Oxalá que idênticos grupos sejam criados nos demais distritos guarapuavanos, principalmente nos populosos distritos de Pinhão e Pedro Lustosa, onde existem mais de 2.000 crianças em idade escolar e que não podem frequentar as insuficientes escolas que funcionam até nas igrejas, por falta de melhor local para o seu funcionamento. A população do distrito de Laranjeiras deve estar satisfeita e com justo motivo, pela criação dum moderno educandário, que será dirigido por professores normalistas competentes. Benditos sejam os que se interessam pela difusão das escolas nos longínquos rincões da nossa Grande Pátria (Laranjeiras está de parabéns, 1941, p.1).

A inexistência de um grupo escolar até o início dos anos 1940 foi confirmada, durante entrevista, pela professora Esther, que nasceu no ano de 1932 na comunidade de Passo Liso, no distrito de Laranjeiras e que mudou para o município de Castro a fim de cursar o ensino primário: “Quando eu tinha seis anos, porque naquela época a gente ia pra escola com seis, sete anos, não tinha escola aqui. Não tinha. Ou tinha a escola das irmãs⁵⁶, talvez. Daí minha mãe me mandou pra Castro na casa da tia Geni. Ela era professora, eu parava lá. Fiz 1º, 2º e 3º ano lá e daí 4º e 5º em Guarapuava eu parei na casa da dona Hermelina” (Cordeiro, 2022). De acordo com a professora, seu pai era fazendeiro, uma pessoa de posses que valorizava o estudo formal, especialmente para suas filhas: “Davam muito valor. Só os filhos homens que fizeram apenas o primário porque foram trabalhar na lavoura” (Cordeiro, 2022). Desta forma, a segunda filha de uma prole de nove filhos, foi morar com parentes, em outro município, para cursar o ensino primário no final dos anos 1930, pela inexistência, em Laranjeiras, de uma escola que fosse considerada de qualidade pelos pais. Sendo a Escola Santa Ana de orientação católica, certamente não seria frequentada pelos filhos da família Cordeiro considerando que estes eram – e ainda são – metodistas.

⁵⁶De acordo com Lemiechek (2014), a atual Escola Vicentina Santa Ana – EVISA -dirigida pelas irmãs Filhas da Caridade São Vicente de Paulo, foi a primeira escola particular do município. As primeiras religiosas que chegaram à cidade no dia 1º de abril de 1938 foram Cecília Liechoski e Saloméia Detz sendo recebidas em clima de festa. Entre 1938 a 1968, a escola fundada pelas Irmãs Vicentinas funcionou em um casarão de madeira. Em 1968 passou para uma sede moderna, construída em alvenaria de tijolos onde funciona até hoje. É uma escola conceituada na região, atendendo desde o maternal até as séries finais do Ensino Fundamental e responsável pela formação de parte dos filhos da elite laranjeirense.

Nessa época, no Brasil, o Estado Novo instituído por Getúlio Vargas a partir de 1937 e durando até 1945 sob a configuração de um regime ditatorial, era uma realidade que estendeu seus tentáculos a todos os lugares, configurando um período em que o Estado procurava manter o mais rígido controle sobre todos os cidadãos e as instituições sociais. Nos estados de federação foram criadas as interventorias. No Paraná, no início da década de 1940, Manoel Ribas era o interventor que representava os interesses do governo Vargas. Neste sentido, indicamos que Laranjeiras conquistou seu grupo escolar em um momento de expansão dessas instituições pelo Paraná e pelo Brasil, derivada de uma política expansionista do governo varguista. De acordo com Castro (2010, p. 160): “[...] Manoel Ribas, em mais de 13 anos à frente do governo paranaense, estabeleceu como prioridade a educação e a construção de escolas”. Esse projeto indicava, novamente, uma intervenção modernizadora na educação paranaense dessa vez por meio da ampliação da rede escolar. Assim, o Decreto nº 10.992 estava alinhado tanto ao projeto de governo de Manoel Ribas quanto à política de Estado de Getúlio Vargas:

O INTERVENTOR FEDERAL NO ESTADO DO PARANÁ, sob proposta da Diretoria Geral de Educação, RESOLVE: criar um grupo escolar na vila de Laranjeiras, município de Guarapuava. Palácio do Governo do Estado do Paraná, em 7 de fevereiro de 1941, 53º da República (Paraná, 1941, grifos no original).

A documentação localizada não indica a construção de um grupo escolar e sim sua criação. Provavelmente este grupo iniciou seu funcionamento junto à casa escolar que já existia no lugar, conforme apontado. O grupo escolar foi criado sem uma denominação, fato esse que era bastante comum. Analisando os decretos de criação de grupos escolares arquivados no Departamento de Arquivo Público do Paraná (DEAP/PR), percebemos uma certa regularidade: primeiro criava-se o grupo escolar e, mais tarde, ele recebia a denominação, geralmente homenageando uma data ou um vulto histórico. Ao que tudo indica, o Grupo Escolar de Laranjeiras ficou assim denominado até o ano de 1946, quando passou a denominar-se Grupo Escolar Tiradentes.

No mesmo dia em que decretou a criação do Grupo Escolar, o interventor Manoel Ribas designou o seu primeiro diretor, Rui Aires Pacheco. O decreto nº 10.993 apresenta seguinte redação:

O INTERVENTOR FEDERAL NO ESTADO DO PARANÁ, sob proposta da Diretoria Geral de Educação, REMOVE: o professor normalista RUI AIRES PACHECO da regência de uma das classe do grupo escolar “Barão de Capanema”, da cidade de Prudentópolis, para reger uma das classes do Grupo Escolar de Laranjeiras, município de Guarapuava, ficando encarregado da direção do mesmo estabelecimento, mediante a gratificação consignada no orçamento vigente. Palácio do Governo do Estado do Paraná, em 7 de fevereiro de 1941, 53º da República (Paraná, 1941, grifos no original).

Assim, embora já existisse uma casa escolar, havendo a possibilidade de nomear professores que lecionavam nela, a opção dos gestores foi pela nomeação de um professor removido de outra localidade distante cerca de 300 km do distrito de Laranjeiras, que era Prudentópolis. A hipótese mais plausível é a de que entre os professores que atuavam em Laranjeiras não havia normalistas e esse era um requisito legal para exercer a função. No entanto, percebe-se que, na gênese do Grupo Escolar de Laranjeiras, houve instabilidade na administração, com o professor Rui permanecendo apenas cinco meses no cargo. Em 10 de julho de 1941, o Decreto nº 11.609 nomeou o professor Juvaldir de Oliveira para o cargo de diretor (Paraná, 1941).

Localizamos registros que indicam alguns dos professores que lecionaram no Grupo Escolar de Laranjeiras do Sul até o ano de 1955: Eloá Camargo Machado, contratação em 1941; Cristiana Martins Guimarães, removida em 1941; Haroldo Vitor Lôr, exonerado em 1941; Itália Vendramini, contratada em 1943; Jacy Loures Xavier e Juraci Sá, transferidas para o Grupo em 1949; Henriqueta Camargo Machado, exonerada em 1949; Manoelina Benderovicz, dispensada em 1949; Arminda do Vale, Neuza de Souza e Silva e Clarisse Gomes do Amaral, nomeadas em 1955. A partir do ano de 1956 há, com pequenos hiatos, o registro dos funcionários do grupo escolar até o ano de 1975, constante nos livros pontos localizados na Escola Municipal Aluísio Maier. Em outra seção, todavia, daremos destaque ao corpo docente do Grupo Escolar.

2.6.1 O Grupo Escolar Tiradentes no contexto do Território Federal do Iguaçu

Criado o Grupo Escolar de Laranjeiras em fevereiro de 1941, ele continuou com essa nomenclatura até o ano de 1946 quando passou a denominar-se Grupo Escolar Tiradentes. O Grupo Escolar Tiradentes despontou em um cenário marcado pela efemeridade do Território Federal do Iguaçu (1943 – 1946) e marca um breve,

porém intenso, período que associamos à modernização das condições materiais, administrativas e pedagógicas da instituição, notadamente no ano de 1946.

De acordo com o periódico “O Dia”, em meados dos anos 1940 esta era a situação da antiga Colônia Mallet ou Laranjeiras, agora elevada à condição de capital do território:

A antiga Colônia Mallet – depois LARANJEIRAS – que na sua humildade não ousara jamais um sonho de magia, ensaia os primeiros passos de prosperidade, elevada à categoria de sede do governo territorial com a nova denominação de cidade do IGUASSU, desfrutando já, em tão curto período, de muitos benefícios dentre os que em tempo lhe hão de ocorrer por hierarquia. É de se notar o ar jubiloso com que a população assiste dali aos variados aspectos de sua nascente ascendendo. De fato, o modesto povoado transfigura-se a olhos nus. Fugindo das “canhadas” húmidas, já novas e muitas habitações urbanizam-se nos terrenos elevados do seu quadro, realçando o pitoresco de sua topografia. [...] Mas não fica aí circunscrito o sentido civilizador dos obreiros dessa nova cruzada. Dois problemas de palpante oportunidade estão sendo tratados com o carinho que merecem. O da instrução e o das comunicações (Observações de um turista, 1945, p. 4 e 7, grifos no original).

Faz-se necessário retroceder no tempo para compreender essa novidade do progresso que pairava sobre o antigo distrito de Laranjeiras ou Colônia Mallet. Assim sendo, destacamos que há um recorte histórico quando a região de Laranjeiras do Sul deixou de pertencer ao estado do Paraná (1944–1946). Conseqüentemente, há uma lacuna documental deste período nos arquivos do governo do estado do Paraná.

Segundo Lemiechek (2014), Getúlio Vargas tomou posse em novembro de 1930 e durante aquela década articulou-se politicamente para assegurar a interiorização do país, acabar com o vazio demográfico e fiscalizar as regiões de fronteira criando o movimento conhecido como “Marcha para Oeste”. O programa tinha como meta o avanço do capitalismo industrial alicerçado na integração econômica de todo o território brasileiro. Fazendo parte deste programa, o Território Federal do Iguazu foi criado pelo Decreto-Lei nº 5.812, de 13 de setembro de 1943 e abrangia o Oeste e Sudoeste do Paraná e Oeste de Santa Catarina. Dividido inicialmente em quatro municípios, seus limites foram revistos no ano de 1944, originando Iguassu (Colônia Mallet ou Laranjeiras, distrito de Guarapuava) que foi elevada à categoria de município e capital ao mesmo tempo.

O Território teve dois governadores: o paranaense João Garcez do Nascimento, nomeado em janeiro de 1944 e Frederico Trotta, carioca empossado

pelo então presidente Eurico Gaspar Dutra. Não localizamos documentos sobre a gestão do primeiro governador, Garcez do Nascimento. No entanto, sobre a efêmera administração de Frederico Trotta, há uma quantidade razoável de informações em função do relatório que ele enviou ao presidente Eurico Gaspar Dutra em 1947.

Quando Trotta foi nomeado governador do Território Federal do Iguçu, no início de 1946, montou sua equipe de trabalho com vários servidores federais vindos da então capital federal - Rio de Janeiro - e também da cidade de Curitiba. Confiou a tarefa de condução da Divisão de Educação à sua esposa Laudímia Trotta⁵⁷. Com relação à nomeação da professora Laudímia, Lemiechek (2014, p. 120-1) argumenta que esta seria lícita em razão de seu histórico profissional que comprovava que ela ocupava uma posição privilegiada no campo educacional e seu preparo intelectual era incontestável:

Sua nomeação era perfeitamente justificável pois, à época, ela contava com 25 anos de serviços prestados à Educação tanto na cidade de Curitiba como no Rio de Janeiro. Durante esse tempo, exercera funções como professora primária, diretora de grupo escolar, Fiscal e Orientadora de Ensino e Superintendente de Educação Primária do Distrito Federal. Era conhecida nos meios educacionais do país, pois havia feito parte da equipe do educador Anísio Teixeira quando este exerceu os cargos de Diretor do Departamento de Educação e Secretário de Educação e Cultura do Rio de Janeiro entre os anos de 1931 a 1935.

⁵⁷ Segundo Trotta (sem data), Laudímia Trotta nasceu no dia 24 de agosto de 1899 em Campos (RJ). Casou-se em 1920, com o então cadete Frederico Trotta e tiveram três filhos: Ludma, Fredímio e Diofrildo. Laudímia estudou na Escola Normal do Largo do Estácio. Nomeada professora adjunta de 3ª classe em 1919, galgou, por merecimento, todos os postos de hierarquia do Magistério Municipal, tendo sido Orientadora do Ensino Particular, Fiscal de Ensino, Superintendente da Assistência de Menores, Técnica de Educação e Superintendente de Educação e Ensino. Exerceu cargos em comissão no antigo estado Guanabara e no Distrito Federal. Foi diretora do grupo Escolar Prof. Brandão, em Curitiba (Paraná). Foi Membro da Academia Guanabara de Letras e da Academia de Letras do Estado do Rio de Janeiro, Presidente do Instituto de Professores Públicos e Particulares, Membro do Conselho Estadual de Cultura da Guanabara, Benemérita da Cidade do Rio de Janeiro. Foi Diretora de Educação do Território Federal do Iguçu e de Guaporé (atual estado de Rondônia), nos quais criou e instalou Escolas Normais e escolas primárias, elaborando os primeiros programas de ensino e regulamentos daquelas Unidades Federativas. Com seu marido, Frederico Trotta, dirigiu a revista Pedagógico-didática "O Ensino", fundada em 1936. Representou o I.N.E.P. do MEC, no II Congresso Nacional de Professores Primários, em Minas Gerais; a Secretaria Geral de Educação do Distrito Federal no III Congresso Nacional de Professores Primários em Pernambuco; o Departamento Estadual de Cultura no I Congresso de Professores do Ensino Médio no Distrito Federal; a Secretaria Geral de Educação e Cultura, junto ao Ministério das Relações Exteriores, para integrar a Comissão de Recepção ao Presidente de Portugal e comissão que julgou trabalhos escolares sobre os Refugiados de Guerra. Foi designada, em 1956, para visitar escolas no Japão a fim de observar as atividades educacionais. Entre suas obras, podemos citar: "Problemas Aritméticos Solucionados" (1953); "Japão, Canadá, Estados Unidos" (1957); "Poeta Boêmio Guimarães Passos" (1967); "Municípios do Estado do Rio de Janeiro" (1983); "Escritos de Frederico Trotta" (1986). Por toda a sua trajetória, Laudímia Trotta recebeu diversas homenagens e medalhas, assim como teve seu nome dado a algumas escolas em diferentes regiões do Brasil. Laudímia Trotta faleceu em 20 de outubro de 1993.

Desta forma, sua atuação como educadora foi indispensável para a apropriação de discursos educacionais vigentes e a vulgarização destes durante sua passagem pelo Território. Em Iguassu, Laudímia foi diretora da Divisão de Educação no período entre março e setembro de 1946, sendo sua passagem significativa para a educação da região, ocasionando inúmeras mudanças administrativas e pedagógicas, inclusive no Grupo Escolar. A descrição que a diretora Laudímia faz da área educacional em meados dos anos 1940 corrobora com o que discutimos acerca das dificuldades e da qualidade da educação ofertada na região de Laranjeiras desde o princípio do século XX. Segundo Lopes (2002, p. 153, aspas no original), no início de suas atividades Laudímia teria encontrado as escolas isoladas em condições precárias sob vários aspectos.

[...] quase todas instaladas em péssimas condições: casebres, choupanas, capelinhas. E que os Grupos Escolares⁵⁸, em prédios territoriais, municipais ou alugados, necessitavam de consertos, ampliações, pinturas, construção de reservatórios e instalações de água. O mobiliário escolar como cadeiras, armários, e quadros-negros só existiam nos Grupos Escolares construídos no primeiro governo. As Escolas Isoladas só possuíam mesas toscas, bancos improvisados em caixotes, tocos e banquinhos. O material escolar era guardado em caixotes ou empilhado no chão. Conta que foram tomadas as devidas providências. Segundo a Diretora de Educação, todos os estabelecimentos de ensino estavam desfalcados de material escolar e livros pois “a dificuldade de transporte e o acúmulo de trabalho do Almoxtarifado Geral perturbava a entrega do material”.

Depreende-se que a situação do Grupo Escolar de Laranjeiras não era das melhores, embora não fosse tão precária quanto a das escolas isoladas. Em função do pouco tempo em que ficou à frente do Departamento e da enorme extensão territorial do município, é natural que ela tenha dirigido um olhar mais apurado para o grupo escolar da capital, Iguassu. No entanto, é pertinente destacar a situação educacional no município recém-criado para que possamos traçar um paralelo com o desenvolvimento da educação no país ao longo do século XX. O relatório entregue

⁵⁸ De acordo com o Relatório de atividades do Governador Frederico Trotta encaminhado para o presidente Eurico Gaspar Dutra, em 1946 existiam, no município de Iguassu o Grupo Escolar Tiradentes que ficava na sede e o Grupo Escolar General Eurico Gaspar Dutra, localizado no Distrito de Virmond (hoje município) que ficava distante da sede aproximadamente 30 km. Além destes grupos na capital, havia grupos escolares nos municípios de Mangueirinha (2), Foz do Iguaçu (2), Clevelândia (2) e Chapecó (6). Todos eram municípios pertencentes ao Território Federal do Iguaçu (Brasil, 1947).

a Dutra desnudava uma realidade cruel no Território, aqui expressa pela precariedade do mobiliário:

As escolas isoladas só possuem mesas toscas, bancos improvisados em caixotes, tocos e banquinhos. O material escolar era guardado em caixotes ou empilhados no chão. Providências imediatas foram dadas pela atual administração para melhorar a situação dos estabelecimentos de ensino, quanto ao mobiliário, sendo fornecida grande quantidade aos Grupos Escolares (Brasil, 1947, p. 61-2).

Acerca dos métodos didático-pedagógicos, o parecer de Laudímia revela o nível de ensino que era oferecido à população desta região do Paraná e também de parte de Santa Catarina. Cabe ressaltar que, de acordo com os estudos de Miguel (1997), nesse período, o Escolanovismo ganhava força no Paraná e, se houvessem vestígios de sua aplicação, naqueles sertões, certamente Laudímia teria mencionado em seu relatório. Não foi o que aconteceu. Em seu relatório, Laudímia aponta elementos que contribuíam para a carência do ensino ofertado e, dentre eles, está a formação do professor, que já era tema de debates no Paraná desde o início do século XX. Também cita os métodos mnemônicos que, claramente, se contrapunham aos pressupostos tanto da Pedagogia Moderna quanto da Escola Nova:

Sendo elemento fraquíssimo o professor é fácil calcular a deficiência do ensino. A nossa língua é ensinada de maneira deturpada, alunos e professores têm um vocabulário paupérrimo, entremeado de termos estrangeiros. Nas escolas isoladas só eram dados exercícios de cópia e a matemática não ia além das 4 operações. Os Grupos Escolares apresentavam um nível de ensino melhor. O processo de decorar, sem entender, sem assimilar, era usado para as lições orais. Em uma das primeiras visitas que fiz a um Grupo Escolar, chamou-me atenção uma espécie de ladainha que vinha de uma aula próxima do Gabinete da Diretoria. Pensei ser aula de Religião. Uma aluna lia uma página do caderno onde copiara o ponto “Capitanias Hereditárias” e a classe toda repetia o que ouvia! Conversei com a professora mostrando a inconveniência do processo e para convencê-la interroguei vários alunos sobre o que decoravam, não obtendo resposta que provassem ter entendido o que repetiam como papagaios (Brasil, 1947, p. 62, aspas no original).

Constatado o problema, a professora Laudímia relata as ações que tomou visando melhorar as condições de ensino e de aprendizagem nas instituições pertencentes ao Território. Embora desconheçamos as leituras e os teóricos que moldaram as concepções sobre educação que sustentavam sua prática, notadamente, para a professora, decorar as lições seria um empecilho à educação

por tratar-se de um método ultrapassado e comprovadamente ineficaz. O seu fazer pedagógico nos parece pautado nas práticas modernas da época, quando – conforme discutido - a Escola Nova, colocava o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem. Assim, além de tecer críticas às formas tradicionais de ensino, Laudímia protagonizou mudanças da educação e formação de professores no ano de 1946 que revelam o seu compromisso com a educação. Buscou operacionalizar ações diversificadas que visavam uniformizar o trabalho nas escolas isoladas e grupos escolares do Território e compreendiam desde investimento na alfabetização, premiação, concursos, incentivo ao exercício do civismo e nacionalismo e até orientações aos docentes.

Para iniciar uma campanha em prol da melhoria dos métodos de ensino enviei várias circulares aos professores, e com uma cartilha de Rita Amil de Rialva⁵⁹ “Ler, escrever e contar” guiando o emprego deste ótimo livro, para alfabetizar. Redigi exercícios de gramática, redação, pequenos problemas, exercícios de matemática como modelo, os quais remetia por intermédio do estafeta diretamente aos professores. Circulares eram emitidas, por ocasião das datas nacionais, orientando os professores quanto à maneira de estimular o culto do que é nosso, junto aos alunos e suas famílias. Procurei premiar mestres e alunos, solicitando os melhores trabalhos para figurarem em exposições na Divisão de Educação e elogiando seus autores. Organizei vários concursos de desenhos, História do Brasil e redação. No Grupo Escolar Tiradentes, situado na Capital e onde faziam prática escolar 17 alunos da 4ª série do C. N. R⁶⁰ foi possível um trabalho intenso de orientação de professores, com métodos modernos e bons resultados nos exames de fim de ano (Brasil, 1947, p. 62, aspas no original).

A maneira como Laudímia descreve a educação local e suas formas de intervenção, reforça nosso entendimento de que a metodologia da Escola Nova, em evidência no Brasil desde a segunda metade dos anos 1920, e propagada no Paraná por Erasmo Pilotto, não atingia professores e alunos nos sertões do Iguazu. Assim, Laudímia encontrou nas escolas isoladas, nos grupos escolares e na Escola Normal do Território Federal do Iguazu, um campo profícuo onde poderia desenvolver, de maneira singular, as suas apropriações acerca de técnicas e teorias

⁵⁹ Rita Amil de Rialva foi uma consagrada autora de livros didáticos em meados do século XX, sendo seus livros e manuais amplamente utilizados no Brasil. Não localizamos um exemplar desta cartilha citada pela professora Laudímia a fim de desvelar qual era o método de ensino da leitura e escrita que ele preconizava. No entanto, estudos de Schwartz (2012, p. 381) apresenta uma das cartilhas de Rita – Minhas Lições – como “prioridade para o ensino da leitura a partir de constituintes menores (letras e sílabas) da língua, tidos como mais simples para os maiores (palavra, frase e texto) reconhecidos como mais complexos. Portanto, era utilizado o método que conhecemos como sintético e que se opunha ao analítico recomendado tanto na Pedagogia Moderna quanto na Pedagogia Nova.

⁶⁰ Curso Normal Regional.

pedagógicas por ela estudadas e legitimadas. Desta forma, à sua maneira, ela reorganizou o trabalho educativo e o administrativo, possivelmente sem encontrar resistências. Entretanto, os obstáculos foram os mais variados.

Com relação à estrutura física dos estabelecimentos de ensino, consta no Relatório que “[...] nos seis meses da atual administração foram ampliados os prédios dos Grupos Escolares da Capital e de Virmond” (Brasil, 1947, p. 60). Como sabemos, quando foi criado o Território Federal do Iguaçu, o Grupo Escolar de Laranjeiras já existia. O motivo da ampliação do grupo escolar no município de Iguassu foi a criação do Curso Normal Regional, que ocorreu em abril de 1946, e a falta de recursos para a construção de um prédio que abrigasse apenas o curso de formação docente:

O Governo do Território, na impossibilidade de construir rapidamente um prédio para o C.N.R. com os requisitos necessários, aproveitou um prédio escolar da capital, adaptando-o. Determinou que as aulas do C.N.R., os exercícios e demais atividades tivessem início na sede do Grupo Escolar “Tiradentes” no 2º turno, funcionando as aulas do Grupo no 1º turno (Brasil, 1947, p. 66, aspas no original).

A ampliação não foi a única mudança realizada no grupo escolar da capital: seu nome também sofreu alteração. Conforme portaria sem número expedida pelo governador Frederico Trotta em 21 de abril de 1946, o Grupo Escolar de Laranjeiras passou a ter uma denominação própria, significativamente lançada no dia em que se comemora Tiradentes. É nítido, nesse apontamento, que o civismo e o nacionalismo estavam presentes na determinação da nomenclatura das instituições de ensino e que cabia aos agentes públicos, e não à comunidade, a escolha dos nomes.

O Governador do Território Federal do Iguaçu resolve:
Considerando que a figura excelsa de Tiradentes constitui um símbolo de altivez patriótica;
Considerando que devemos inculcar no espírito das crianças brasileiras o culto pelos homens que se sacrificaram em prol da Independência e engrandecimento da Pátria;
Considerando que a oposição em escola pública do nome de Tiradentes na data em que o povo brasileiro comemora o sacrifício do protomártir representa uma significativa homenagem, o Governador do Território Federal do Iguaçu resolve dar a designação de Grupo Escolar “Tiradentes” ao atual Grupo Escolar da Capital do Território. Iguaçu, 21 de abril de 1946. Frederico Trotta, Governador (Brasil, 1947, p. 70, aspas no original).

Figura 8 - Instalações do Grupo Escolar Tiradentes (196?).



Fonte: Acervo da família Folda, 2022.

Embora na época em que foi feito esse registro (década de 1960) o Grupo Escolar não funcionasse mais nesse local, pois o prédio novo já havia sido inaugurado, podemos observar aspectos gerais da construção que havia sido ampliada e reformada no ano de 1946, em acordo com o relatório enviado a Eurico Gaspar Dutra (Figura 8). A exemplo de outras edificações em que instituições coabitaram, neste local funcionaram várias escolas além do Grupo Escolar Tiradentes: a Escola de Aplicação, a Escola Normal Regional Floriano Peixoto, a Escola Normal Colegial Dr. Leôncio Correia e a Escola Municipal Leocádio José Correia.

A edificação era localizada em ponto basilar de referência para a cidade: ao lado da igreja matriz católica. A simetria das formas é uma de suas características mais marcantes. A construção possuía um número razoável de salas e um grande pátio que era, na verdade, dividido em dois: um na frente e um nos fundos do Grupo Escolar. Havia também um auditório utilizado para apresentações e aulas de canto. Sob a ótica de Maria Aparecida Valendorf⁶¹ que estudou nesse espaço entre os anos

⁶¹ Maria Aparecida Valendorf nasceu no distrito de Guará (Guarapuava – PR) em 29 de junho de 1943 e é a mais velha de uma família de oito irmãos. No distrito de Guará seu pai era agricultor, mas com a instalação do Território Federal do Iguaçu no ano de 1946 mudaram-se para Laranjeiras, onde o pai exerceu as funções de agricultor, marceneiro e pedreiro. Maria Aparecida iniciou o curso

de 1953 a 1956: “Tinha a professora Zaida que era professora de música. Tinha até o piano, não sei se existe ainda. Tinha o salão grande lá atrás, a gente formava fila e ia tudo de filhinha pro salão e lá a gente ficava uma hora, uma hora e pouco com ela e ela ensinava nós a cantar” (Valendorf, 2023). Ao estudar a escola normal catarinense, Teive (2008) faz considerações que podem ser utilizadas para auxiliar a análise do contexto da educação paranaense, tanto para o Curso Normal quanto para o primário. Conforme indica a autora, a Música foi incluída nos currículos com o intuito de reforçar o amor à pátria, ao trabalho, à natureza, à escola e também como forma de disciplinar e proporcionar momentos de descanso às crianças. Por isso ela estava presente no currículo da Escola Normal, pois, além de sua função educativa, era um recurso que a professora poderia utilizar sempre que as crianças estivessem desatentas e cansadas. Neste sentido, os estudos de Teive (2008) e de Teive e Dallabrida (2011, p. 117) convergem ao destacar a importância da disciplina de Música no currículo da escola primária:

[...] a relevância moral e intelectual da música, legitimou, sem dúvida, a sua inclusão como disciplina obrigatória no currículo dos grupos escolares, deitando raízes na cultura escolar primária até 1971, quando por força da Lei 5.692, foi incorporada à disciplina de Educação Artística.

Com relação aos pátios externos e o horário do recreio, a aluna Maria Aparecida assim se manifesta, destacando as brincadeiras, que eram distintas para meninas e meninos:

primário em uma escola isolada na localidade de Bugre Morto, transferindo-se para o Grupo Escolar Laranjeiras do Sul no ano de 1953 onde concluiu a 4ª série no ano de 1956. Participou do momento de transição entre a velha escola de madeira e a escola de alvenaria em setembro de 1956. Logo que concluiu o primário, iniciou a Escola Normal Regional Floriano Peixoto. Com o diploma de regionalista e, por indicação de um membro da comunidade, começou a lecionar como professora unidocente em escola multisseriada no distrito da Herveira, transferindo-se, mais tarde, para o distrito de Invernada Grande. Desta escola, foi transferida para o Grupo Escolar Laranjeiras do Sul ainda como professora municipal e apenas com o grau normal regional. Aprovada em um concurso estadual para professores, voltou para os bancos escolares para obter o diploma de normalista. Assim, estudou na Escola Normal Colegial Dr. Leôncio Correia em meio período continuando a docência no grupo escolar. Cursando um ano de complementação, habilitou-se para lecionar até a 7ª série. Assim, ministrou aulas de Educação Física, Português, Ciências em escolas de distritos como Nova Laranjeiras, Buriti e Rio Guarani. Maria Aparecida Valendorf, seus filhos, netos e bisneta estudaram ou estudam no grupo escolar ou nas escolas que dele se originaram: Escola Municipal Aluísio Maier - EIF e Colégio Estadual Laranjeiras do Sul – EFM. Está aposentada há mais de 30 anos e atualmente mora em Laranjeiras do Sul.

No recreio a gente brincava de roda, brincava de peteca. Era tudo brinquedo que hoje não se faz mais. Era lá no pátio. Tinha o pátio na frente e tinha o pátio atrás. Mas as meninas ficavam mais no pátio da frente porque lá atrás os piás gostavam de jogar bola. As meninas ficavam na frente brincando de roda, dancinha, coisas assim. [...] era muito difícil brincar juntos. A gente não brincava junto com os piá. Não sei se a gente fosse brincar a gente seria repreendido pelos professores, mas os pais já diziam: “menina não brinca com piá” (Valendorf, 2023).

O depoimento da professora Maria Aparecida é enriquecedor, pois ela passou pelo período de transição entre o funcionamento do Grupo Escolar construído em madeira e a mudança para o novo prédio em alvenaria de tijolos, o que se deu no ano de 1956. Assim, ela se manifesta sobre as condições gerais do imóvel em meados da década de 1950, sob a sua perspectiva de criança: “[...] era uma escola de madeira, mas tinha as zeladoras. A escola sempre foi limpa. [...] do tempo que a escola era ainda no prédio antigo não tinha banheiro dentro. Eram as chamadas privadas. Elas eram lá atrás” (Valendorf, 2023).

No entanto, com o passar dos anos, as instituições de ensino que lá funcionavam deixaram o local e órgãos governamentais passaram a se estabelecer nas instalações. As paredes de madeira não resistiram aos infortúnios do tempo: o uso continuado, a falta de conservação e o descaso com a preservação do patrimônio público atingiram a construção que foi demolida em meados dos anos 1980. Embora tenha desaparecido do contexto urbano, o edifício de madeira permanece na memória dos laranjeirenses como “a antiga Escola Normal”.

Em 1946, além de um olhar mais apurado da diretora da Divisão de Ensino do Território Federal do Iguazu no que diz respeito à metodologia e às práticas pedagógicas, o relatório enviado à Dutra indica que o Grupo Escolar Tiradentes recebeu uma das doze bibliotecas criadas no governo de Frederico Trotta, e também vitrolas e discos com vários hinos. Ainda, de acordo com o relatório de Trotta, é possível inferir que a inauguração do Curso Normal Regional colocou, lado a lado, o curso de formação de regentes e o Grupo Escolar Tiradentes, que tinha como diretora, à época, a professora Matilde Boscardin do Valle⁶². Considerando que este último era local das práticas dos alunos do Curso Normal Regional, em 1946, o

⁶² Não localizamos documentos sobre a nomeação da professora Matilde Boscardin do Valle. No entanto, o Decreto nº 110 do Governo do Estado do Paraná determinou a sua exoneração do cargo de substituta-efetiva do Grupo Escolar Xavier da Silva, na capital paranaense. A data, 21 de outubro de 1944 se aproxima da data em que Iguassu foi elevada à categoria de capital do Território Federal do Iguazu em setembro de 1944. Inferimos que esses dois fatos podem ter relação.

Grupo Escolar Tiradentes se transformou em um laboratório para a realização de práticas pedagógicas tidas como inovadoras para a educação regional. Laudímia Trotta enfatiza o protagonismo dos normalistas no trabalho como os alunos do Grupo Escolar. Seria a modernização impulsionada pelos ventos da Escola Nova? O que legitimava essas práticas pedagógicas desenvolvidas por ela em Iguassu? O cuidado com o trabalho pedagógico propiciou a inclusão de novas práticas no interior do grupo.

No Grupo Escolar Tiradentes, situado na capital e onde faziam a prática escolar 17 alunos da 4ª série do C.N.R foi possível um trabalho intenso, de orientação de professores, com métodos modernos e bons resultados nos exames de fim de ano. Desejando estabelecer um pouco de uniformidade na verificação do aproveitamento dos alunos dos Grupos Escolares (de início era impossível fazê-lo nas escolas isoladas), organizei as questões para a primeira prova parcial. Furneci instruções para aplicação e correção, recolhi as provas, verifiquei e critiquei os resultados. Com auxílio das normalistas da 4ª série do C.N.R levantamos gráficos dos resultados das cinco séries, em cada um dos Grupos Escolares e furneci cópias aos professores. Em todos os diretores e professores encontrei boa vontade no cumprimento das instruções e desejo de melhorar o ensino (Brasil, 1947, p. 62-3).

Laudímia Trotta e sua equipe não realizaram apenas mudanças pedagógicas: organizaram administrativamente a Divisão de Educação, criando um organograma e elaborando regulamentos e regimentos para as instituições de ensino que estavam sob a jurisdição do Território.

Ao analisar o Regimento Interno do Grupo Escolar Tiradentes⁶³ criado em 1946, observamos que ele era constituído por quatro capítulos, seis títulos e 56 artigos que ordenavam a estrutura física, os corpos administrativo, docente e discente, as instituições complementares e a vida escolar de forma ampla de modo a controlar comportamentos. Embora o documento não faça nenhuma prescrição didático-metodológica, podemos apontar algumas questões relevantes: “Art.1º - O Grupo Escolar é destinado a realizar uma obra intensa de educação integral, adaptado à realidade social” (Brasil, 1947, p. 78). Quanto às competências do Grupo

⁶³ Esse Regimento Interno valia tanto para o Grupo Escolar Tiradentes quanto para os outros grupos escolares pertencentes ao Território Federal do Iguazu. Portanto, teve uma duração efêmera considerando que o Território foi extinto no ano de 1946 e não encontramos indícios de que ele tenha sido utilizado, posteriormente, pelo governo do estado do Paraná. Quando o Grupo Escolar foi criado, em 1941, ele era normatizado pelo Decreto nº 952 de 26 de fevereiro de 1940 que aprovou o Regimento Interno e o Programa para os grupos escolares do estado do Paraná e foi assinado pelo interventor Manoel Ribas.

Escolar, estava registrada a formação integral do cidadão representada pela tríade da educação física, intelectual e moral:

Art.3º - Ao Grupo Escolar compete ministrar:

- a) educação física, generalizada e sistemática, segundo orientação científica;
- b) educação intelectual ativa e utilitária que sirva ao desenvolvimento de hábitos de raciocínio e observação que desperte a consciência da necessidade do trabalho e do esforço;
- c) educação moral que utilize todos os meios de impressionar o espírito da criança no sentido de gerar e despertar a consciência do dever;
- d) a educação cívica por meio do exemplo constante e da realização oportuna de cerimônias capazes de estimular e desenvolver sentimentos de civismo, imprimindo-se ao ensino das matérias mais suscetíveis de recebê-lo caráter marcadamente brasileiro.

Com relação ao funcionamento dos grupos escolares do Território Federal do Iguaçu este indicava, em seu artigo 14, que o ano letivo seria de 1º de fevereiro a 30 de novembro, intercalado com dois períodos de férias: o primeiro entre 1º de junho a 30 de junho e o segundo de 1º de dezembro a 31 de janeiro. O dia letivo dos grupos escolares era de quatro horas em cada turno, com intervalo de quinze minutos para o recreio e funcionando diariamente, exceto aos domingos e dias feriados nos seguintes horários: 1º turno das 8h às 12h e o 2º turno das 12h30min às 16h30min. Segundo o Regimento Interno, nos grupos escolares era obrigatório o uso de uniforme em modelo oficialmente aprovado. Em caso de situação de vulnerabilidade econômica, seria permitido ao aluno frequentar sem uniforme até que recebesse gratuitamente da Caixa Escolar⁶⁴. Pelos depoimentos e pelas raras imagens da época inferimos que o uniforme era, basicamente, um jaleco branco (ou guarda-pó) tanto para meninos quanto para meninas. Os alunos tinham liberdade para escolher a roupa que usariam por baixo do jaleco

No que diz respeito à matrícula, o Regimento instituiu que esta seria feita nos três primeiros dias úteis do mês de fevereiro, mas, havendo vagas, poderiam ser matriculados alunos fora deste período sendo a idade mínima de sete anos (completos ou a completar até 1º de junho) e a máxima de 12 anos. O parágrafo

⁶⁴ Ao pesquisar sobre os grupos escolares de Santa Catarina, Teive e Dallabrida (2011, p. 166, aspas no original) ressaltam a importância dos caixas escolares nos grupos escolares e nas escolas reunidas: “[...] o objetivo das caixas escolares era fornecer roupas, calçados, livros, papel, canetas, tinta e outros objetos escolares necessários ao estudo, bem como lanche aos alunos pobres, e adquirir prêmios como medalhas, livros e estojos, para serem concedidos aos alunos que se destacavam em aplicação e aproveitamento.[...] Os cidadãos poderiam se tornar sócios das caixas escolares por meio da doação de valor estipulado ou do pagamento de uma joia e de uma mensalidade, sendo que esses valores eram fixados pelo “Regimento das Caixas Escolares”.

único do artigo 23 alertava para o fato de que “[...] não poderão ser matriculados os candidatos que sofram de moléstia contagiosa ou repugnante” (Brasil, 1947, p. 80). Com relação ao aproveitamento escolar, este era mensurado por meio de provas mensais e parciais, sendo que os exames finais, que ocorriam a partir do dia 16 de novembro, eram organizados por técnicos da Divisão de Educação. No ano de 1946 “Os exames dos alunos dos Grupos Escolares da Capital foram realizados sob a direção da Superintendente de Educação Corina Machado Leal. Nos Grupos Escolares dos municípios os exames foram chefiados pelas autoridades do ensino, fazendo parte das bancas examinadoras pessoas de destaque” (Brasil, 1947, p. 63). Assim, a exemplo do que ocorria desde o início do século, ainda na escola isolada, os dias de exames eram de extrema importância para toda a comunidade escolar e havia um ar solene e ritualizado.

Com relação aos funcionários, o artigo 36 previa que “O Grupo Escolar será lotado por um diretor, tantos professores quanto forem as classes e zeladores” (Brasil, 1947, p. 80). Já o artigo seguinte esclarece que o diretor seria nomeado em comissão e escolhido entre os professores que se tenham evidenciado no exercício do magistério, obrigatoriamente entre os que possuíssem três anos de exercício em classe. Nessa composição observa-se que não havia a figura do secretário e do coordenador ou assistente técnico (atual pedagogo). Pelas competências incumbidas ao Diretor no artigo 38, fica claro que ele era responsável por essas funções, seja matriculando os alunos e confeccionando mapas estatísticos, seja assistindo as aulas diariamente e orientando os professores nas questões didático-pedagógicas.

Quanto às atribuições do diretor de grupo escolar, o Regimento Interno traz uma extensa lista com 30 itens a serem observados. Percebe-se que essas atribuições se mantiveram com o tempo, especialmente no que se refere às funções pedagógicas que continuaram sendo exercidas pela direção até os anos 1970. De acordo com depoimento de Esther Araújo Cordeiro, que iniciou suas atividades docentes no ano de 1953: “A diretora entrava. Às vezes quando a gente menos esperava elas entravam. E os alunos tinham que se levantar todos. Daí ela pedia para eles sentarem. E ela olhava os alunos, os cadernos, ela dava orientação, falava com os professores” (Cordeiro, 2022). A função pedagógica foi exercida pela direção até a criação do cargo de assistente técnico que corresponderia ao atual cargo de

pedagogo ou coordenador pedagógico, considerando a contemporânea estrutura organizacional no estado do Paraná.

No que concerne à formação exigida aos docentes, o artigo 39 esclarece que “Só poderão lecionar nos Grupos Escolares os professores primários portadores de certificados ou diplomas expedidos pelos Cursos Normais do Território” (Brasil, 1947, p. 81). No entanto, professores que obtiveram diplomas em outros estados e territórios poderiam lecionar desde que sua documentação fosse validada e reconhecida pelo Governo do Território. Neste caso, a lei não está muito clara quando se refere a “Cursos Normais”, uma vez que a Lei Orgânica do Ensino Normal dividiu o Curso Normal em dois ciclos: o primeiro tinha a duração de quatro anos, correspondia ao ginásial e formava regentes de ensino primário para atuar nas escolas isoladas. O segundo ciclo correspondia ao colegial ou secundário, e formava professores primários, em três anos para atuar nos Grupos Escolares. Deduz-se, então, que, seguindo a legislação nacional, o “Curso Normal” a que se referia o Regimento dos Grupos Escolares do Território era o Curso Normal Colegial⁶⁵, que não existia em Iguassu. Entre os deveres dos professores e, para além das questões didáticas, estava “Dar exemplo de moralidade, polidez, constância, pontualidade, assiduidade e amor ao trabalho” (Brasil, 1947, p. 81).

A disciplina do corpo docente é enfatizada no Regimento: “Art. 44 - A disciplina do grupo escolar deve ter o caráter nitidamente educativo e será mantida sem o recurso de quaisquer medidas de repressão violenta ou humilhante” (Brasil, 1947, p. 82). É possível verificar, neste trecho, a adoção de novos parâmetros de modernização pedagógica que excluía as punições e castigos físicos ou psicológicos e essas recomendações acompanharam o Grupo Escolar no decorrer do tempo. Muricy Marinho da Rocha Loures Jr.⁶⁶ nos revela sua percepção sobre

⁶⁵ O Curso Normal Colegial passou a funcionar em Laranjeiras do Sul apenas no ano de 1958 formando sua primeira turma no ano de 1960.

⁶⁶ Muricy Marinho da Rocha Loures Jr. pertence à família tradicional da região de Guarapuava. As primeiras informações de seus antepassados remetem à colonização de Guarapuava com a vinda da família Real no ano de 1808. Nasceu em 1º de maio de 1952 em Laranjeiras do Sul – PR sendo o caçula de quatro irmãos e filho do coletor de rendas Muricy Marinho da Rocha Loures e da professora do grupo escolar Isaura Gomes da Rocha Loures. Seus avôs -paterno e o materno- foram políticos influentes em Laranjeiras do Sul e Guarapuava. Muricy iniciou o curso primário do grupo escolar Laranjeiras do Sul no ano de 1958. Concluiu o nível ginásial no ano de 1966 em Laranjeiras e, como era hábito entre as famílias que possuíam mais recursos, mudou-se com os pais para Curitiba onde estudou no Instituto Lins e Vasconcelos (1º ano colegial), Colégio Estadual do Paraná (2º ano) e Curso Positivo (3º ano). Pretendendo seguir a carreira de diplomata formou-se em Direito no ano de 1979 exercendo, ao longo da vida, a carreira de advogado. Foi também professor lecionando no Colégio Estadual Professor Gildo Aluísio Schuck por 18 anos a partir de

essa questão no final dos anos 1950, quando era aluno do Grupo Escolar: “[...] as professoras procuravam sempre colocar disciplina na sala de aula. Elas nos tratavam muito bem. Não lembro de nenhuma ter agredido um aluno. Não lembro de castigo corporal. Eu não me lembro de alguma professora que estivesse destoando, vamos dizer, da função dela” (Rocha Loures Jr., 2022).

A formação integral do cidadão (física, intelectual e moral), uma das bandeiras levantadas pelos grupos escolares, era trabalhada também de forma complementar em instâncias previstas no Regimento Escolar. Recordamos que Nagle (1974, p. 271, grifos no original), ao se referir às mudanças originadas pelas transformações da escola primária a partir dos anos 1920, argumenta que foram incorporadas entidades intraescolares que deviam auxiliar no papel formador, tais como bibliotecas, museus, clubes de leitura, pelotões de saúde e outras iniciativas.

As instituições auxiliares da escola estão também presentes nos novos planos, a fim de que esta desempenhe cada vez mais a sua função “verdadeiramente formativa”: multiplicam-se, assim, as bibliotecas e museus escolares, os clubes de leitura, os pelotões de saúde, o escoteirismo, o cinema e o rádio educativos, as excursões.

Ou seja, o Regimento se adequava à Lei Orgânica do Ensino Primário, estando previstas, como exarava o capítulo IV do Decreto-Lei 8.529/46, o que se referia às “instituições complementares da escola”:

Art. 37. Os estabelecimentos de ensino primário deverão promover, entre os alunos, a organização e o desenvolvimento de instituições que tenham por fim a prática de atividades educativas; e, assim, também, entre as famílias dos alunos, e pessoas de boa vontade, instituições de caráter assistencial e cultural, que estendam sobre o meio a influência educativa da escola (Brasil, 1946).

Desta forma, os grupos escolares pertencentes ao Território Federal do Iguaçu previam a existência dessas instituições. No entanto, não sabemos se chegaram a existir efetivamente, pois não foram localizados registros. Sublinhamos, todavia, o que foi incluso no regimento escolar.

Art. 47. Os Grupos Escolares terão instituições complementares que funcionarão, sob a orientação dos professores e com a finalidade de amparar os alunos e despertar-lhes os sentimentos de sociabilidade.

Art. 48. Em cada Grupo Escolar deverão ser criados a Caixa Escolar, a Biblioteca, a Cooperativa e o Clube Agrícola.

Art. 49. A Caixa Escolar será uma instituição de assistência material à criança pobre, fornecendo-lhe merenda, vestuário, calçado e medicamentos.

Art. 50. A Biblioteca Escolar compreenderá também o Clube Literário e procurará orientar e esclarecer os alunos na escolha de livros, incrementar o hábito da leitura e colaborar nas comemorações das datas cívicas.

Art. 51. A Cooperativa se incumbirá de adquirir o material escolar e fornecê-lo às crianças, sem visar a obtenção de lucros desnecessários, e atendendo o mais possível às necessidades dos alunos.

Art. 52. O Clube Agrícola procurará incentivar e dirigir o trabalho agrícola.

Parágrafo único. Estas instituições serão regidas por estatutos organizados pela Divisão de Educação (Brasil, 1947, p. 82).

Esse Regimento não menciona, em nenhum momento, a matriz curricular do curso primário e os seus desdobramentos em forma de programas de ensino. Ainda, não se refere a um método específico de ensino a ser seguido pelos professores. Conforme determinava a lei, essas questões seriam adequadas por meio de normativas publicadas posteriormente pela Divisão de Ensino do Território. Provavelmente, devido à efemeridade da gestão de Frederico Trotta, elas não chegaram a ser publicadas.

Ou seja, Laudímia Trotta relatou que havia regulação do ensino:

Foi feita toda regulamentação do ensino, regimentos internos, norma regulamentar, estatutos de associações escolares, fichários de professores e estabelecimentos, pauta de distribuição de material, controle estatístico de matrícula e frequência de alunos, exercício de professores, boletim mensal, de acordo com as normas do I.N.E.P (Ministério da Educação)” (Brasil, 1947, p. 63).

Essa preocupação com a normatização e regulamentação foi uma característica do período Varguista. É importante salientar que, até setembro de 1944, ou seja, dois anos antes, o Grupo Escolar era mantido pelo Governo do estado do Paraná e as escolas isoladas eram providas, como já discutimos, tanto pelo estado quanto pela Prefeitura Municipal de Guarapuava à qual Laranjeiras era vinculada administrativamente.

Um balanço feito pela Divisão de Educação do Território e que consta no Relatório de 1947 diz respeito ao número de matrículas em 1946, apontando dados interessantes. No Grupo Escolar Tiradentes, em Iguaçu, 15 alunos concluíram o Curso Primário Elementar (4ª série) e 12 concluíram o Curso Primário

Complementar (5ª série). No entanto, naquele ano, 7.767 alunos cursaram escolas primárias no Território⁶⁷ (Tabela 1).

Tabela 1 número de alunos que frequentavam as instituições de ensino pertencentes ao Território Federal do Iguazu no ano de 1946.

| Série | Masculino | Feminino | Total |
|---------------------------|-----------|----------|-------|
| Jardim de Infância | 35 | 33 | 68 |
| 1ª série | 2.895 | 2.468 | 5.363 |
| 2ª série | 665 | 586 | 1.251 |
| 3ª série | 397 | 448 | 845 |
| 4ª série | 86 | 98 | 184 |
| 5ª série | 25 | 31 | 56 |
| Total em 1946 | 4.103 | 3.664 | 7.767 |

Fonte: Organizado pela autora com base no Relatório de Atividades do ano de 1946 produzido em 1947, 2023.

Uma das principais constatações que verificamos ao analisar a tabela é de que há um considerável índice de evasão, que se torna mais alto na medida em que se avança nas séries. Conforme observado nos estudos de Werebe (1968) esse era um fenômeno comum no meio rural brasileiro durante o século XX.

Infelizmente, o relatório não aponta o número de crianças que estavam fora da escola naquele momento, ou seja, qual era o *déficit* educacional do município. No entanto, inferimos que este era relevante, considerando que o governo do Território criou nove grupos escolares por meio do Decreto nº 17 de 24 de agosto de 1946. Tais grupos escolares seriam construídas nos municípios de Xapecó (Xapecó, Xanxerê, Mondai e Sede Oeste), Clevelândia (Pato Branco e Clevelândia), Iguassu (Iguassu) e Mangueirinha (Chopim e Mangueirinha) (Brasil, 1947). No entanto, considerando a extinção do Território, o que ocorreu menos de um mês após o decreto vir à luz, possivelmente esses grupos não chegaram a serem criados. Em Iguassu não houve a instalação do grupo referido no decreto e o município continuou com apenas uma instituição desta natureza. Assim, confirma-se que o número de vagas era insuficiente para atingir toda a população em idade escolar, ainda mais se considerarmos o deslocamento da população interna, ou seja, a

⁶⁷ Essa tabela leva em conta todos alunos de todos os municípios pertencentes ao Território Federal do Iguazu e diferentes tipos de escolas primárias: grupos escolares, escolas isoladas e escolas reunidas. O relatório não cita escolas particulares de forma que não sabemos se estão incluídas nesses números.

migração de outras regiões, especialmente oriundas de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul para o recém-criado Território.

Findo o Território em setembro de 1946, a dependência administrativa do Grupo Escolar Tiradentes voltou a ser do governo do estado do Paraná e todo o arcabouço administrativo criado para operacionalizar o Território, a exemplo da Divisão de Educação, foi extinto. Assim, é possível afirmar que o trabalho desenvolvido por Laudímia Trotta e sua equipe pedagógica, em parceria com os estudantes normalistas regionalistas, tenha se encerrado. Isso certamente implicou em perdas nos processos de ensino e aprendizagem dos professores e alunos do Grupo Escolar Tiradentes considerando que já não tinham mais uma equipe que os acompanhasse e orientasse de perto.

2.6.2 Um grupo escolar e vários nomes

Com o passar do tempo, o Grupo Escolar passou por reformulações em sua nomenclatura. Segundo o Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Laranjeiras do Sul - EFM (2022), no ano de 1955 o Grupo Escolar Tiradentes que fora assim nomeado pelo Governador Frederico Trotta em 1946 passara a denominar-se Grupo Escolar Laranjeiras do Sul, permanecendo com essa nomenclatura por um período relativamente curto (menos de uma década). Pelo Decreto nº 17.209 de 22 de fevereiro de 1965, assinado pelo ex-governador Ney Amintas de Barros Braga, passou a denominar-se Grupo Escolar Aluísio Maier. Não localizamos documentos ou relatos que indiquem com precisão o que motivou a mudança de nome da instituição e porque a escolha do novo nome recaiu sobre o professor Aluisio Mair. Identificamos, no Colégio Estadual Laranjeiras do Sul – EFM, um documento datilografado em forma de histórico, afirmando que: “[...] em homenagem à ilustre figura do Professor Aluísio Maier, o Prefeito Municipal, Senhor Amantino Stefanos, denomina a mais nova escola de *Grupo Escolar Aluísio Maier*” (Histórico, sem data, grifos no original). Considera-se que houve tratativas realizadas entre Prefeitura e Governo do Estado do Paraná, levando-se em conta que se referia a um grupo escolar cuja gestão era estadual. O quadro 3 indica a mudança de nomenclatura da instituição ao longo dos anos:

Quadro 3 Nomenclatura do Grupo Escolar entre 1941 e 1975.

| NOME | DATA | DECRETO |
|--|------------|-----------------------------------|
| Grupo Escolar de Laranjeiras do Sul | 07/02/1941 | Decreto nº 10.992/41 |
| Grupo Escolar Tiradentes | 21/04/1946 | Portaria sem número ⁶⁸ |
| Grupo Escolar Laranjeiras do Sul | 1955 | Não localizado |
| Grupo Escolar Aluísio Maier | 22/02/1965 | Decreto nº 17.209/65 |

Fonte: Organizado pela autora, 2023.

Embora as mudanças, sem dúvidas é como Grupo Escolar Aluísio Maier que a instituição permanece conhecida até os dias atuais. Sendo assim, consideramos relevante discutir aspectos pessoais, profissionais e sociais acerca do professor Aluísio Maier, com a intenção de criar uma identidade, apontando suas contribuições para a comunidade laranjeirense e que teriam motivado a sua escolha como patrono do Grupo Escolar. Partimos da premissa de que a instituição ostenta essa denominação porque há relevância do homenageado no contexto educacional do município, configurando-se essa homenagem como um tributo a sua memória. Para Almeida (2016, p. 196), “[...] importa conhecer o patrono da instituição escolar não apenas porque ele lhe dá nome, mas, principalmente, porque entre a sociedade e ele pode figurar-se uma relação que tem sentido e significado, propensa a estreitar o vínculo entre a escola e a sua comunidade”.

Como já mencionado, há um equívoco no nome do Grupo Escolar, já que possui a grafia diferente do nome do homenageado. De certa forma é compreensível, tratando-se de nomes estrangeiros. No entanto, é lamentável que se faça uma homenagem de tamanha envergadura descuidando-se do básico: a grafia correta do nome do homenageado. Destarte, consideramos as alterações no nome do patrono como relevantes, pois as variações da grafia do seu nome nos documentos dificultaram a busca por informações, principalmente em documentos pertencentes a arquivos virtuais. Na documentação obtida junto aos seus descendentes que se encontram sob a guarda do Colégio Estadual Laranjeiras do Sul - EFM e também nas missivas que ele enviou à Prefeitura de Guarapuava que estão no Centro de Documentação de Memória da UNICENTRO- CEDOC-G, percebe-se que o próprio Aluísio contribuiu para perpetuar esta confusão quando assinou documentos de formas variadas ao longo do tempo. No entanto, seu nome

⁶⁸ Portaria expedida pelo governador do Território Federal do Iguaçu, Frederico Trotta. (Brasil, 1947).

correto é Aluisio Mair, conforme certidão expedida no ano de 1939 de acordo com seu requerimento:

Certifico, que revendo a pedido verbal de pessoa interessada, o protocolo e demais livros do meu cartório, encontrei no livro 3B as suas folhas 305, a averbação seguinte. - CERTIFICO que, em face do despacho exarado pelo Exmo. Snr. Juiz de Direito da Comarca, em exercício cidadão AUGUSTO GOMES DE OLIVEIRA, datado de 22 de agosto de 1939, o nome digo foi retificado o nome de Aluizio Meyer para o seu verdadeiro nome que é ALUISIO MAIR, cuja retificação foi feita no dia 25 de agosto de 1939. O referido é verdade e dou fé. Guarapuava, 1º de setembro de 1939 (Certidão, 1939, grifos no original).

Assim, o documento de sua naturalização brasileira foi expedido exatamente no dia em que marca o início da Segunda Guerra Mundial: 1º de setembro de 1939. É importante ressaltar que a busca de Aluisio Mair pela naturalização brasileira pode não ter sido espontânea, mas fruto da preocupação com sua vida pessoal e o exercício de suas funções profissionais considerando que era servidor público com o importante cargo de coletor de rendas. Devemos ponderar, naquele momento, o contexto do Estado Novo e a política nacionalista de Vargas que se acirraría com o avançar do conflito mundial. De acordo com os estudos de Câmara (2019), a partir da década de 1930, as leis alteraram as regras de como o estrangeiro poderia entrar, permanecer no país, e se relacionar com o espaço e as instituições nacionais. Notadamente, a Constituição de 1934 apresenta as primeiras restrições à entrada de estrangeiros no país⁶⁹. Com a Constituição de 1937, o controle da imigração se tornou ainda mais severo e acrescentou elementos que associavam o controle imigratório à ideia de segurança nacional trazendo à tona o entendimento do imigrante como um inimigo externo.

⁶⁹ Os estudos de Câmara (2019) apontam para a seletividade da política imigratória de Vargas que selecionava, rigorosamente, os estrangeiros que poderiam entrar e permanecer no país apontando para ideias eugenistas e racistas. A autora (Câmara, 2019, p. 55) sintetiza seu pensamento: “Destarte, as leis imigratórias do período varguista foram elaboradas e implementadas com o intuito de restringir a entrada de imigrantes considerados indesejáveis. Teorias deterministas, em voga no círculo intelectual europeu, ganharam destaque na política brasileira da época e subsidiaram padrões físicos bem como critérios morais e étnicos, que tornaram a seleção de imigrantes dependente de um juízo absolutamente subjetivo. As leis imigratórias da época eram ora flexibilizadas, ora enrijecidas, para favorecer os imigrantes desejáveis, apartando-os daqueles que não eram bem-vindos. Ademais, há uma harmonia entre o discurso oficial e as publicações dos intelectuais da época, concordantes nas justificativas para a política imigratória adotada”. Cabe destacar, ainda, que à medida que a Segunda Guerra Mundial avançava (1939-1945) as leis brasileiras foram se adaptando ao contexto político de forma que imigrantes de países pertencentes ao chamado “Eixo” (Itália, Alemanha e Japão) foram os mais perseguidos. Com a anexação da Áustria pela Alemanha em 1938, os austríacos que moravam no Brasil também foram atingidos.

Pela análise documental, sabe-se que Aluisio Mair nasceu na região de Tirol, na Áustria, no dia 7 de abril de 1879, filho de Antonio e Ana Mair, e foi declarado cidadão brasileiro de acordo com certidão expedida pelo Ministro de Estado da Justiça e Negócios Interiores conforme Portaria nº 2.928 de 10 de novembro de 1939. O fato de manifestar desejo de naturalizar-se brasileiro pode ter contribuído para a correção de seus documentos, pois entre a retificação de seu nome e a expedição do título de cidadania brasileira passaram-se apenas dois meses.

Consta que, da Áustria, Aluisio veio para o Brasil se estabelecendo primeiramente em Curitiba, de onde decidiu ir até Foz do Iguaçu, no entanto parando no meio do caminho. Pela escassez de fontes, não é possível afirmar qual sua idade à época e tampouco há indícios de que ele tenha feito parte de alguma corrente migratória significativa e até mesmo incentivada e subsidiada pelo Estado. É possível tratar-se de imigração individual e espontânea. Em seus estudos acerca da colonização do município de Treze Tílias em Santa Catarina, Câmara (2019, p. 40) destaca a questão agrária como uma das possíveis causas que influenciaram o fluxo migratório da Áustria para o Brasil:

Com a revolução agrícola e a mecanização da agricultura, muitos camponeses perderam seus empregos no ambiente rural. As dificuldades financeiras atingiram grande número dos trabalhadores europeus, expulsando-os para o meio urbano. As cidades eram vistas como alternativas à imigração rural e à habilidade das cidades em absorver esse excedente de população rural determinava a taxa de imigração. [...] a farta disponibilidade de terra foi um fator determinante na atração dos imigrantes para a América. Enquanto na Europa a terra era cara e a mão de obra barata, na América ocorria o inverso: havia terra em abundância e escassez de mão de obra. A terra barata em comparação aos padrões europeus aumentava a probabilidade de os trabalhadores adquirirem suas próprias propriedades rurais, em muitos casos em um período não muito longo depois de sua chegada.

Além da abundância de terras, Câmara (2019) cita as transformações tecnológicas que ocorreram a partir da metade do século XIX como fatores determinantes no movimento migratório internacional: a substituição de barcos à vela pela energia a vapor nos navios de passageiros que cruzavam os oceanos; a instalação do primeiro cabo telegráfico transatlântico e o surgimento e expansão das principais linhas ferroviárias. Essas conquistas modernizaram o transporte e a comunicação tornando-os mais rápidos, eficientes e menos onerosos entre os países europeus e a América.

Assim, de acordo com Camargo (1999, p. 79) Aluísio chegou à Colônia Mallet em 1912⁷⁰ e era um tempo “[...] dos pioneiros, as mães alfabetizadas e que eram poucas ensinavam aos seus filhos ler, escrever e fazer operações matemáticas mais simples”. Conforme visto, segundo o mesmo autor, Dulce Ayres Guimarães teria sido a primeira professora da localidade, fundando uma escola particular em data incerta. Chegando Aluisio, homem letrado e culto para os padrões da região, logo foi convidado pelas famílias locais para instruir seus filhos, de forma que começou no ofício de professor contratado, ou seja, um professor particular ao qual apenas os filhos de famílias com melhores condições econômicas tinham acesso.

A chegada de Aluisio à Colônia Mallet marcou o início de sua carreira no magistério. Embora leigo, tornou-se professor em uma região tomada pelo analfabetismo não por suas qualificações profissionais, mas pelos conhecimentos que apresentava e, certamente, também por sua idoneidade. Embora saibamos, pelas fontes, que se tratava de um professor leigo, não podemos afirmar com exatidão qual era o seu nível de escolarização. No entanto, é notório que seu trabalho foi bem recebido pela comunidade, de forma que, em outubro de 1915, documento expedido pela Câmara Municipal de Guarapuava o regulariza “[...] para exercer o cargo de professor da Escola primária dessa localidade [Colônia Mallet]” (Prefeitura de Guarapuava, 1915). Configura-se, portanto, uma indicação, já que ele não havia prestado concurso e tampouco era normalista.

Em 16 de novembro de 1920 casou-se com a jovem Maria do Belém Fausto, natural da cidade Prudentópolis e filha de Guilherme Fausto Malaquias e Maria da Luz Fausto. O casamento aconteceu em Colônia Mallet na residência do Juiz em exercício, capitão Antônio Joaquim de Camargo, sendo a ata lavrada por Antônio de Paula Pereira e tendo como testemunhas os cidadãos Manoel Pinto de Oliveira, Octavio da Cruz Bastos, Manoel Antônio Cordeiro e Deveth de Paula Xavier. Fato peculiar é que a jovem não era alfabetizada, pois consta na certidão que “[...] eu, Antônio de Paula Pereira, lavrei este termo, em que assinam todos, sendo a rogo da contraente, por não saber ler nem escrever Bento Ceciliano Alves, do que tudo dou fé” (Certidão de casamento, 1957). Quando se casaram, a jovem Maria do Belém

⁷⁰ Há divergências quanto à data de chegada de Aluisio Mair a Laranjeiras. Alguns documentos citam o ano de 1912, enquanto outros apontam o ano de 1915. O ano de 1915 coincide com a sua nomeação como professor pela Câmara de Guarapuava.

tinha 20 anos e Aluisio Mair tinha 41 anos de idade. Desta união nasceram nove filhos, sendo os primeiros laranjeirenses.

Figura 9 - Professor Aluísio Mair, sua esposa Maria do Belém e parte de sua prole - [193-?]



Fonte: Acervo de Luiza Piaceski, 2022.

A imagem foi feita no município de Cambará - PR e apresenta uma família numerosa composta pelos pais e sete filhos, todos bem-vestidos. Aluísio, elegantemente trajado, usava bigode, a exemplo da maioria dos homens em meados do século XX.

Em agosto de 1922, Maria do Belém foi nomeada Agente do Correio de Laranjeiras, substituindo Augusta Natel de Camargo. Para esta função, entende-se que era necessário que a mesma fosse alfabetizada. Depreende-se, portanto que, do casamento, em 1920, até aquela nomeação, ela teria sido alfabetizada.

O casal Mair era estimado pela comunidade local e se envolvia em questões do interesse comunitário, como, por exemplo, quando foi nomeado tesoureiro da Paróquia Santa Ana. Documentos localizados no Colégio Estadual Laranjeiras do Sul – EFM apontam para o fato de que ele também teria sido catequista e, em virtude desses dois fatores, sustentamos a argumentação de que ele professava a fé católica. Em visita à região nos anos 1920, Leocádio Correia e Mario F. Olivero (1928, p.360) assim descreveram o casal Mair:

É o snr, Aluizio Mayer, Collector Estadual de Laranjeiras, natural da Austria – Europa e reside em Colonia Mallet, desde o anno de 1915. Foi o primeiro educador⁷¹ dessa região, onde, aliás, é muito deficiente a Instrucção Publica. É sua esposa amantíssima, a Exma. Snra. D. Maria de Belém Mayer, Agente do Correio local. Tanto a Collectoria Estadual, como a Agencia do Correio, funcionam em confortável prédio, pertencente ao snr. Aluizio Mayer, onde se nota muita ordem nas diversas repartições. Nas horas vagas, o snr. Mayer, dedica-se à lavoura e ao cultivo de seu pomar e lindo parreiral, que fornece boas uvas para mesa e para o fabrico do vinho, que nos ofereceu e achamos saboroso. A renda da Collectoria Estadual, é aproximadamente de 30 contos de réis, anualmente.

Pelas correspondências trocadas entre o professor, a Câmara e a Prefeitura de Guarapuava, depreendemos um docente preocupado com o processo pedagógico, com as questões administrativas e legais e as condições da oferta de ensino na Colônia Mallet, onde exerceu as funções de docente por mais de uma década.

No final do ano de 1926 Aluisio Mair foi nomeado, pelo Presidente do Estado, Coletor Estadual de Rendas em Laranjeiras. Desta forma, em 1927 já não exercia mais a função de professor público, cargo que ocupou desde 1915⁷². Observa-se, pela documentação levantada, que Aluisio Mair era um professor organizado nas questões administrativas da escola, enviando regularmente os mapas de alunos e outras correspondências tanto para o governo do estado quanto para a Prefeitura de Guarapuava. Acerca da nomeação para a Coletoria, este era um cargo indicado politicamente e não alçado por meio de concurso. Em uma correspondência datada de 29 de dezembro de 1926, o prefeito de Guarapuava, Francisco Solano Alves Camargo congratulou-o pela nomeação, ao mesmo tempo em que afirma não ter interferido na indicação:

Ilmo. Sr. Aluizio Mair. Laranjeiras. Accuso recebida sua presada carta de 8 do mez corrente, em a qual V. Sa. Julga e agradece que a minha pessoa interessa-se na sua acertada nomeação de Collector Estadual nessa localidade, posso afirmar que não tive intenção alguma na nomeação de V.Sa. Sem duvida foi de algum amigo da situação política, mas quando tive sciencia da sua nomeação muito satisfeito fiqueii, por ter sciencia que V. Sa. está na altura de ocupar e desempenhar esse cargo confiado pelo Governo do Estado. Aproveito a ocasião para apresentar a V. Sa. meus protestos de estima e consideração (Camargo, 1926).

⁷¹ Conforme verificado por documentação, essa informação não procede, pois outros exerceram o cargo anteriormente a ele. No entanto, trata-se do primeiro professor público do qual localizamos registro.

⁷² Legalmente nomeado pela Câmara.

Entre 1927 a 1929, Aluisio Mair exerceu a função de Coletor de Rendas em Colônia Mallet. No entanto, por meio do título expedido via Decreto nº 2.308 de 27 de dezembro de 1929, foi transferido para outra localidade. Não há informações sobre a origem dessa promoção. A princípio parece tratar-se de uma simples transferência. No entanto, o cargo exigia uma maior responsabilidade, considerando que Cambará já era, desde 1923, um município administrativa e politicamente independente, enquanto Laranjeiras era distrito do município de Guarapuava.

O Presidente do Estado do Paraná promove ao cargo de Collector das Rendas Estaduaes de Cambará, o Collector de Larangeiras, ALUISIO MAIR; pelo que manda passar o presente título que produzirá os efeitos legaes. Palácio da Presidência do Estado do Paraná em 27 de dezembro de 1929 (Título, 1929).

Assim, de acordo com os estudos de Camargo (1999) e documentos pertencentes ao acervo da família Mair que fazem parte do acervo do Colégio Estadual Laranjeiras do Sul - EFM, Aluisio permaneceu em Colônia Mallet (ou Laranjeiras) entre os anos 1912 ou 1915 até o final de 1929 ou início de 1930, ou seja, quase duas décadas. Nesse tempo estabeleceu-se estreito vínculo entre sua família e a comunidade laranjeirense, sendo seus primeiros filhos nascidos naqueles sertões. Este vínculo faria com que, em 1965, Aluísio fosse homenageado pela comunidade com o nome da instituição de ensino mais prestigiada no município.

Em Cambará, Aluísio Mair continuou a atuar nas atividades que lhe cabiam enquanto coletor e também se envolveu em assuntos da comunidade, exercendo a função de mesário nas eleições e fazendo parte de uma comissão formada, em maio de 1948, para a criação e operacionalização de cursos de alfabetização de adultos.

Aluisio Mair se aposentou como coletor em março de 1949 e recebeu, de seus amigos, um jantar em sua homenagem em 10 de abril daquele ano. Em 1960, Aluisio foi homenageado pela comunidade cambaraense com a inauguração de um retrato na sede da Coletoria.

No ano de 1967 o velho professor, acompanhado de seu filho, filha e sua nora, visitou Laranjeiras e foi agraciado com um tributo pela administração local e pela instituição da qual era patrono desde o ano de 1965 (figura 10). Uma de nossas entrevistadas, Esther Araújo Cordeiro, vivenciou esse momento. No entanto, alegou não ter nenhuma lembrança desse dia, embora afirmasse estar presente. O agraciamento coincidia com o 21º aniversário de emancipação do município. Na

edição número nº 313 de 2 de dezembro de 1967, o jornal “O Independente” registrou esse momento, que foi de festa, considerando a relevância do seu trabalho para a comunidade laranjeirense.

Dia 28 do corrente, foi homenageado no Grupo Escolar desta cidade, o senhor Aluísio Mayer, de quem o referido estabelecimento leva o nome. Na ocasião, recebeu dos alunos daquele estabelecimento uma Corbélia e uma fotografia do estabelecimento, tendo sido saudado pelas autoridades presentes e professores. A homenagem foi feita pelos seus alunos, dentre os quais o senhor Prefeito de Laranjeiras do Sul. Aluisio Mayer veio para Laranjeiras em 1912 tendo então sido nomeado o primeiro professor público de Laranjeiras. Posteriormente, foi nomeado coletor estadual. Em 1930, foi removido para Cambará onde vive até os dias de hoje. Foi o pioneiro do ensino público em Laranjeiras do Sul. Acompanhou-o a esta cidade sua filha Matilde Mayer Di Marco, seu filho o Dr. Aluisio Telmo Mayer, ilustre cirurgião de Cambará e sua nora, esposa deste último. Uma homenagem merecida, por aquele que hoje, aos 89 anos de idade, aqui volta, para participar dos festejos da cidade que muito lhe deve, e onde deixou inúmeros amigos. (Professor Aluísio visita a instituição, 1967, p. 1).

Figura 10 - Professor Aluísio Mair recebendo homenagens no Grupo Escolar em novembro de 1967



Fonte: Acervo da família Camargo, 2024.

Na imagem, o professor Aluísio Mair recebe flores de alunas do Grupo Escolar. A partir da direita estão: o juiz de direito Vanderlei Rezende, Aluísio Mair, o prefeito (e seu ex-aluno) Alcindo Natel de Camargo e o professor Tácito Carneiro dos Santos. A criança menor é a estudante da 1ª série Fatima Camargo Saragiotto (neta de Alcindo).

O professor Aluisio Mair faleceu em Cambará no dia 6 de fevereiro de 1973, aos 94 anos, e o atestado de óbito registrou arteriosclerose generalizada. Seus restos mortais encontram-se sepultados naquele município.

O decreto a seguir nos dá a dimensão da importância do cidadão Aluisio Mair para o município de Cambará, cidade onde viveu por mais de quatro décadas e onde sua morte foi lamentada, ao considerar as contribuições de Aluisio e família, o que levou a decretar um dia de ponto facultativo em função do falecimento ocorrido:

O Prefeito Municipal de Cambará, Estado do Paraná, no uso de suas atribuições legais e CONSIDERANDO o infausto ocorrido na tarde de ontem com o falecimento do venerando Sr. Aluisio Mayr e um dos ínsitos homens públicos desta terra cambaraense; CONSIDERANDO a brilhante trajetória pelo extinto percorrida no arroubo de seu desempenho, caráter, retidão e honestidade; CONSIDERANDO a tradição da família ligada aos mais altissonantes laços de amizade, gerada por recíproca verdadeira no seio desta população ordeira e altamente religiosa e social; CONSIDERANDO que sua vida serviu de exemplo à frente da Coletoria Estadual, posteriormente Agência de Rendas, lotado nesta, como funcionário padrão; CONSIDERANDO que o extinto, conexado às coisas vividas nesta Cambará, exemplo de chefe de família, digno de nosso respeito e admiração pelos méritos incomuns acumulados, aqui vivendo por mais de quarenta anos; DECRETA: Art. 1. – Ponto facultativo no dia de hoje, 7 de fevereiro de 1973, como homenagem póstuma àquele que passando por este mundo e nesta terra de Cambará, soube ser digno e merecedor deste nosso último adeus pelos relevantes serviços prestados a gente cambaraense que tanto ele amou. Art.2. - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. Gabinete do Prefeito Municipal de Cambará, Estado do Paraná, em 7 de fevereiro de 1973 (Prefeitura de Cambará, 1973).

Não encontramos documentos ou reportagens jornalísticas que demonstrassem o pesar da comunidade laranjeirense com o passamento do professor, pois não localizamos acervo de jornais locais referentes ao período de sua morte. Assim, chegou ao fim a jornada do austríaco que cruzou o oceano para marcar a vida das comunidades paranaenses de Laranjeiras do Sul e Cambará, mas cuja memória está também vinculada ao processo de institucionalização educacional.

Atualmente, há retrato do patrono tanto na Escola Municipal Aluísio Maier – Educação Infantil e Ensino Fundamental quanto no Colégio Estadual Laranjeiras do Sul – Ensino Fundamental e Médio, onde é considerado o primeiro diretor. Mesmo que esta última instituição não leve o seu nome⁷³, a origem da instituição está

⁷³ Com a municipalização do ensino em Laranjeiras do Sul no ano de 1993 e a cisão da instituição, a escola municipal permaneceu com o nome do patrono, enquanto a escola estadual ficou com as

vinculada ao Grupo Escolar Aluisio Maier. Observa-se ainda, atualmente, considerável preocupação com a promoção da difusão da biografia do patrono e da história da instituição, especialmente por parte do Colégio Estadual Laranjeiras do Sul - EFM. Por sua vez, a Escola Municipal Aluísio Maier- EIEF possui um hino composto pela professora Therezinha Maria Moretto Andreetta e seu filho João Pio Andreetta, que é cantado pelos alunos semanalmente junto com o Hino Nacional, o estadual e municipal. No hino, exalta-se o trabalho docente de Aluísio Mair e sua passagem por Laranjeiras, iniciando com a seguinte estrofe: “Aluisio Maier chegou da Áustria para ensinar. Foi o primeiro professor em Laranjeiras a atuar”. Acerca da importância dos hinos escolares, Teive e Dallabrida (2011, p. 151) argumentam que “[...] os hinos dos grupos escolares procuravam construir identidades institucionais”.

Com relação à nomenclatura das escolas municipais em Laranjeiras do Sul, a Lei nº 24/2022, aprovada pela Câmara Municipal de Laranjeiras do Sul e sancionada pelo prefeito em 15 de julho de 2022, prevê que: “Art. 1º o nome das futuras instituições de ensino públicas a serem instaladas no município de Laranjeiras do Sul – Paraná deverão obrigatoriamente serem nominadas com nomes de pessoas com carreira e notório reconhecimento por serviços prestados à educação do município” (Prefeitura de Laranjeiras do Sul, 2022).

Ao finalizar este capítulo que procurou estabelecer relações entre os contextos nacional, estadual, regional e local é importante ressaltar que o problema da oferta de instrução primária na região não foi contornado com a criação do Grupo Escolar em 1941 e as crianças que cresceram à margem das escolas se tornaram jovens e adultos analfabetos. Em 1950, duas décadas depois, já emancipado, o município de Laranjeiras do Sul recebeu a autorização para funcionamento de cursos para alfabetização de adultos, uma prova cabal de que o Estado havia falhado na tarefa de oferecer instrução primária a todas as crianças.

Apresentamos, ainda, características dos grupos escolares, instituições que surgiram no final do século XIX com objetivos que, de forma geral, podemos relacionar a uma tríade: formar trabalhadores, eleitores e cidadãos aptos a contribuir com o novo regime que se instalara por meio de uma identidade nacional. Dialogando com Faoro (1992) e Xavier (1999), compreendemos que a modernização

instalações. Desta forma, passou a se chamar, à princípio, Escola Estadual Laranjeiras do Sul – Ensino de 1º Grau e, atualmente, denomina-se Colégio Estadual Laranjeiras do Sul – Ensino Fundamental e Médio.

é sempre um ato intencional: para modernizar é preciso uma ação deliberada de pessoas ou grupos que estejam no poder. No caso dos grupos escolares é possível considerar que estas foram instituições modernizadoras à medida em que o seu projeto se afastava do modelo educacional que perdurou até o final do Império. Entre suas características modernizantes podemos citar, de acordo com Carvalho (2000): o ensino seriado, as classes pretensamente homogêneas e reunidas em um só prédio sob uma direção, novos métodos pedagógicos - entre eles destacando-se o método intuitivo - e a monumentalidade arquitetônica dos edifícios escolares.

No caso paranaense, os grupos escolares começaram a ganhar espaço na paisagem urbana a partir de 1903 com a criação do Grupo Escolar Xavier da Silva, na capital. Entretanto, a educação primária, no estado, cambaleou até a década de 1920 pois, embora houvesse legislação educacional, não foram implantadas medidas administrativas e pedagógicas que privilegiassem a organicidade e harmonia entre as normativas e o cotidiano da sala de aula. Em 1920 chega ao Paraná o educador Cesar Prieto Martinez que, segundo Miguel (1997) reformou a educação paranaense e, neste bojo, a autora destaca também a reforma feita por Lysímaco Ferreira da Costa no interior da Escola Normal de Curitiba. Embora os educadores – Martinez e Lysímaco - não estivessem coesos profissionalmente, o trabalho de ambos trouxe também, para o cenário paranaense, a modernização pedagógica já consolidada no estado de São Paulo. Aprofundaram-se, no Paraná, os princípios da Pedagogia Moderna – ensino intuitivo e sua lição de coisas – que já figuravam nas normativas estaduais desde o ano de 1901.

Por sua vez, a vila de Laranjeiras, pertencente ao município de Guarapuava, começou, por volta do início do século XX, a se urbanizar e, portanto, necessitar de serviços estatais, entre eles a educação escolar. Entretanto, a história educacional do município de Laranjeiras replica a situação de grande parte do país: onde o Estado não se fazia presente, havia a ação de entes privados. Destarte, de professores particulares evoluiu-se para os subvencionados e/ou contratados. Nesse sentido, as fontes documentais indicam a nomeação, pela Prefeitura de Guarapuava em 1915, do austríaco Aluísio Mair como professor primário em Colônia Mallet. Apenas em 1941 o distrito recebe um grupo escolar.

Projetos educacionais distintos se sucederam no estado do Paraná até a década de 1970. Em meados do século XX, a Escola Nova se destaca, notadamente pelo trabalho de Erasmo Pilotto, e se consolida pelo território paranaense, embora

não tenhamos encontrado vestígios cabais de seus pressupostos ao destacar a ação administrativa e pedagógica da educadora Laudímia Trotta no Grupo Escolar Tiradentes em 1946 no extinto Território Federal do Iguaçu. Quiçá tais pressupostos despontem no olhar aprofundado para o interior do Grupo Escolar que fizemos no capítulo III enfatizando as categorias de análise?

Ao cotejar a literatura com as fontes documentais, constatamos que os problemas relativos à educação primária no município de Laranjeiras do Sul não se encerraram com a criação do Grupo Escolar, pois a instituição atendia apenas uma parcela da população. A grandeza geográfica do município, a falta de professores habilitados, a precariedade das instalações educativas, o número insuficiente de vagas, a pouca atenção dada pelas famílias à educação foram mazelas enfrentadas pelos gestores ao longo de décadas, tanto na zona rural quanto na zona urbana de Laranjeiras do Sul.

CAPITULO III

3 O GRUPO ESCOLAR ALUISIO MAIER EM AÇÃO

Em suas reflexões acerca da relevância do estudo de instituições escolares, Magalhães (2007, p.72) afirma que “[...] correspondendo às necessidades e aos interesses dos públicos a que se destina, constituída em território educativo e projectando-se através das biografias e dos destinos de vida dos sujeitos, a instituição evolui e transforma-se”. Considerando essa premissa, nesse terceiro capítulo, mobilizamos nossos esforços para apresentar, analisar e discutir aspectos da institucionalização e, neste sentido, também associados à modernização do Grupo Escolar Aluísio Maier, num processo que, como veremos, se deu ao longo de mais de três décadas.

Desta forma, a fim de desvendar esse processo histórico, metodologicamente nos alinhamos a Nosella e Buffa (2009, p. 18), buscando categorizar aspectos da instituição mediante análise. As categorias propostas configuram perspectivas pelas quais podemos voltar nossos olhares para uma instituição de ensino, arrolando, entre outros, elementos da criação, da vida escolar, do edifício, dos alunos, professores e administradores, do currículo e das disciplinas, das normas e eventos escolares:

[...] contexto histórico e circunstâncias específicas da criação e da instalação da escola; processo evolutivo; origens, apogeu e situação atual; vida escolar; o edifício: organização do espaço, estilo, acabamento, implantação, reformas e eventuais descaracterizações; alunos: origem social, destino profissional e suas organizações; professores e administradores: origem, formação, atuação e organização; saberes: currículo, disciplinas, livros didáticos, métodos e instrumentos de ensino; normas disciplinares: regimentos, organização do poder, burocracia, prêmios e castigos; eventos: festas, exposições, desfiles.

Assim, tendo em mente que é impossível abarcar, na totalidade, a complexidade histórica de uma instituição e, valendo-nos da metodologia descrita e do *corpus* documental constituído, elencamos aspectos a serem discutidos no estudo da instituição em questão. Isso posto, fracionamos o capítulo em cinco seções.

Na primeira seção discutimos a importância do edifício construído para abrigar o Grupo Escolar nos anos 1950, sua inauguração, a qualidade das instalações, e relações com a comunidade. Também abordamos o uso, do prédio,

por outras instituições escolares, fato que interferiu no número de vagas ofertadas e no desempenho dos alunos, notadamente nos períodos em que os turnos foram desdobrados e houve diminuição da carga horária.

A segunda seção está subdividida e analisa os sujeitos que vivenciaram o cotidiano do Grupo Escolar. Desta forma, tratamos de aspectos relativos à administração escolar, ao corpo docente e ao corpo discente da instituição.

A seguir, voltamos a nossa atenção para discutir e analisar os saberes e fazeres, o currículo e os programas e as metodologias utilizadas pelos docentes. Por sua vez, na quarta seção, nos dedicamos aos rituais, às festividades e aos tempos escolares que colaboraram na formação da identidade da escola seriada no Brasil e do cidadão que se pretendia formar.

Para encerrar o capítulo, com o auxílio da legislação e da literatura, analisamos os motivos que culminaram com o fim do Grupo Escolar enquanto instituição de ensino primário. Ainda, abordamos os rumos que tomaram as instituições depois do processo de municipalização do ensino que ocorreu nos anos 1990.

3.1 AS INSTALAÇÕES DO GRUPO ESCOLAR E A RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

No Brasil, o Estado de São Paulo foi o pioneiro tanto na implantação da escola graduada quanto na construção de prédios com finalidades educacionais. No entanto, um dos maiores desafios do país, no período republicano, foi a superação das dificuldades financeiras para a construção desses edifícios.

Nos anos 1950, Laranjeiras do Sul já tinha um Grupo Escolar, criado em 1941 pelo interventor Manoel Ribas. Sabemos que ele havia sido reformado no ano de 1946 para abrigar o ensino primário e o secundário, este último sob a forma de Curso Normal Regional. Embora o edifício onde funcionava o Grupo Escolar Tiradentes fosse um espaço arquitetonicamente bonito, conforme visto na figura 8, a pesquisa documental indica que ele havia sido construído na década de 1930. Assim, nos anos 1950, eram instalações com mais de 20 anos de idade e, sendo de madeira, a sua vida útil fora reduzida. Do ponto de vista arquitetônico esse prédio não preenchia as condições pedagógicas e de higiene consideradas ideais para o funcionamento de um grupo escolar dentro dos parâmetros Escolanovistas que

estavam em evidência naquele momento no estado do Paraná. Assim, com a modernização e urbanização de Laranjeiras do Sul avançando em uma época em que a exploração da madeira impulsionava a economia e as serrarias se espalhavam pelo município, considerava-se que aquele espaço não seria mais adequado para comportar a comunidade do Grupo Escolar.

Desta forma, no início dos anos 1950, era evidente que as instalações de madeira do velho Grupo Escolar já não mais asseguravam condições para o exercício das atividades. Assim, começaram as negociações para a construção de um prédio novo, que seria edificado pelo governo do Estado do Paraná em um terreno cedido pela Prefeitura de Laranjeiras do Sul. Em 26 de outubro de 1951, a Câmara Municipal aprovou e a prefeitura sancionou o Decreto nº 32/51 que doava os lotes quatro, cinco, seis e dez da quadra 34 para a construção do Grupo Escolar. No relatório de atividades de sua gestão, publicado no periódico “A Divulgação – PR” em 1953, o governador Bento Munhoz da Rocha Neto informou que foi aberta a concorrência, ainda em 1952, para a construção de “Grupo escolar em Laranjeiras do Sul com 10 salas e auditório” (Dois anos de administração..., 1953, p. 16). Percebe-se que a ideia inicial, de construir um edifício com dez salas de aula, foi substituída por um edifício com sete salas de aula, conforme veremos. Assim, passaram-se quatro anos entre a abertura da concorrência para a construção e a inauguração do Grupo Escolar.

A inauguração das novas instalações aconteceu no dia 10 de setembro de 1956 e este ato marcou o início do sentido da existência material daquele espaço educacional, que se configuraria tão importante para o município. Inferimos que houve festividades para acolher esse bem material resultante de lutas e anseios por melhores perspectivas para a educação laranjeirense. Embora não tenhamos localizado documentos relativos a esse acontecimento, há imagens como a foto feita no dia da inauguração (figura 11).

Figura 11 - Professoras no dia da inauguração das novas instalações do Grupo Escolar em 10 de setembro de 1956.



Fonte: acervo de Beatriz Camargo, 2022.

Na imagem estão, a partir da esquerda, as professoras: Juraci Sá, Sebastiana Maria Vieira, Erondina Penteado Roseira, Clarisse Fontanella, Eugenia Laderuski Zempulski, Alzira Trindade Stocchero (diretora), Ondina Pereira Folda, Esther Araújo Cordeiro, Lidia Yaremtchuk Mussak e Herminia Teresa Bedin Cordeiro. A sobriedade das vestimentas e penteados e a presença do jaleco – ou guarda-pó -, compondo o vestuário, denotam asseio, ordem e disciplina, bem como a relevância da ocasião. Esses elementos se constituem, ainda, indícios da modernização escolar. Desse seleto grupo, a professora Esther Araújo Cordeiro, atualmente com 91 anos de idade, foi uma das entrevistadas para esta pesquisa. No entanto, questionada sobre o dia, ela alegou não se lembrar como foram conduzidas as festividades e qual era a programação.

As alunas Maria Aparecida Valendorf e Maria do Belém Chaicouski⁷⁴ estavam na 4ª série quando o novo Grupo Escolar foi inaugurado, presenciando,

⁷⁴ Maria do Belém Chaicouski nasceu no dia 30 de agosto de 1945 no distrito de Campo das Crianças, no atual município de Virmond-PR. É a mais velha dos dez filhos do agricultor e safrista Francisco Rabel e da professora leiga Arlete Cordeiro Rabel. Iniciou os estudos primários na comunidade onde vivia e concluiu no Grupo Escolar Aluísio Maier em meados dos anos 1950. Cursou a Escola Normal Regional Floriano Peixoto, prestou concurso pelo governo do estado do Paraná e iniciou a vida profissional na mesma escola onde iniciara seus estudos. Dois anos depois foi transferida para o Grupo Escolar Aluísio Maier onde trabalhou durante 18 anos. Nessa época cursou a Escola Normal Colegial Dr. Leôncio Correia. Na extinta Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava – FAFIG (atual Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná - UNICENTRO) graduou-se em Ciências. Além de professora, foi coordenadora pedagógica, vice-diretora e diretora nos seguintes estabelecimentos de ensino de Laranjeiras do Sul: Grupo Escolar

portanto, a transição entre a instituição de madeira para a de alvenaria em tijolos. Ambas também declararam não ter lembranças especificamente desta data. Entretanto, o impacto que sentiram ao se mudar para as novas instalações ficou gravado em suas memórias, com lembranças associadas à limpeza, à beleza e à estética do novo ambiente:

Não lembro desse dia. Mas lembro das salas todas limpinhas, bonitinhas. As carteiras com tinteiro porque a gente escrevia com aqueles tinteiros de pena. Lá na outra escola eram móveis velhos, mas é como eu te falei: era tudo conservadinho. Tudo muito bem limpinho. [...] Pra nós não tinha escola mais bonita! Que escola maravilhosa! Assim que ficou pronto a gente foi pra lá. E lá era lindo, tudo! (Valendorf, 2023)

Maria do Belém Chaicouski evoca lembranças que remetem à estrutura do edifício e aos rituais realizados antes da entrada das aulas:

Eu estudei o 3° ano ali e daí quando eu estava no 4° ano deu a mudança de escola. A mudança foi o céu, foi maravilhoso! Tinha um pátio grande e uma escadaria grande e a diretora subia lá em cima e os professores ficavam um degrau mais abaixo e eles faziam nós cantarmos os hinos antes de entrar pra sala de aula. A gente cantava o hino todos os dias, mas alternava: um dia cantava o Hino Nacional, no outro dia cantava outro (Chaicouski, 2023).

Para o entrevistado Adir Alves dos Santos⁷⁵, que frequentou o Grupo Escolar nos anos de 1964 e 1965, sua percepção sobre a estrutura é assim resumida:

O prédio era bom, bem arejado e bem grande. Tinha as zeladoras que limpavam e cuidavam. Em dias de chuva elas diziam: “tragam o chinelo porque se tiver com os pés embarrados não vai entrar”. Eu tinha sempre na mochila. Naquele tempo era alpargata roda ou as galochas sete vidas (Santos, 2023).

Aluísio Maier, Escola Floriano Peixoto, Colégio Estadual Professor Gildo Aluísio Schuck e Escola Vicentina Santa Ana. Atualmente está aposentada e reside em Laranjeiras do Sul-PR. Continua vinculada às atividades educacionais por meio de aulas particulares das disciplinas de Química, Matemática e Ciências.

⁷⁵ Adir Alves dos Santos nasceu em Laranjeiras do Sul no dia 16 de abril de 1955. Filho do próspero comerciante e proprietário de terras Jonas Alves dos Santos e da dona de casa Odiva Caigarro dos Santos. Seus pais possuíam uma casa comercial que vendia secos e molhados na região central da cidade. É o caçula de cinco irmãos. Iniciou os estudos no Colégio Vicentino Santa Ana onde fez a 1ª e a 2ª série e então foi transferido para o Grupo Escolar concluindo os estudos primários. Trabalhou no extinto Banco Bamerindus em Laranjeiras do Sul. No entanto, sua vida profissional se consolidou no trabalho em empresas prestadoras de serviços para a Eletrosul, num período em que morou em cidades de várias regiões do país, especialmente a região sul. Na referida empresa, trabalhou com transporte e armazenamento, controle de estoque de materiais e topografia prática. Não concluiu o Ensino Médio, no entanto participou de muitos cursos de aperfeiçoamento profissional ao longo de sua carreira. Atualmente, está aposentado e reside em Laranjeiras do Sul – PR.

Com relação às memórias das instalações do Grupo Escolar, por sua vez, o entrevistado Muricy assim se expressa, falando com orgulho por ter tido acesso a uma instituição pública com tantas inovações estruturais e boas instalações:

Nós nos sentíamos orgulhosos pela escola porque era de alvenaria. Eu não me lembro quando chovia bastante se havia alguma goteira em sala de aula. Eu lembro que as zeladoras sempre estavam limpando os corredores. Usávamos o salão para festas, para teatro, reunião, dia de São João. Não tínhamos laboratórios, mas biblioteca nós tínhamos (Rocha Loures Jr., 2022).

Do mesmo modo, a figura 12 nos permite uma compreensão da importância daquela instituição para o cenário educacional local, seja em relação à monumentalidade do prédio, seja em relação ao número e variedade de estudantes atendidos.

Figura 12 - Professoras e alunos na entrada do Grupo Escolar no dia da inauguração das novas instalações em 10 de setembro de 1956.



Fonte: Acervo da família Vieira, 2022.

Não se tem informações sobre o profissional que tenha feito o projeto desse edifício, mas possivelmente, ele estaria ligado à Secretaria de Viação e Obras do Paraná ou órgão congênere, considerando que nesta época setores haviam se estruturado dentro das secretarias estaduais. Os estudos de Castro (2010) afirmam

que o Paraná já havia iniciado a prática de utilizar plantas padronizadas para a construção de edifícios escolares públicos. Entretanto, essas eram flexíveis e poderiam ser adaptadas conforme as necessidades de cada comunidade e as condições do terreno, por exemplo. Nesse período histórico, as monumentais construções escolares do início do século haviam ficado no passado e, por questões financeiras, optava-se por edifícios menos suntuosos em relação à arquitetura, especialmente em relação às fachadas e com paredes de espessura mais fina. Desta forma, a ideia era “[...] aliar economia e durabilidade com eficiência pedagógica” (Castro, 2010, p. 5).

Castro (2010) afirma também que, a partir da década de 1950, os projetos de construção de escolas do Estado do Paraná obedeciam ao estilo modernista⁷⁶, que estava em evidência na arquitetura. Ao contrário do estilo fechado com pátio interno, as escolas ganharam traços menos simétricos, mais amplos e com ambientes livres e dinâmicos: parte de recreação coberta, ligação de um bloco ao outro e a fluidez de espaços mais abertos, iluminados e arejados. Nesta época, os Grupos Escolares enfatizavam mais a utilidade e a simplicidade das linhas e formas. No entanto, para Castro (2009, p. 136) nada deixavam a desejar na questão higienista preconizada desde o início do século: “[...] implantação em terreno que não acumule umidade e afastada de locais ruidosos e insalubres, isolamento do edifício em relação ao solo (porão alto) e índices de área mínima de iluminação por aluno”. Observa-se que o Grupo Escolar de Laranjeiras seguia esse padrão. Porém, para Souza (2001), apesar da perda do aspecto monumental, a arquitetura desses edifícios continuou mantendo a identidade das instituições. Assim, dentro de suas especificidades, atendiam o anseio de levar a modernização educacional aos municípios do interior do Paraná ainda em fase de desenvolvimento.

O local escolhido para a construção do novo prédio foi o centro da cidade, que pode ser visto na imagem que evidencia a urbanização ainda incipiente e ausência de edificações verticalizadas (Figura 13). A instituição foi instalada em lugar alto, de localização privilegiada e de fácil acesso a todos os moradores do perímetro urbano. A elevação do terreno lhe dava maior destaque visual. Conforme Teive e Dallabrida (2011, p. 51) “[...] as edificações das escolas da república se

⁷⁶ De acordo com a tese de doutorado de Castro (2010), na década de 1950, a linguagem modernista se estendeu a 42 edifícios escolares projetados com forma e conceito alinhados a esta corrente. O novo Grupo Escolar Aluísio Maier faz parte deste conjunto e está descrito no anexo de sua pesquisa.

destacavam no conjunto urbano, como as igrejas matrizes e as sedes dos poderes executivos estadual e municipal, bem como eram construídas em lugares elevados e segregados por muro alto e impactante. ” Em sentido correlato, Souza (1998, p. 123) complementa ao afirmar que “[...] o edifício escolar torna-se portador de uma identificação arquitetônica que o diferenciava dos demais edifícios públicos e civis ao mesmo tempo em que o identificava como um espaço próprio – lugar específico para as atividades de ensino e do trabalho docente”. Enfim, era a materialização do projeto de modernização educacional proposto pela República.

O edifício foi construído, em dois blocos, paralelamente à rua. Houve um bom aproveitamento do declive do terreno, de forma que, apenas a parte das quatro salas de aula e sanitários ficou elevada do solo, sendo sustentada por pilotis⁷⁷ e com espaço que garantia, às crianças, um lugar abrigado do clima frio e chuvoso e também era usado para as atividades recreativas, cerimônias cívicas e artísticas e atividades desportivas nas aulas de Educação Física. Com relação a esse espaço, dois sujeitos entrevistados assim se manifestaram: “[...] era aberto. Tinha banheiros e as colunas e tinha uma escada. Era uma escadaria emendada com o colégio, colada na parede. Não dava saída pra lugar algum” (Rocha Loures Jr. 2022). Essa informação se complementa ao relato da aluna Maria Aparecida, que afirmou: “Ali embaixo onde hoje têm salas era tudo aberto. Tudo com pia pra lavar as mãos. Você entrava nos banheiros, mas não tinha pia. A pia para lavar as mãos era fora” (Valendorf, 2023).

Figura 13 - O Grupo Escolar Aluísio Maier [196?].



Fonte: Acervo do Colégio Estadual Laranjeiras do Sul – EFM, 2022.

⁷⁷ De acordo com Castro (2010, p. 324) piloti é “qualquer uma de uma série de colunas que sustentam um edifício acima de um piso térreo aberto”.

Nesta imagem temos uma visão panorâmica do edifício que foi construído com uma platibanda lisa em toda a sua extensão, invisibilizando o telhado. Para Castro (2010, p. 258) “[...] em 1950, as fachadas das escolas estaduais foram renovadas, mantendo a mesma ordenação espacial. [...] As alterações situaram-se no volume do corpo central que passou a ter a platibanda reta e as aberturas com verga reta”. Assim, o moderno se fundiu ao arcaico: as antigas construções de madeira daquela região da cidade. O espaço privilegiado em que ele foi construído denota a importância e a função social atribuída à escola primária no contexto republicano no Brasil e, por extensão, em Laranjeiras do Sul em particular. A imagem do grupo, construído no centro da cidade, sobressai na paisagem que hoje se encontra completamente urbanizada. Seus aspectos arquitetônicos salientam uma formação identitária da instituição, bem como encerram o significado dado a ela pela comunidade.

Fazendo uma análise mais detalhada da imagem, é possível observar que a construção era formada por dois blocos distintos que se interligavam por uma escadaria interna que nivelava a diferença de altura do terreno. Assim, partindo da parte mais alta - à esquerda -, teremos o primeiro bloco que é um anfiteatro ou auditório, chamado também pelos entrevistados de “salão nobre”. O auditório possuía um palco com os acessos pelas duas laterais e dois pequenos camarins sendo um em cada extremidade do palco. Suas cadeiras não foram fixadas, de forma que possibilitava diversos arranjos para a realização de atividades distintas. Nesse bloco estavam também a cozinha do Grupo Escolar e um almoxarifado. Conforme explicado, esse bloco se unia ao bloco principal por uma escadaria que dava acesso a um jardim interno a céu aberto e à parte administrativa e às salas de apoio: sala da direção, secretaria, gabinete de saúde, saguão, banheiros além de sete⁷⁸ salas de aula. Essas salas de aula estavam assim divididas: três ficavam junto à parte administrativa e de apoio ao estudante e as outras quatro salas foram construídas na parte elevada sobre os *pilotis*. Quanto ao tamanho das salas de aula,

⁷⁸ Os estudos de Castro (2010, p.355, anexos) apontam para uma padronização nas plantas escolares no Paraná a partir dos anos 1930. As plantas apresentadas pela autora no estudo de 203 unidades escolares no estado possuem número par de salas de aula. O número de salas do Grupo Escolar Laranjeiras do Sul (sete) destoa do padrão de plantas. Essa é uma divergência que apontamos na tese de doutoramento de Castro: embora nos anexos de sua obra o Grupo Escolar de Laranjeiras do Sul seja apresentado com oito salas, ele possuía apenas sete quando foi inaugurado.

os estudos de Castro (2010) apontam salas de 8mx6m, totalizando 48 m². No entanto, a planta localizada no Colégio Estadual Laranjeiras do Sul indica que o tamanho das salas variou de 48,6 m² a 46,6 m².

Figura 14 - Jardim interno do Grupo Escolar (197?)



Fonte: Acervo do Colégio Estadual Floriano Peixoto, 2014.

Uma escada externa dava acesso ao pátio inferior que originalmente era aberto, apenas com banheiros e com os *pilotis*, como se apresenta na figura 13 e conforme descrito pelos entrevistados. Mais tarde, em 1969, esse espaço foi otimizado: aproveitou-se a estrutura, fechou-se em torno dos *pilotis* de sustentação e houve uma ampliação das possibilidades do uso.

Em sua pesquisa, Castro (2010, p. 275) descreve em linhas gerais a construção do Grupo Escolar de Laranjeiras do Sul, embora não se refira especificamente a ele: “A escola foi concebida em dois blocos independentes com funções e tratamento formal próprios, implantados de forma ortogonal e interligados entre si: um destinado ao auditório-ginásio e o outro para as salas de aula e os ambientes de apoio e administrativo”. Esse era um padrão, embora a cozinha e o almoxarifado tenham sido incluídos do bloco do auditório no caso do Grupo Escolar em Laranjeiras. Para a autora (2010, p. 280) as demais escolas do período (1950) apresentavam blocos independentes, dispostos paralela ou ortogonalmente e interligados entre si por passarelas ou escadarias e esse conceito “[...] permitiu uma série de combinações possibilitando uma melhor adequação ao terreno e às determinações geográficas”.

A ampliação deste espaço localizado entre os *pilotis* foi consequência das insuficientes instalações educacionais no município, pois, funcionavam, no espaço, outras instituições além do Grupo Escolar. Tão logo essa construção ficou pronta, o Grupo Escolar cedeu suas instalações para a recém-criada Escola Normal Colegial, que ali funcionou entre os anos de 1958 e 1959. Também funcionaram no local a Escola Técnica de Comércio Otaviano Amaral e o Ginásio Estadual de Laranjeiras do Sul, sendo este último nos períodos diurno e noturno. Autores como Almeida (2016) sustentam que a improvisação e reaproveitamento de prédios escolares foi uma ação constante e frequente do Poder Público, que pode ser constatada observando a realidade laranjeirense.

Nas duas imagens a seguir apresentadas, que inferimos serem do ano de 1969 ou de 1970, é possível ver o que, provavelmente, é a ampliação do espaço que existia entre os *pilotis* (Figuras 15 e 16).

Figura 15 - Obras no Grupo Escolar nos anos 1960 ou 1970.



Fonte: Acervo do Colégio Estadual Floriano Peixoto, 2014.

Se observarmos à esquerda da imagem é possível ver janelas na parte de baixo, que anteriormente não existiam. Inferimos que se trata de um momento de reforma pelo qual passou o Grupo Escolar, durante a qual foi feita a ampliação do espaço com o fechamento de uma parte do piso inferior onde as crianças brincavam nos anos 1950. Na outra imagem é possível verificar o contraste do arcaico com o

moderno: o grupo escolar se destaca em meio a ruas sem pavimentação e casas de madeira, fato que está muito latente nas memórias dos entrevistados.

Figura 16 - Obras no Grupo Escolar nos anos 1960 ou 1970.



Fonte: Acervo do Colégio Estadual Floriano Peixoto, 2014.

O terreno onde foi construído o Grupo Escolar era de esquina. Uma particularidade dessa edificação é que a frente do Grupo foi construída para um lado onde não havia rua aberta e cujos terrenos pertenciam a terceiros. Essa situação acabou se estendendo por mais de uma década e os alunos e funcionários acessavam a escola por uma espécie de “carreiro” aberto, que ligava a saída da escola à Avenida Santos Dumont, ou pela parte de trás, onde havia uma rua aberta. Essa segunda opção era a mais utilizada e é citada pelos nossos entrevistados sendo que nenhum deles utilizou a entrada original. Em função da inexistência, o Estado do Paraná exigiu a abertura de rua na frente do Grupo Escolar e a prefeitura comprou novos lotes para que o acesso fosse garantido e a exigência cumprida. O Projeto de Lei nº 28/68 apresentado pelo prefeito Alcindo Natel de Camargo à Câmara Municipal justificava a compra da seguinte forma: “Tendo sido construído o prédio do Grupo Escolar Aluisio Maier desta cidade, com a frente para terrenos particulares, e como a Secretaria de Educação e Cultura está exigindo que seja aberta rua na frente daquele prédio, a fim de podermos cumprir aquela exigência vimos apresentar para apreciação e deliberação dos senhores vereadores, o presente Projeto de Lei” (Prefeitura de Laranjeiras do Sul, 1968). Assim, após os

trâmites, o Decreto-Lei 27/68 declarou de utilidade pública os lotes três e nove⁷⁹ da quadra n° 34 disponibilizando-os para permuta ou compra. Uma certidão emitida em 15 de dezembro de 2003 indica que uma transação de compra e venda ocorreu em 8 de setembro de 1969. Na oportunidade, Thadeu Folda e sua esposa, a professora Ondina Pereira Folda, venderam à Prefeitura Municipal de Laranjeiras do Sul, à época representada pelo prefeito Alcindo Natel de Camargo, o lote três da quadra 34 que possuía 1.000m² (Certidão, 2003).

Assim, com a compra do terreno, a rua foi aberta. No entanto não sabemos exatamente por qual razão ela foi novamente fechada e essa área foi anexada ao patrimônio do estado do Paraná, que era o dono legal da instituição ampliando-se a área pertencente ao Grupo. Anos mais tarde, essa área seria usada para a construção de um ginásio de esportes e outras benfeitorias. Ou seja: tentou-se fazer com que o acesso fosse conforme previsto no projeto original, mas, por alguma razão que desconhecemos, essa ideia não foi bem recebida pela comunidade escolar e não prosperou. Quanto ao acesso à escola, que anteriormente à abertura da rua já era feito pela Rua Capitão Antônio Joaquim de Camargo, passou a ser oficialmente realizado por ela, o que seria, sob tal perspectiva, “os fundos” da escola. Isso ocasionou uma remodelação na parte interna, especialmente no bloco administrativo, para que a secretaria ficasse à vista das pessoas que entravam no edifício, considerando que esta é a principal via de acesso entre o público interno e externo da instituição. No entanto, não houve demolição ou obras mais vultosas para que isso ocorresse, mas apenas pequenas adequações na planta.

Quanto a essa questão, os entrevistados foram unânimes ao afirmar que não usavam a entrada original do edifício. Vejamos o que dizem três dos sujeitos entrevistados que frequentaram o Grupo Escolar em momentos e por motivos distintos. Primeiramente, a aluna e, depois professora, Maria Aparecida Valendorf se manifesta sobre a entrada original do Grupo:

Não tinha. E a gente nunca entrava por lá. Quando eu estudei lá e mesmo depois quando eu trabalhei. Eu fui pro Salto Santiago, fiquei lá, e depois fui pro Colégio das irmãs e voltei. A entrada era ali naquela parte da frente. Que a gente chamava frente ali. Atrás tinha um capão de mato. Tinha o muro que cercava ali, mas, para trás era um capão de mato. Nós entrávamos por aquela escada alta porque lá nos fundos não era aberta (Valendorf, 2023).

⁷⁹ Não localizamos documentos que comprovassem a venda do lote 9 da quadra 34.

Por sua vez, o entrevistado Muricy afirma que entrava “[...] pelo que seria os fundos, que é o lado de cá, pela rua do hospital. Não lembro de meus pais conversarem sobre isso em casa. Nós temos uma foto que foi tirada no lugar correto onde seria a entrada. Eu não sei o motivo, a razão pela qual a verdadeira entrada não era usada” (Rocha Loures Jr., 2022). A auxiliar de serviços gerais aposentada Edite Ferreira⁸⁰ confirma que entrava: “[...] pela frente, do lado do hospital. Ali tinha o sino. Eu ou a dona Abgail batia no horário e eles faziam fila”. (Ferreira, 2022).

Infelizmente, essa readequação para a entrada pela Rua Capitão Antônio Joaquim de Camargo acabou escondendo o que seria a fachada de entrada do estabelecimento, que é bonita, tendo, inclusive, uma rampa de acesso no lugar de escadas, como se vê na Figura 17. Essa particularidade demonstra o avanço nos projetos arquitetônicos e que, atualmente, são imprescindíveis em função da acessibilidade e reforça os traços modernistas dos anos 1950. De acordo com os estudos de Castro (2010, p. 283), o detalhe arquitetônico à esquerda denomina-se “malha quadrada” e era um traço constante nos projetos de Romeu Paulo da Costa⁸¹.

⁸⁰ Edite Exchembach Ferreira nasceu em Palmas, Paraná, no ano de 1939. É filha dos lavradores Alfredo Exchembach e Dalvina Simões Exchembach. De uma família numerosa de 14 filhos, Edite não conviveu com os pais e irmãos. Muito jovem, foi morar com os tios no distrito de Barreirinho em Laranjeiras do Sul (atual município de Porto Barreiro). Também passou parte de sua infância e adolescência na Argentina. Não concluiu o ensino primário e casou-se aos 18 anos. Trabalhava como lavadeira e foi admitida no Grupo Escolar por meio de indicação. Mais tarde foi nomeada sem a realização de concurso. No Grupo Escolar passou a sua vida funcional onde exerceu funções de merendeira, auxiliar de serviços gerais e inspetora de alunos. Está aposentada há quase 30 anos e atualmente mora em Laranjeiras do Sul-PR.

⁸¹ Segundo Batista (2023) Romeu Paulo da Costa nasceu em Curitiba no ano de 1924. Ingressou no curso de engenharia da Universidade do Paraná em 1944. Em 1943 venceu com Rubens Meister o concurso para o Panteão dos Heróis da Lapa. Em 1944 trabalhou como desenhista na construtora Gutierrez, Paula & Munhoz, onde colaborou com os projetos do Edifício Marumby, localizado na praça Santos Andrade e o João Alfredo, na praça Zacarias. Em 1951 foi chamado pelo governador Bento Munhoz da Rocha Netto para projetar a Biblioteca Pública do Paraná, um dos marcos do Centenário de Emancipação Política do estado. Entre 1950 e 1978 trabalhou na Secretaria de Viação e Obras Públicas do Estado do Paraná - SVOP, projetando escolas, edifícios públicos e fiscalizando obras, como a do Teatro Guaira, o Ginásio do Tarumã e a Sede do banco do Brasil. Projetou diversas escolas, entre elas o Grupo Escolar Barão do Rio Branco e o Grupo Escolar Prieto Martinez. É autor de edifícios icônicos em Curitiba, como o Banco Comercial do Paraná, o Edifício Rosa Ângela Perrone, o Edifício Maringá, a Sinagoga de Curitiba e a Companhia Estearina. Fez o Plano Diretor do Parque Estadual de Vila Velha e é autor do hotel que não foi executado, assim como a Estância Santa Clara, em Candói-Pr. Romeu foi professor do curso de engenharia da UFPR entre 1950 e 1983 e ministrou aulas no curso de Arquitetura da mesma instituição. Em 1960 fez o curso de especialização em acústica e pré-fabricação no *Centre Scientifique e Technique du Batiment* em Paris. Além das atividades na SVOP e na universidade, mantinha o escritório próprio de Arquitetura. Ao longo da sua vida também se dedicou à fotografia e pintura. Faleceu em maio de 2014.

Figura 17 - Fachada do Grupo Escolar Aluísio Maier em imagem nos anos 198?



Fonte: Acervo de Carlos Alberto de Cristo, 2022.

Embora esta imagem tenha sido feita, possivelmente, na década de 1980, ou seja, antes da construção de outras benfeitorias no pátio da escola, mostra como a fachada da escola foi construída e, de certa forma, como acabou ficando escondida dos olhares dos visitantes. Atualmente, essa que seria a porta de entrada da escola dá acesso ao ginásio de esportes do Colégio Estadual Laranjeiras do Sul – EFM.

Já na imagem a seguir, de data incerta, vemos a Rua Capitão Antônio Joaquim de Camargo e a parte de trás da escola, que acabou se tornando a sua frente, em função do que foi discutido. Na imagem ainda é possível ver os *pilotis* que sustentam o edifício e que foram fechados para aumentar o espaço útil do prédio.

Figura 18 - O Grupo Escolar visto da Rua Capitão Antônio Joaquim de Camargo – [196-?]



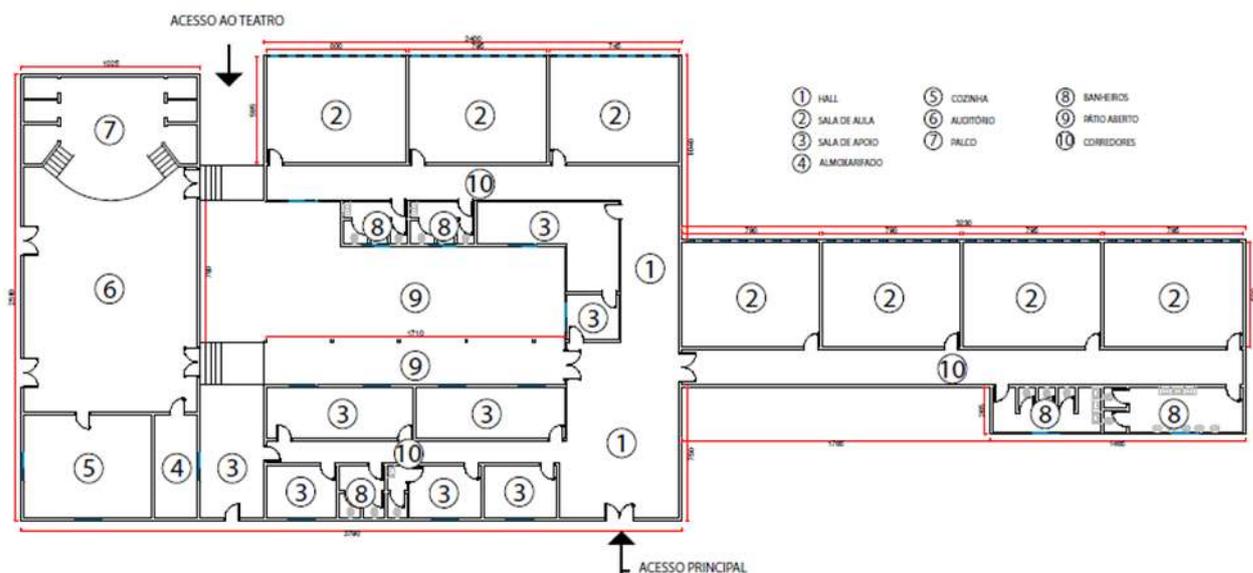
Fonte: Acervo de Dulce Pohl Grechinski Rutz, 2022.

A planta original da instituição não foi localizada. No entanto, para fins de estudo, é possível analisar uma planta sem data localizada no Colégio Estadual Laranjeiras do Sul – EFM, pois, desde o ano de 1956 foram insignificantes as alterações estruturais realizadas no edifício. Não houve demolição de parede ou grande mudança estrutural no conjunto dos dois blocos construídos originalmente. A forma como a escola foi construída e a amplitude do terreno permitiu que, décadas depois de sua construção, um novo bloco fosse edificado sem alterar a originalidade do projeto, ficando apenas como um anexo às instalações construídas na década de 1950.

Acerca da evolução da construção de edifícios educacionais no estado do Paraná ao longo do século XX, Castro (2010, p. 254) afirma que “[...] à medida que a quantidade de salas de aula aumentava, o número de ambientes administrativos e de apoio pedagógico também crescia”. Esse é um dos indicativos que coadunam com os estudos de Miguel (1997) quando a autora afirma que o período entre 1946 a 1961 caracteriza-se como o período de expansão e consolidação da Escola Nova no território paranaense. Ao analisarmos a planta do Grupo Escolar observamos que ambientes considerados importantes no contexto da Escola Nova estão presentes

no projeto, tais como auditório, cantina, secretaria, gabinete de saúde e área de recreação coberta:

Figura 19 - Planta do Grupo Escolar Aluísio Maier – [s.d.]



Fonte: Organizado pela autora com base em plantas localizadas no Colégio Estadual Laranjeiras do Sul – EFM, 2022.

Ratificamos que a instituição foi construída em um terreno elevado e de grandes proporções, no centro da cidade, na esquina entre as atuais ruas Capitão Antônio Joaquim de Camargo e Barão do Rio Branco, com um recuo de, pelo menos, 5m da rua, ou seja, há espaços livres que se configuram como pátio para as atividades de toda a natureza e estão entre a edificação e o muro que a isola e a delimita em relação à rua. Em seus estudos sobre a arquitetura das escolas públicas do Paraná entre 1853 a 1955, Castro (2010) faz relação entre as escolas jesuíticas construídas no Brasil Colônia e as instituições criadas nos séculos XIX e XX. Uma das constatações é de que as escolas jesuíticas convergiam para um centro onde o pátio ficava longe dos olhares da rua. Esse conceito foi incorporado, ao longo do tempo, na construção das escolas paranaenses. Porém, nos anos 1950, o pátio de

uso exclusivo da comunidade escolar não estava delimitado: era apenas um espaço em torno do edifício. Destarte, essa inovação na arquitetura ampliava as proporções do pátio e se opunha aos padrões de construções das escolas jesuíticas.

Com relação ao acesso da comunidade escolar, passados tantos anos e de acordo com o que já foi discutido, foram feitas adaptações e a entrada principal, pela qual se chega onde é a secretaria do atual colégio que utiliza o edifício, é feita pela Rua Capitão Antônio Joaquim de Camargo. No entanto, como observado, quando foi construída, a entrada de acesso de professores e alunos era do outro lado, como se vê na planta, e não era feita por uma escadaria, mas sim por uma rampa. Não há indícios de que professores, alunos e visitantes utilizassem acessos distintos. Ao contrário dos primeiros grupos escolares construídos no final do século XIX e início do século XX, em 1956 já não havia a separação de acesso entre meninos e meninas e todos entravam pelo mesmo local, além de circular de forma livre por toda a escola.

O auditório era o bloco que fora construído separado e ficava elevado do restante do imóvel, sendo necessário, portanto, o uso de escadas para se chegar até ele. Da mesma forma, ele poderia ser acessado pelas duas portas que o ligavam à rua Barão do Rio Branco, sem que, necessariamente, se tivesse contato com o restante das instalações da escola. Essa particularidade facilitou o uso, pela comunidade, das instalações do Grupo Escolar.

Uma das novidades em relação ao antigo espaço que ocupava o Grupo, ainda de madeira, era que as instalações sanitárias estavam na parte interna do edifício, tanto no piso principal quanto no piso inferior onde, inicialmente, se formava um pátio coberto. Isso pressupõe que o edifício havia sido construído com sua parte hidráulica. No entanto, a entrevistada Edite Ferreira relata uma circunstância inusitada acontecida entre o final dos anos 1960 e início dos anos 1970, durante a gestão do diretor Felix Sandeski Szezerbicki que, certamente, interferiu no cotidiano da instituição, referindo-se à ausência e dificuldades de acesso à água potável:

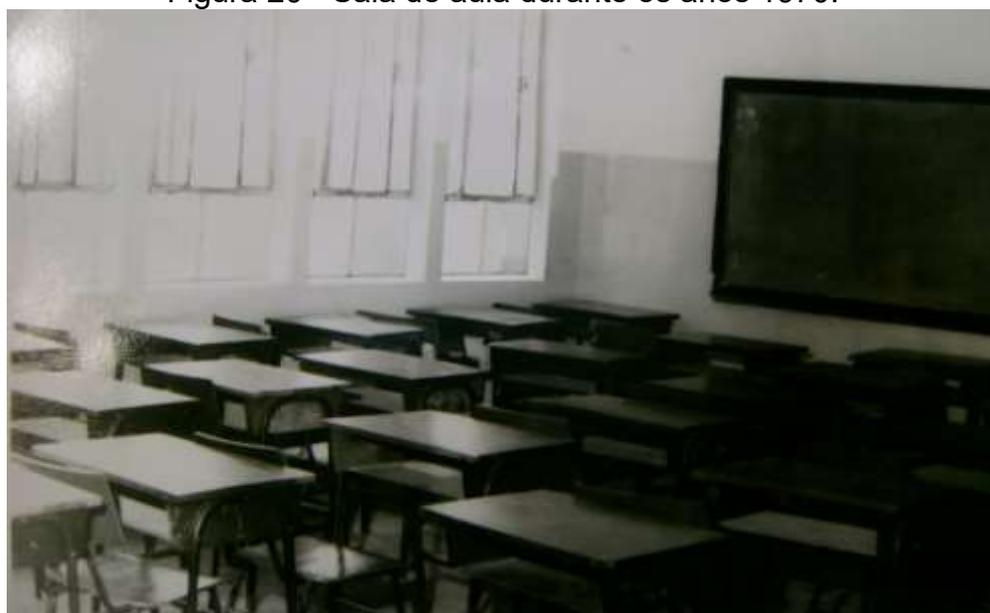
Tinha encanamento mas não tinha água. Daí pra ajudar, ele [Félix] mandou fazer o poço. Mas enquanto não arrumaram nós puxava água do Carmosino⁸². Era um sacrifício! Nós sofremos. As primeiras que entraram lá sofreram. Hoje recebem tudo feitinho e ainda

⁸² Refere-se a Carmosino Vieira Branco, médico e um dos proprietários do Hospital São José que ficava do outro lado da rua do Grupo Escolar. Nesse caso, as serventes buscavam água de um poço que havia no hospital.

reclamam. Nós puxava água do Carmosino porque não tinha água (Ferreira, 2022).

Em todo o edifício o pé direito é alto, o que concorre para a amplitude dos espaços, ainda mais se considerarmos as janelas amplas que trazem iluminação e boa ventilação para o seu interior. A seguir, imagem de sala de aula feita durante a década de 1970.

Figura 20 - Sala de aula durante os anos 1970.



Fonte: Acervo do Colégio Estadual Floriano Peixoto, 2014.

Como é possível observar no interior de uma sala de aula do Grupo Escolar nos anos 1970, as janelas altas traziam luminosidade e ventilação ao ambiente sugerindo, de acordo com princípios higienistas, a redução da possibilidade de propagação de doenças contagiosas. As carteiras são individuais e dispostas em fila, de frente para o quadro negro, caracterizando a forma como se configura esse arranjo espacial típico da escola tradicional. Não estão presentes elementos da cultura material escolar como cartazes, mapas e outros recursos. Partimos da premissa de que a foto foi feita quando a sala foi entregue para o uso, e ainda não tinha sofrido interferências docentes e discentes.

As salas de aula comunicavam-se umas às outras e aos demais espaços por meio de corredores compridos que mediam 1,90m de largura. A entrevistada Ligia

Folda⁸³ descreve a sala de aula sugerindo resquícios metodológicos relacionados à Pedagogia Moderna ao citar elementos visuais:

As carteiras eram enfileiradas. No novo Grupo Escolar eram as carteiras individuais mas quando era na escola velha eram carteiras duplas. E a sala de aula era aquela sala bem tradicional: tinha o quadro de giz, com as letras do alfabeto bem grandes, tinha ábaco, mapas, quadro das quatro estações do ano. Não tinha trabalho dos alunos nas paredes (Folda, 2023).

Entrando no prédio pelo acesso principal, o visitante estaria no *hall* de entrada, de grandes dimensões, tendo, primeiramente, contato com a administração e os ambientes de apoio (sala de direção, secretaria, sala de professores). O acesso às salas de aula ficava, desta forma, preservado. De acordo com Castro (2010, p. 159) “[...] a integração espacial viabilizou a centralização administrativa, uma das bases da escola graduada”. A escola foi construída com forro de madeira e o *hall* de entrada e o anfiteatro são os únicos locais onde se percebe a presença de mosaicos em madeira, que são característicos da arquitetura presente na região em uma época em que a madeira era farta e de fácil acesso.

Entre uma instituição escolar e a sociedade há uma estreita relação de reciprocidade, considerando que o estabelecimento de ensino é também produto de demandas daquela comunidade e, por consequência, responsável pela educação formal de várias gerações de cidadãos. Concordamos com Nosella e Buffa (2013, p. 82) quando estes afirmam que “[...] assim como uma determinada sociedade foi condição para a criação e desenvolvimento de uma determinada instituição escolar, esta é condição de existência daquela”. Desta forma, quanto mais antiga é a escola,

⁸³Ligia Regina Folda nasceu em Laranjeiras do Sul – PR em julho de 1952. Filha do servidor público Thadeu Folda e da professora Ondina Pereira Folda, é a quinta filha de uma prole de oito irmãos. Iniciou seus estudos no Colégio Vicentino Santa Ana e concluiu o primário no Grupo Escolar Aluísio Maier. cursou a Escola Normal Ginásial Floriano Peixoto e a Escola Normal Colegial Dr. Leôncio Correia no mesmo município. É licenciada em Letras Português/Francês pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Palmas- PR (1975), bacharel em Direito pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (2010), mestra em Educação História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica- PUC de São Paulo (1992), doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC de São Paulo (1996) e pós-doutora em Educação, pela UNICAMP, sob supervisão do professor Dr. Dermeval Saviani (2012). Em Laranjeiras do Sul, ministrou aulas em escolas multisseriadas, na Escola Normal Regional Floriano Peixoto e na Escola Estadual Érico Veríssimo. Exerceu, ainda, o cargo de Secretária Municipal de Educação e Cultura no início dos anos 1980. Em Curitiba – onde morou por muitos anos - trabalhou na Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR). Foi professora da Universidade Federal do Paraná- UFPR. Atualmente, mora no município de Guaratuba, está aposentada, porém não distante dos assuntos ligados à educação. Seu depoimento foi realizado por meio de videoconferência em aplicativo de redes sociais.

mais seus laços se unem à comunidade que a rodeia. Esses laços são mediados pelas relações sociais que estão em jogo naquele momento histórico.

Assim como a maioria dos municípios do país, Laranjeiras do Sul também padecia com a falta de espaço para as atividades escolares em seus diferentes níveis. No município, percebe-se que esse fenômeno ocorreu desde o início do século XX quando professores, em cartas endereçadas à Prefeitura de Guarapuava, reclamavam das condições de suas escolas passando pela chegada de Laudímia Trotta, em 1946, quando constatou que as escolas funcionavam em choupanas, capelinhas e casebres (Lopes, 2002). No entanto, documentação localizada e os sujeitos entrevistados reforçam a percepção de que esse problema avançou pela segunda metade do século XX. Um exemplo disso é o caso do Instituto Vicentino Santa Ana. Essa instituição particular, fundada em 1938, inaugurou suas novas instalações no ano de 1968. Por algum tempo, as Irmãs Vicentinas alugaram salas para o funcionamento de turmas da Escola Floriano Peixoto, que pertencia ao estado, mas cujo aluguel era pago pela prefeitura, conforme registros obtidos na Câmara Municipal de Laranjeiras do Sul. Outro fato relevante ligado ao Instituto Vicentino Santa Ana é que, durante muitos anos de sua existência houve a cessão de funcionários públicos municipais, sem ônus para aquela instituição privada. Um desses casos é o da professora Lícia Thomé da Silva⁸⁴ que trabalhou na instituição mesmo sendo servidora pública municipal: [...] eu deixei o Grupo e fui trabalhar no colégio porque era na frente da minha casa. Eu acho que faltou professora e eu fui mandada para lá” (Silva, 2023).

De acordo com Ligia Regina Folda que foi Secretária de Educação do município em meados dos anos 1980, a cessão de servidores para uma instituição

⁸⁴ Lícia Thomé da Silva nasceu no distrito de Tijuco Preto, município de Prudentópolis – PR em 20 de janeiro de 1934. Filha de Jorge Thomé Junior e Antonina Gelinski Thomé. É a segunda em uma prole de treze filhos. A família mudou-se para Laranjeiras do Sul aproximadamente em 1937, antes da instalação do Território Federal do Iguaçu. Courseou o ensino primário no Grupo Escolar de Laranjeiras do Sul e, possivelmente, tenha feito parte de suas primeiras turmas considerando a instalação do Grupo no ano de 1941. Concluído o primário foi chamada para lecionar no distrito de Rio Leão em Laranjeiras do Sul em uma escola construída por um proprietário de uma serraria local. De lá, foi transferida para o Grupo Escolar Aluísio Maier quando tinha cerca de 17 anos. Mais tarde, concluiu a Escola Normal Regional Floriano Peixoto e a Escola Normal Colegial Dr. Leôncio Correia. Trabalhou no Grupo Escolar por 18 anos e foi transferida, já como servidora pública do governo do estado do Paraná, para a Escola Estadual Érico Veríssimo onde exerceu os cargos de secretária e bibliotecária se aposentando no início da década de 1980. Atualmente, reside em Guarapuava – PR. Sua entrevista foi realizada por meio de videoconferência em aplicativo de redes sociais.

particular com ônus para o município era uma prática arraigada e sobre a qual ela não tinha nenhuma ingerência embora discordasse:

A prefeitura pagava funcionários para o Colégio Santa Ana, zeladoras e tal. Era um consenso, um acordo que havia de muitos anos lá e a prefeitura sempre pagou merendeiras, faxineiras. Quando eu entrei na Secretaria eu era contra aquilo porque era uma escola particular, mas eu não tinha força política para mudar. A religião é uma coisa muito forte no interior. Politicamente tem uma interferência muito poderosa então eu não pude mexer com isso (Folda, 2023).

Com o prédio do Grupo Escolar aconteceu algo parecido ao empréstimo de salas que ocorreu no Instituto Santa Ana. No entanto, observa-se a cessão e não o aluguel, considerando que as instituições pertenciam à mesma mantenedora, ou seja, o governo do Estado do Paraná. Durante vários anos (entre 1956 a 1970, aproximadamente) o Grupo Escolar dividiu suas instalações com outras instituições como a Escola Normal Colegial Dr. Leôncio Correia, o Ginásio Estadual de Laranjeiras do Sul e a Escola de Comércio Otaviano Amaral que eram instituições públicas. No caso desta última, as atividades educacionais eram realizadas à noite, não interferindo diretamente no cotidiano das aulas do Grupo. No entanto, essa não era uma situação ideal, sendo motivo de discussão entre os políticos e lideranças locais. Prova disso é a matéria do jornal “O Independente”, no ano de 1965, que tratou da construção de um prédio para o Ginásio Estadual de Laranjeiras do Sul, afirmando que “[...] a edificação do prédio que, embora modesto, pois contará inicialmente apenas com 4 salas de aula, viria desafogar a situação de angústia que vivem nossos estabelecimentos de ensino” (Pequeno prédio para o ginásio, 1965). Adiante, na mesma matéria, com relação à falta de espaço para as atividades escolares, o redator afirma:

Da forma como se encontram os estabelecimentos de ensino (apenas dois para atender a 4⁸⁵ cursos diferentes) o ensino vem sofrendo prejuízos enormes e os prédios ainda mais. O ensino porque mal dão os prédios para ali serem ministrados pura e simplesmente as aulas (quando os métodos modernos mandam que processos paralelos, tais como projeções, conferências, exposições, representações, etc) para se dar lugar a alunos e professores de outros cursos. Os prédios, porque, feitos para neles

⁸⁵ Há um equívoco por parte do redator e o número correto, à época, é de cinco cursos públicos assim distribuídos: Normal Ginásial e Normal Colegial funcionavam em um prédio de madeira onde anteriormente funcionara o Grupo Escolar Tiradentes. Havia ainda, o Grupo Escolar, o Ginásio Estadual e Escola de Comércio Otaviano Amaral que funcionavam nas dependências do Grupo Escolar sendo que o curso técnico funcionava no período noturno e o ginásio nos períodos diurno e noturno.

funcionar um curso não há tempo para limpezas ou reparos ligeiros e há sobrecarga do uso propriamente dito. O prejuízo é para o ensino e para o patrimônio do Estado (Pequeno prédio..., 1965).

De acordo com a professora Esther Cordeiro, no início do funcionamento do novo edifício, não havia problemas com espaço: “[...] não tinha tanta sala. Porque não tinha tantos alunos. Tinha o número suficiente. Mas depois eles fizeram umas salas, foram aumentando” (Cordeiro, 2022). A cessão de espaço no Grupo Escolar para outras instituições refletia na quantidade de vagas que eram colocadas à disposição para o ensino primário, principalmente com cursos funcionando no período diurno, como era o caso do Curso Normal Colegial e do Ginásio Estadual. Com um número inicial de sete salas de aula, em que cabiam, possivelmente, em torno de 40 alunos cada uma ou 280 alunos por turno, disponibilizar alguma das salas significava perda de número de vagas. Desta forma, ao ceder suas instalações para outras instituições, o Grupo Escolar abria mão de vagas para o curso primário. Com relação aos problemas de espaço enfrentados pelas instituições, Werebe (1968, p. 96) afirma que a “[...] expansão do ensino primário aguçou a crise de prédios escolares, cuja situação jamais foi satisfatória”.

Outra matéria, publicada no ano de 1969, aponta para a persistência do problema, indicando que as escolas eram criadas, mas seus edifícios não eram construídos e as instituições já existentes iam se adaptando para acomodar as novas, com todos os seus alunos, professores, pessoal administrativo e documentação. A matéria intitulada “Positivo e negativo” é bem esclarecedora quanto a situação, ao mencionar a urgência de investimentos na construção e ampliação de espaços com finalidade escolar em Laranjeiras do Sul.

Consideramos efetivamente positivo o crédito publicado no Diário Oficial do Estado do Paraná do dia 20 de junho de 1969, no valor de NCr\$ 321.073,15 (trezentos e vinte e um mil e setenta e três cruzeiros novos e quinze centavos) para a construção de Unidade Escolar de 12 salas que servirá para funcionar o Ginásio Estadual de nossa cidade. É um fato realmente positivo para as aspirações Laranjeirenses, uma vez que é de uma necessidade premente e inadiável, senão vejamos, possuímos hoje aproximadamente 930 alunos de grau ginasial, que por certo no ano que vem superará a meta dos 1000 alunos ginasianos e para abrigar esse número considerável de alunos, não possuímos nenhum estabelecimento construído para esse fim e com os requisitos necessários para que o curso ginasial se desenvolva normalmente. O que temos é um prédio este ano ampliado, mas que foi construído para Grupo Escolar onde hoje funciona o Ginásio Estadual de Laranjeiras do Sul. E o outro estabelecimento congênere, o Ginásio Estadual Floriano Peixoto, funciona em prédio alugado das irmãs do Instituto Sant’Ana que cederam 5 salas uma vez que

no prédio também funciona o curso primário. Como o prezado leitor pode constatar é de grande urgência e importância a construção de prédio para o Ginásio. A verba é fornecida pelo Governo do Estado, cabendo à Prefeitura Municipal doar terreno adequado para a construção (Positivo e negativo, 1969).

Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que cedia suas instalações, o Grupo Escolar precisou valer-se desse subterfúgio para conseguir organizar a demanda de alunos que crescia. Em estudo anterior (Lemiechek, 2014), uma das entrevistadas afirmou:

Eu fiz o primário no Aluisio Maier em 1967. Só que como lá não tinha lugar, eu estudei uma semana ali na Escola Normal. Isso quer dizer que mesmo o Aluísio se utilizou daquele espaço. Eu estudei uma semana ali até que nos chamaram de volta. Daí eu fui estudar no salão⁸⁶. Estudei um tempo no salão do Aluísio Maier das 11h às 14h. Turno intermediário (Kailer citada por Lemiechek, 2014, p. 155).

Essa prática foi confirmada pela entrevistada Edite Ferreira, que afirmou que turmas do Grupo Escolar se utilizaram também da Escola de Aplicação⁸⁷: “[...] eu lembro que uma vez, por falta de sala, veio uma parte aqui onde era a Escola de Aplicação. Aí que eu vim e pra mim foi bom porque era do lado de casa. Veio turma de lá porque não tinha lugar. Era muita falta de sala. Depois que foram criando mais escolas” (Ferreira, 2022).

As entrevistadas citam uma prática que foi comum durante alguns anos para contornar o problema da falta de espaço em uma instituição cuja demanda crescia anualmente. Embora grande para os padrões da cidade, em função do acolhimento de outras instituições resultou que a instituição não comportava o número de alunos que dela necessitavam e, por conseguinte, a demanda gerou adaptações que certamente comprometiam o trabalho pedagógico. Uma das alternativas encontradas foi a criação de um turno intermediário, que permitiu o acesso à educação a mais crianças e, momentaneamente, minimizando os custos que haveria com a construção de uma nova escola, embora implicando em redução significativa

⁸⁶ Refere-se ao auditório ou anfiteatro do Grupo Escolar que era utilizado como sala de aula comprometendo o seu uso para outros fins.

⁸⁷ A Escola de Aplicação foi criada anexa à Escola Normal Colegial no ano de 1968. Teoricamente, seria campo de estágio e de práticas pedagógicas realizadas por alunos da Escola Normal Colegial. A escola de Aplicação também enfrentou problemas de espaço físico, porque a instituição foi criada uma década antes da construção de suas instalações próprias, o que aconteceu apenas no ano de 1978. Nos anos 1990 a escola foi municipalizada e atualmente denomina-se Escola Municipal Padre Gerson Galvino – Educação Infantil e Ensino Fundamental.

no tempo de aula em cada período. Assim, conforme documentação localizada na Escola Municipal Aluísio Maier - EIEF, no ano de 1965, iniciou-se o registro do trabalho em três turnos: 1º turno das 8h às 11h15; 2º turno das 11h30 às 14h30 e 3º turno das 14h30 às 17h30. É importante salientar que, nesta época, o Grupo Escolar era a única escola primária pública da região central da cidade, sendo as outras instituições públicas escolas isoladas. Desta forma, o município necessitava de mais escolas para suprir a demanda de matrículas. No entanto, a população aguardaria mais alguns anos até a criação de uma segunda escola no perímetro urbano – a Escola de Aplicação -, o que aconteceria em 1968.

Trabalhar em três turnos sobrecarregava as instalações, sendo que a limpeza e conservação eram feitas com dificuldades, em função do tempo exíguo para executar essa tarefa. Em entrevista, Edite Ferreira nos dá a dimensão das dificuldades originadas com a organização em três turnos:

Na época não tinha nem calçamento nas ruas. Tudo era terra, barro. Um tempo era três períodos de primário. Eu queria que você visse: três períodos de primário não era fácil! Saía uma turma e entrava outra. Nós não tinha tempo de limpar. Só de tarde. Então na hora do meio dia não dava pra nós varrer a sala. Sabe como a Eugênia me ensinou a varrer a sala? Nós íamos buscar serragem, molhava a serragem, jogava pra não levantar poeira. Aquelas paredes viviam imundas de suja. Com toda aquela quantidade de gente. Era pelota de barro que ficava pelo chão (Ferreira, 2022).

Como não há uma regularidade na forma de registro no livro ponto, com a demarcação dos turnos, presume-se que esse tipo de organização deixou de existir com a criação da Escola de Aplicação que passou a funcionar no ano de 1968, aumentando assim o número de vagas para o ensino primário público no perímetro urbano. Para além das dificuldades com a manutenção do prédio, em sua obra “Grandezas e misérias do ensino no Brasil”, a pesquisadora Maria José Garcia Werebe (1968, p. 95, aspas no original) aponta que esse tipo de medida implicou perda de qualidade didático-pedagógica derivada da prática da inserção de mais um turno:

O crescimento da matrícula se fez à custa de improvisações, com sacrifícios do ensino, não se tendo expandido a rede de escolas, como se fazia necessário para atender aos reclamos crescentes da população. A multiplicação dos turnos, com a redução do período escolar, foi uma das descobertas para “atender” a afluência aos cursos primários. Os

desdobramentos prejudicaram o ensino em todos os sentidos, desvirtuando-lhes os objetivos.

A autora sustenta essa argumentação alegando que as perdas ocorriam principalmente em razão da redução de carga horária diária nos cursos primários de 4h para 3h ou 3h30min. Essa redução implicava em dificuldades no cumprimento dos programas exigidos.

Embora fosse uma instituição gerida pelo governo do estado, havia parceria, convênios e acordos firmados com a Prefeitura em ações como a manutenção do prédio - pintura e pequenos reparos - e também com relação ao mobiliário. No que concerne aos pequenos consertos, no ano de 1970 a matéria intitulada “Alunos fazem escada provisória”, veiculada pela imprensa local, cita um fato inusitado:

Alunos do Colégio Comercial em razão do barranco existente, em frente ao portão do Grupo Escolar, onde funciona aquele estabelecimento, resolveram fazer uma escada para facilitar a entrada. Cavaram degraus na terra onde colocaram tábuas e cortaram a fita inaugural com uma foice, ocasião em que chamaram fotógrafo para documentação do acontecimento (Alunos fazem escada provisória, 1970).

Depreende-se que tanto o governo do estado do Paraná quanto a Prefeitura Municipal não resolviam prontamente os problemas estruturais enfrentados pela instituição. Era o que acontecia com o telhado da escola no início dos anos 1970, de acordo com as palavras de Edite Ferreira:

E chovia lá dentro. Tava uma esculhambação aquela escola quando eu cheguei! Era rodo pra cá, rodo pra lá. Tinha goteira. O pessoal do estado vinha arrumar e não arrumavam. Só mexiam e deixavam mais estragado do que estava. Levou tempo pra arrumar. [...] Era um horror. Molhava lá dentro e tinha que tirar com o rodo. Não era em todas as salas (Ferreira, 2022).

Conforme Rangel de Souza Muller⁸⁸, que foi prefeito no início dos anos 1970, a Prefeitura de Laranjeiras do Sul foi responsável pela realização de reforma

⁸⁸ Rangel de Souza Muller nasceu em Ipiranga, Paraná, em 18 de novembro de 1931 e é o caçula de quatro irmãos. Seu pai trabalhava com transporte: fazia fretes com carroça e, mais tarde, tornou-se caminhoneiro transportando erva mate para beneficiamento de Ipiranga para Ponta Grossa. Também foi vereador e delegado de polícia na cidade de Ipiranga. Rangel iniciou seus estudos na cidade de Ipiranga onde cursou até a 3ª série. Então, passou a morar com uma tia na cidade de Curitiba onde cursou a 4ª série no Colégio Santa Maria e também concluiu o ginásio. Foi então morar com a avó na cidade de Ponta Grossa onde cursou o colegial no Colégio Regente Feijó preparando-se para o vestibular. Aprovado, cursou Odontologia na Faculdade Estadual de Farmácia e Odontologia de Ponta Grossa formando-se em 1956. Aventureiro, buscou outro local para estabelecer-se, passando por algumas cidades do Paraná. Na cidade de Toledo, ministrou aulas

no edifício pertencente ao governo do Estado: “Reforma desse colégio que antes era o Grupo Aluisio Maier. Eu reformei o Grupo e a delegacia com dinheiro da prefeitura. Às vezes a gente conseguia um pouco de dinheiro do estado. A Lei não permite. A constituição estadual não permite você colocar dinheiro da prefeitura, mas a gente fazia” (Muller, 2023). Já no que concerne ao mobiliário, conforme excerto de matéria sobre prestação de contas da administração do prefeito José Marcondes Sobrinho do ano de 1962: “[...] ao Grupo Escolar da cidade e ao Curso [Normal] Regional, pertencentes ao Estado, foram entregues as carteiras necessárias” (O prefeito e sua administração, 1962). Desta forma, é possível concluir que o município colaborava para a manutenção das atividades educacionais no Grupo Escolar.

Antes da criação da FUNDEPAR⁸⁹, a questão da merenda escolar também era um problema partilhado entre prefeitura e governo do estado. No entanto, houve um tempo em que não existia a distribuição de merenda escolar. Maria Aparecida Valendorf assim se manifesta quanto à merenda de seus alunos quando ela era professora em uma escola isolada no distrito denominado “Herveira” e onde não havia o fornecimento de merenda: “Eles levavam de casa: pão, batata doce assada. Quando era tempo de laranja era bonito de ver na hora do recreio aquela criançada toda sentada em roda chupando laranja. Eles traziam até faquinha pra descascar. Hoje isso não pode” (Valendorf, 2023). As professoras Esther Cordeiro e Nilce Clazer⁹⁰ discorrem acerca dessa faceta do Grupo Escolar e seus depoimentos

para o antigo ginásial e colegial embora não tivesse a formação adequada. Estabelecido em Laranjeiras do Sul, casou-se, abriu seu consultório de odontologia e também ministrava aulas no Curso Normal Ginásial e Colegial. Interessando em política, filiado à antiga Aliança Renovadora Nacional (ARENA) em 1965 foi indicado para ser o primeiro chefe da 46ª Inspeção Regional de Ensino que ficava em Laranjeiras, cargo que exerceu em duas oportunidades. Foi também Secretário de Educação durante o mandato do prefeito Amândio Zigue Babinski. Entre 1971 a 1974 foi prefeito de Laranjeiras do Sul. Atualmente está aposentado e reside em Laranjeiras do Sul – PR.

⁸⁹ De acordo com Lemiechek (2014), a Fundação Estadual de Ensino do Paraná (FUNDEPAR) é o órgão criado pelo Governo do Estado no ano de 1962, que além da construção de prédios escolares, realização de cursos de capacitação, atendimento à saúde do educando, entre outras ações, gerenciava o programa de Merenda Escolar nas instituições de ensino públicas.

⁹⁰ Nilce Adelaide Molinari Clazer nasceu no distrito de Engenheiro Gutierrez em Irati – PR no dia 24 de agosto de 1948. Filha de José Arnaldo Molinari e Erotides da Luz Molinari. É a sexta filha de uma família de sete irmãos. Por conta das atividades laborais do pai, que relacionavam-se ao beneficiamento e comércio de madeira, a família mudou-se para Laranjeiras do Sul no início dos anos 1950 e foi residir no distrito de Passinhos, mudando-se, mais tarde, para a região central do município. Em Passinhos, José Molinari tinha uma chácara grande onde plantava uva e produzia vinho. Mais tarde, José exerceu a função de Juiz de Paz em Laranjeiras do Sul. Por morar distante da sede, Nilce cursou o primário no Colégio Vicentino Santa Ana período no qual ficou em regime de semi-internato. Cursou a Escola Normal Regional Floriano Peixoto e a Escola Normal Colegial Dr. Leôncio Correia. Também concluiu a Escola Técnica de Comércio Otaviano do Amaral. Lecionou no Grupo Escolar Aluisio Maier por dois anos no início dos anos 1970. Licenciada em Matemática, lecionou a disciplina no Colégio Estadual Floriano Peixoto após assumir um concurso

registram a passagem do tempo e a mudança com relação à merenda. Enquanto para Esther “as crianças tinham que levar. Mais tarde veio a merenda do governo” (Cordeiro, 2022), a professora Nilce, que começou a trabalhar no grupo em 1969, afirma que “tinha cantina. Eles iam lá e pegavam a comida e tinha uns banquinhos ali fora para eles sentarem e merendarem. Eu acho que já existia a FUNDEPAR porque eu me lembro que tinha aqueles pratinhos e copinhos plásticos para servir as canjicas, sucos e leite” (Clazer, 2023).

Sob a ótica dos alunos, a questão da merenda é também lembrada pelos entrevistados Edison⁹¹ e Ligia, porém sob perspectivas distintas: “Cada um levava de casa. Eu levava o que minha mãe preparava: pão com alguma coisa na maioria das vezes. Não tinha cantina e não era disponibilizado pelo governo. O governo nem sabia que existia Laranjeiras do Sul no mapa” (Krüger, 2023). Para a estudante Lígia Folda, havia a disponibilidade de alimentos no Grupo Escolar:

Na cantina faziam uma sopa. Tinha pão de casa que eram as serventes que faziam. Tinha uma coisa chamada chimia que é um doce caseiro feito de fruta⁹². E a gente recebia o pão com a chimia e um suquinho. E a gente levava de casa também. Levava maçã, tangerina. Quando tinha uma fruta a gente levava. Agora eu não sei de onde vinham esses produtos, se a escola tinha recursos e comprava, eu não sei. A primeira vez que eu comi banana nanica foi no Grupo Escolar. Eu não sabia o que era banana nanica (Folda, 2023).

realizado no ano de 1972 que a habilitava para lecionar no curso ginásial. Após o casamento (1974), fixou residência no município de Rebouças – PR, onde foi professora, diretora de escola e Chefe da Inspeção Regional de Educação. Atualmente está aposentada e reside em Curitiba-PR. No entanto, não se distanciou das atividades educativas: é voluntária em projetos voltados a grupos da Terceira Idade onde desenvolve aulas de artesanato. Sua entrevista foi realizada por meio de videoconferência em aplicativo de redes sociais.

⁹¹ Edison Luiz Krüger nasceu em Irati- PR no dia 8 de julho de 1948. Terceiro de uma família de quatro irmãos é filho de Alexandre Krüger e Anita Gomes Krüger. Sua mãe havia sido professora leiga na juventude, mas deixou o ofício de professora quando se casou. O pai trabalhava no setor madeireiro. Iniciou sua vida acadêmica em Ponta Grossa, na Escola D. Pedro II que era particular onde fez a 1ª e a 2ª série. Por conta da intensa atividade madeireira na região e o fim do vínculo empregatício de seu pai em Ponta Grossa, sua família se mudou para Laranjeiras em 1957 e ele foi matriculado no Grupo Escolar Aluísio Maier, ao contrário de seu irmão que estudaria no Instituto Vicentino Santa Ana. Concluiu o ginásial e o colegial no município de Laranjeiras do Sul. Graduiu-se em Ciências Contábeis na cidade de Cascavel-PR e fez pós-graduação em Finanças. Fez carreira como executivo e atualmente está aposentado. No entanto, há quase 30 anos presta serviço para o Judiciário atuando como perito na área de Contabilidade e Finanças. Atualmente mora em Curitiba-PR e seu depoimento foi realizado por meio de videoconferência em aplicativo de redes sociais.

⁹² O termo em português “chimia” deriva do alemão *schmier*, que nas regiões de imigração alemã do sul do Brasil é utilizado para denominar não apenas doces cremosos semelhantes à geléia, mas por extensão denomina os diversos tipos de comida que se pode passar no pão.

Questionado sobre o assunto, Rangel de Souza Muller afirma que quando era chefe da 46ª Inspeção Regional de Educação, em meados dos anos 1960, não existia variedade de itens na distribuição da merenda escolar:

Tinha merenda, mas a merenda sabe o que vinha? Só leite em pó. Não tinha o que cozinhar. A gente guardava lá em cima da Inspeção em uma sala, era só leite em pó. Não tinha outra coisa. [...] E o povo tinha leite à vontade no interior. Que eu me lembro até esse leite vinha dos EUA doado para o Brasil. O Brasil era um país miserável então os americanos ajudaram os países pobres (Muller, 2023).

O entrevistado Adir Alves dos Santos relata um fato que ocorria em meados dos anos 1960 apontando para o comércio de alimentos no interior do Grupo Escolar:

[...] Eu sempre levava lanche. E tinha a gurua que vendia só pastel. Ela vendia no começo do recreio e tinha os pais que autorizavam. Então, ela marcava na caderneta. E para os outros ela só vendia para quem tinha o dinheiro na hora. Eu levava pão, café com leite numa garrafinha, as vezes bolacha. Às vezes o pai dava dinheiro para comer um pastel. Até um pedaço de carne ia no meio do pão. Naquele tempo, matavam os porcos, fritavam e guardavam na banha, na lata. E a mãe cortava e a gente levava (Santos, 2023).

Em sua planta original, a escola previa uma cantina que, de fato, funcionou por certo período e era atendida por funcionários ligados à conservação e manutenção do prédio. “Era a Lídia que cuidava. A Lídia era servente. Daí foi proibido a venda na escola. Era só a merenda” (Ferreira, 2022). As palavras de Muricy reforçam a argumentação de Edite: “Os alunos levavam pão de casa, com café. Nós levávamos merenda, mas tinha um certo lugar lá onde se vendia algumas coisinhas, na própria escola” (Rocha Loures Jr., 2022).

No entanto, por determinação da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná, em setembro de 1970 as cantinas foram proibidas, por meio da Portaria nº 131/70. Nesta época, já havia o fornecimento regular de merenda escolar para os alunos:

O Secretário de Estado dos Negócios da Educação e Cultura no uso de suas atribuições e considerando o aspecto social da merenda escolar, que deve, tanto quanto possível, incentivar o igualitarismo de tratamento do aluno, na escola.

Considerando que a cantina comercial da Escola Primária, embora tenha por fim último a melhoria das condições materiais do estabelecimento, no seu desenvolvimento cotidiano, enseja práticas irrecôndáveis não só a

vida escolar como funcional, propiciando: desestímulo à educação alimentar através de uma alimentação sadia; pela concorrência da venda de guloseimas; revolta às crianças de poucos recursos pela impossibilidade de aquisição dos produtos oferecidos comercialmente; desvio de funcionários (professores e serventes) para atividades comerciais dentro da escola, com prejuízo das atividades educacionais e funcionais; eventual e possível desleixo no preparo da merenda para facilitar a concorrência na venda dos produtos da cantina comercial;

Considerando, finalmente, que estes e tantos outros vícios sobrepõem-se ao mais alto objetivo que se possa argumentar em favor da existência da cantina comercial na Escola Primária, resolve:

Art. 1. – Declarar a inaplicabilidade do Regulamento das Cantinas Comerciais, aprovado pela Portaria n° 2.492/70, em todos os estabelecimentos estaduais de ensino pré-primário e primário, ficando, conseqüentemente proibida a instalação de tal espécie de comércio.

Art. 2. – A melhoria da merenda escolar será efetuada através da contribuição espontânea dos alunos em espécie ou gêneros e através das Associações de Pais e Professores.

Art. 3. – A presente Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário (Paraná, 1970).

É possível inferir que a proibição do funcionamento de cantinas, por parte do governo do estado, foi bem recebida pela comunidade local, a julgar pela matéria “Fim de negócio” veiculada pelo jornal “O Independente”. O autor do texto é incisivo e posiciona-se contra a venda de produtos alimentícios nas escolas pois o comércio realçaria as diferenças econômicas entre os alunos:

Com criança não se brinca. Ou melhor, não se zomba a não ser em movimentos que evidenciem ternura, que tenham o fim de estimular, por exemplo, amizade entre um pai e um filho, um tio e um sobrinho. Entre esses inocentes, a brincadeira faz parte de sua etapa de vida, tanto assim que os desentendimentos são passageiros servindo uma bola ou um brinquedo para reatar dois ou mais que estejam de beijo virado. O que pretendemos dizer, com a expressão “não se brinca” é exatamente no sentido do menosprezo, do estímulo à desigualdade, da oportunidade de extravasamento de melhor situação econômica dos pais ou responsáveis. Uma criança que tenha nascido em lar mais favorável, em se tratando de dinheiro, mesmo com movimentos inocentes provocará, mesmo no seu amigo, de posses reduzidas, uma situação de constrangimento e diferença. Entendemos imprópria, por exemplo, a permanência de um sorveteiro à porta de um estabelecimento de ensino. Alguns poucos podem comprar o produto por ele negociado. A grande maioria fica, no recreio, a presenciar as lambidas que provocam inveja, que alertam para as dificuldades da casa, que ajudam a formar consciências revoltadas e que, em última análise, podem causar brigas porque fulano ou ciclano não quis dar um restinho... (Fim de negócio, 1970, grifos no original).

Após essa preleção inicial, na qual enfatiza o baixo poder aquisitivo das famílias dos estudantes, o autor da matéria destaca o caso da merenda escolar, afirmando que a decisão tomada pela Secretaria de Educação teria sido assertiva e expondo seus argumentos:

Se um sorveteiro à porta de um grupo, já deve ser proibido, o que se dizer de uma cantina, com características inteiramente comerciais e com balas, bolachas, chocolate e tudo o mais à disposição apenas de quem tem dinheiro? Certo, muito correto mesmo, o procedimento do jovem Secretário de Educação Cândido Manoel Martins de Oliveira, proibindo o funcionamento de cantinas comerciais nos grupos, escolas ou quaisquer locais de ensino de caráter público. Há o oferecimento de sopas, sucos, bolachas e outros alimentos, proporcionados pelo Estado através da merenda escolar. Quem quiser comer mais que leve de casa. Isto será exceção, porque nem todos, por mais que possam vão lembrar de chocolates e outras guloseimas na hora de ir para a escola. Nos estabelecimentos de ensino, desde o trajar, todos são teoricamente iguais. Não se pode permitir, portanto, que nos momentos de descanso, poucos comam do melhor, deixando a grande maioria com água na boca. A decisão do Secretário foi oportuna. E quem quiser comerciar, “brincando” com crianças que vá procurar lugares onde o seu negócio não estimule a desigualdade entre inocentes (Fim..., 1970, grifos no original).

Merendeira durante anos, passando sua vida funcional no Grupo Escolar, sob a ótica de Edite Ferreira, a oferta de merenda melhorou com o passar do tempo.

No início, logo que eu entrei, tinha pouca merenda. Era feito broa num forno que tinha lá. Mas depois reforçou a merenda. Tinha de tudo! As crianças passavam bem. Tinha leite à vontade para as crianças. Nós fazíamos merenda e daí quando era o dia da criança a gente fazia uma festinha. Tudo comida boa, igual à que a gente come em casa. Carne nunca faltou. Depois de um tempo era só a merenda. Mas eles comiam muito bem. Além de comerem eram obedientes. [...] As crianças faziam fila e a gente dava a comida. Eles iam andando em fila e pegando e saindo, pegando e saindo. Eu só servia e outra atendia. Eles comiam e devolviam o prato. Era plástico. Agora é tudo inox, até a colher (Ferreira, 2022).

A professora Esther Cordeiro foi umas das pioneiras, entre as mulheres, na condução de automóveis na cidade. Por conta dessa habilidade e de sua disponibilidade para ajudar, ela era requisitada para auxiliar com a logística da entrega da merenda, uma vez que isso ficava por conta do estabelecimento: “Às vezes tinha sopa muito boa e as vezes tinha comida mesmo. Quando passou a ter a merenda eu ia pegar porque eu tinha o meu Fusca. Eu ia pegar lá perto da Igreja Batista. Tinha um posto e a Herminia⁹³ que cuidava da merenda. Ela anotava tudo. Eu levava pra escola e daí elas guardavam lá” (Cordeiro, 2022).

Conforme visto, as instalações do Grupo Escolar, embora podendo ser qualificadas como excelentes para os padrões da pequena Laranjeiras do Sul dos

⁹³ Refere-se à professora Hermínia Tereza Bedin Cordeiro que foi uma das docentes do Grupo e faz parte do coletivo de professoras que aparece na fotografia da inauguração do Grupo Escolar no dia 10 de setembro de 1956.

anos 1950 e 1960, padecia com a falta de espaço para as atividades relacionadas ao ensino. No entanto, mesmo com todas as dificuldades, a instituição abria suas portas para sediar acontecimentos e eventos que beneficiavam a comunidade constituindo-se, portanto, um espaço político e social privilegiado. Muito da percepção que a população tinha acerca da instituição ficou registrada no jornal que circulava na época – “O Independente”. Percebe-se, ao longo do tempo, a boa interação entre as administrações do Grupo Escolar e a comunidade para atender demandas pontuais desta última, como, por exemplo, a realização de eventos. Essa prática se acentuou com a inauguração do novo prédio em setembro de 1956. A construção do anfiteatro anexo à escola foi um dos motivos da aproximação com a comunidade em função da realização de atividades em seu interior, muitas vezes alheias à educação, mas de interesse da comunidade local ou até mesmo regional. O espaço de um anfiteatro construído em uma escola e com o acesso independente de suas instalações era uma novidade para Laranjeiras do Sul e se configurava uma das exigências que fazia parte do contexto da Escola Nova bastante difundido no Paraná durante a década de 1950.

O auditório era usado para as atividades cotidianas da comunidade escolar como descreve a professora Maria Aparecida e o aluno Muricy: “[...] quando nós aprendíamos música, nós fazíamos lá no salão. Depois na época em que eu era professora, a gente ensaiava os teatros, as apresentações tudo lá no salão. Era bem usado o salão” (Valendorf, 2023). De acordo com as memórias de Muricy:

Nós fazíamos teatro no salão. Eu participei de várias peças teatrais ali com meus colegas na época e eu era muito tímido e eu não queria, no fundo, no fundo, que as pessoas me achassem melhor do que elas porque eu era filho de uma professora. Eu ficava orgulhoso, mas envergonhado. E a minha mãe me incentivava muito a participar do teatro e enchia de gente. Eu tremia na base, ficava muito nervoso (Rocha Loures Jr., 2022).

A lembrança de ambos os egressos do Grupo Escolar é compartilhada por Edison Luiz que também relata o uso do auditório para as atividades festivas e culturais que envolviam a comunidade escolar:

Nós utilizávamos o auditório. Nós tínhamos aula de Canto Orfeônico. A professora era a Lourdes Provin. Era com o piano. Ela tocava e nós tínhamos atividades. A gente fazia cópias de partituras e tinha cadernos próprio para esse fim. [...] Tinha atividades de teatro, apresentações teatrais, mas eu não participava. Tinha muitos atores que eram os alunos. Eu só assistia. E era bem

concorrido. O teatro, na época, era muito prestigiado. Muito bom, por sinal. Eram, na maioria, apresentações do folclore brasileiro (Krüger, 2023).

Essa percepção também é compartilhada pela aluna Lígia Folda que cita o empenho e zelo do corpo docente na preparação de atividades artísticas e culturais e a versatilidade no uso daquele espaço:

[...] uma coisa muito interessante é que o conjunto das professoras do Grupo Escolar tinha uma preocupação muito grande com o aspecto artístico. Então ouvíamos muita música, aprendíamos a cantar, aprendíamos a declamar. Tinha o auditório que era chamado salão nobre que tinha um palco e nesse palco tinha um piano e a professora Zaida fazia recitais de piano pra nós. Eu lembro que ela ensinava os quatro tempos do “Ouviram do Ipiranga...”. Ela também dava aulas de Canto Orfeônico. Lá nos fundos daquele auditório tinha a cantina e um balcão e aquele auditório se transformava em refeitório. Nos dias de evento era auditório, nos dias normais de aula era o refeitório ali (Folda, 2023).

A música também é lembrada pelas professoras Nilce e Maria do Belém. Nilce afirma que: “A dona Lourdes Potoski dava aula de Música. Tinha um piano e eu lembro que num final de ano colocaram o piano no saguão e ela tocava. E os alunos cantavam. Quanta alegria era naquela escola! Uma coisinha que parecia pouco era muito pra eles, porque não tinham nada” (Clazer, 2023). Maria do Belém, que foi contemporânea da professora Nilce na docência, confirma: “Era a maior alegria dos alunos também participarem da aula de canto. A gente cantava as músicas tradicionais da época. Na aula de canto o professor cantava com eles “Luar do Sertão”, “Tristeza do Jeca”. As músicas que eram atuais na época. Os alunos amavam!” (Chaicouski, 2023). Corroborando com as palavras de Ligia Folda, a professora Maria do Belém assim se expressou:

Na sexta-feira era o dia que a gente tinha apresentações artísticas naquele salão grande do Aluísio Maier. Todas as turmas iam, todos sentados e tinha uma turma que ia apresentar. Daí a professora preparava os alunos: hinos, poesias, cantos, danças e coisas artísticas. O civismo era muito trabalhado naquela época. Os alunos tinham que cantar o Hino Nacional, Hino à Bandeira, do exército, da marinha, o Cisne Branco. Era tudo muito levado a sério (Chaicouski, 2023).

No entanto, além das atividades curriculares e extracurriculares realizadas pela comunidade escolar, o Grupo abria suas portas para a comunidade local e regional: reuniões, encontros, cursos e festividades ocorriam, principalmente, no auditório do Grupo Escolar. No ano de 1962, o Jornal “O Independente” divulgou a

abertura do Curso de Alfabetização de Adultos que foi realizada no Grupo Escolar, falando sobre suas finalidades, a composição do corpo docente e das características do alunado.

Em solenidade especial, foi instalado, no Grupo local, o Curso de Alfabetização de Adultos para o qual as professoras Java Coelho de Souza Poletto e Sebastiana Vieira, nos mandaram convite especial. Ao ato, compareceram os professores dos diversos cursos desta cidade, bem como autoridades e convidados especiais. Abertos os trabalhos foi dada a palavra ao professor Ruy Faé que explanou a finalidade do curso para o qual toda a Escola Normal colaborará, ministrando aulas. Os anos da Escola Normal Secundária e os da 4ª série da Regional ministrarão aulas, sob a supervisão dos professores d^a Ondina Folda e Luiz Schuck. Os trabalhos serão de natureza intensiva para que o aluno, no menor período de tempo possível, esteja alfabetizado, não perdendo seu precioso tempo. Para isso, os alunos que tiverem maior possibilidade de adiantamento não ficarão na dependência dos demais, mas irão avançando enquanto que os mais atrasados receberão aulas especiais, quase individuais, já que o corpo docente é suficiente para isso e haverá ocasiões em que o professor poderá atender a dois ou três alunos, quer dos mais adiantados, quer dos mais atrasados. Verifica-se assim a grande vantagem para a escolarização do adulto em tais circunstâncias. O prefeito Marcondes Sobrinho, presente, deu inteiro apoio à iniciativa, comprometendo-se inclusive de dar transporte aos que residirem mais longe, o que será feito em caminhão da Prefeitura. Estão matriculados 44 alunos, o que é um índice apreciável (Curso de alfabetização de adultos, 1962).

Registra-se, ainda, a realização de exames de admissão ao nível ginasial e de cursos de formação continuada para os professores como o descrito a seguir que sugere a otimização das dependências do Grupo Escolar para receber os cursistas:

Têm sido intensivos e de bom aproveitamento os cursos de férias que estão sendo dados aos professores estaduais (de escolas isoladas) e municipais sob a coordenação da professora Tereza de Assis. Os professores pernoitam no próprio Grupo Escolar com camas improvisadas, sendo porém proibida a permanência de crianças com os pais, no estabelecimento, visando não prejudicar o rendimento do ensino (Curso de férias, 1970).

Acerca dos cursos de formação continuada ocorridos entre as décadas de 1960 e 1970, Edite Ferreira assim se manifestou: “Tinha bastante curso para professores. Não só no auditório, mas nas salas. Não tinha aula e a gente tinha que desocupar as salas para os professores fazerem curso. E eles pagavam separado. Eu trabalhei nesses cursos. Daí era a prefeitura. No tempo do Amândio⁹⁴ tinha muito” (Ferreira, 2022).

⁹⁴ Refere-se a Amândio Ziguer Babinski, que foi prefeito do município entre 1969 e 1972.

Entre os anos de 1958 a 1960, o Grupo Escolar já havia cedido parte de suas instalações para a Escola Normal Colegial Leôncio Correia. Conforme já exposto, além dessa instituição, o Grupo Escolar foi berço para o início das atividades da Escola de Comércio Otaviano Amaral⁹⁵, que funcionou no período noturno a partir do ano de 1965. Em 1968, conforme o convite assinado pelo diretor Antônio V. Botura, o anfiteatro do Grupo Escolar foi utilizado para aula inaugural daquele estabelecimento: “Convidamos os estudantes de Laranjeiras do Sul para assistirem a instalação do ano letivo do Colégio Comercial – dia 5 próximo – as 20 horas – no auditório do Grupo Escolar – ocasião em que proferirá a aula inaugural o professor deste estabelecimento Dr. Valmir Rocha Loures⁹⁶” (Convite, 1968).

Localizamos ainda convites de eventos mais triviais como o seguinte: “A coordenadora do Curso do ALFA avisa os srs. Professores que haverá uma reunião dia 24 do corrente mês, as 10,30hs, no Grupo Escolar “Aluísio Maier” a fim de fazer entrega do material e, tratar assuntos do mesmo. Coordenadora Dolores Zanardini (Aviso, 1969, aspas no original).

No ano de 1969, há novamente o registro de um curso de alfabetização de adultos e adolescentes acontecendo nas dependências do Grupo.

Comunicamos aos alunos que fizeram a matrícula no Curso de Alfabetização de Adolescentes e Adultos, que as aulas tiveram início dia 24 de março. Pedimos que compareçam no Grupo Escolar Aluisio Maier as 19,30 hs. Aqueles que não fizeram a matrícula poderão fazer o quanto antes. Professora Angélica Piemontez (Curso de alfabetização de adultos e adolescentes, 1969).

Ainda no ano de 1969 aconteceu, nas dependências do Grupo Escolar, a entrega de certificados de formação continuada para professores, conforme relatado pela imprensa local, que menciona tratar-se de uma iniciativa que visava atingir professores não titulados e com propósitos cívicos, também:

A Prefeitura Municipal de Laranjeiras do Sul e a Secretaria de Educação em convênio com a Supervisão de Ensino e da Merenda Escolar, realizou dia 9 do corrente mês as 14 horas no Grupo Escolar Aluisio Maier, uma reunião com finalidade da entrega de Certificados da Conclusão da 1ª Etapa do

⁹⁵ De acordo com os estudos de Lemiechek (2014) a Escola de Comércio Otaviano Amaral foi criada em 1965 pela Lei Municipal nº 1 publicada no Diário Oficial do Estado em 18 de fevereiro e assinada pelo prefeito senhor Alcindo Natel de Camargo. Anos depois foi estadualizada.

⁹⁶ Valmir Gomes da Rocha Loures era advogado e também foi professor não licenciado. Foi vereador e prefeito em Laranjeiras do Sul entre 1982 a 1988. É irmão do entrevistado Muricy Marinho da Rocha Loures Jr. e faleceu no início dos anos 1990.

Curso de Treinamentos para Professores não Titulados e das palestras proferidas por ocasião da Semana na Comunidade. Em seguida foram entregues as Bandeiras Nacionais doadas pela Comissão Especial da Faixa de Fronteiras, para que os professores ensinem e elevem o Civismo em nossas crianças (Entrega de certificados, 1969).

Em setembro de 1969 há o registro de mais um convite para reunião, que trataria de assuntos de interesse da classe docente:

A coordenadora do Curso de Alfabetização de Adolescentes e Adultos dos municípios de Laranjeiras do Sul, Guaraniaçu e Campo Novo, por meio deste convoca os professores do Curso em questão, para uma reunião no próximo dia 14, a fim de serem tratados diversos assuntos da Classe. Contando com o comparecimento, avisa ainda que trata-se de instruções superiores. A reunião em apreço terá lugar no Grupo Escolar Aluísio Maier desta cidade as 13 horas. Laranjeiras do Sul, 3 de setembro de 1969. Dolores Zanardini. Coordenadora da "ALFA" (Convocação, 1969).

Os "treinamentos" para professores não habilitados e os cursos de alfabetização de adultos que ocorriam na década de 1960 revelam uma realidade que, conforme visto, não era exclusiva de Laranjeiras do Sul, mas ampliava-se pelo estado do Paraná e o contexto brasileiro. Isso implica dizer que, embora houvesse esforços dos governantes, na segunda metade do século XX, permaneciam, sem solução, dois dos problemas que afligiam o Estado no início do século: a formação docente e a alfabetização na idade regular. A formação docente foi um problema que mobilizou esforços de Cesar Martinez, Lysímaco Ferreira da Costa e Erasmo Pilotto quando estes exerceram, em diferentes épocas, o cargo mais importante no organograma da educação paranaense. A retenção e a evasão também foram combatidas por esses educadores por meio de várias ações, especialmente durante a primeira metade do século XX.

Assim, com estes relatos é possível perceber que os espaços do Grupo Escolar eram, de alguma forma, utilizados pela comunidade local de maneira que as gestões da instituição que por ali passaram mantivessem relações cordiais com a comunidade laranjeirense.

Indicamos, contudo, que toda essa estrutura ímpar para a década de 1950 era usufruída apenas por filhos das famílias que moravam na zona urbana do município. Os alunos da zona rural continuavam sendo inapropriadamente atendidos mediante a atividade das escolas isoladas. Assim, os grupos escolares são marcados também por contradições quanto à sua finalidade social, que permeiam

tanto a disseminação de ideologia hegemônica quanto podem ser associadas a um espaço de exclusão de parte da infância brasileira. O depoimento de Maria Aparecida Valendorf é esclarecedor e demonstra a perda significativa que as crianças sofriam ao frequentar uma escola isolada. Ela “perdeu” um ano de sua vida acadêmica por conta de ausência de documentação que comprovasse a sua escolarização, aliada ao descaso da direção do Grupo Escolar com a legislação:

O 1º ano eu fiz lá no Alto São João que na época era Bugre Morto. Era uma escola isolada com professores que eram de lá. Uma delas era aqui da cidade, a dona Leocádia. E a dona Ana morava lá mesmo. Com 10 anos nós nos mudamos para cá, para Laranjeiras. Eu vim, mas lá na escola de onde eu vim a gente não tinha documentação. Eu sabia ler e escrever, sabia as quatro operações, que na época a gente dizia uma continha de mais, uma de menos, de multiplicar e dividir. Eu vim e era a dona Alzira a diretora do Aluísio Maier. Como nós não tínhamos nada pra comprovar ela matriculou nós no 1º ano (Valendorf, 2023).

Questionada se houve uma prova ou exame para reclassificação, conforme previa a lei⁹⁷, para sua entrada no Grupo Escolar no ano de 1953, ela afirma que a diretora da época, Alzira Trindade Stocchero não atuou nesse sentido.

[...] não fez nada. Só perguntou. E meu pai disse que nós não tinha comprovante de escola. Aí ela só matriculou. Aquele ano tinha 1º ano A, B e C e ela me matriculou no primeiro ano C. Daí eu fui aluna da professora Esther Cordeiro no 1º e no 2º ano. Até os dias de hoje eu lembro os cantinhos que ela ensinava pra nós. Eu não esqueci. Até os dias de hoje. Eu ensinei pros meus catequizandos e ensinei pros meus alunos o canto que ela me ensinou (Valendorf, 2023).

As palavras de Maria Aparecida Valendorf podem ser endossadas por um manuscrito localizado na Escola Municipal Aluísio Maier, que tinha o objetivo de confirmar a matrícula e frequência de aluno em determinada escola do interior. Essa situação ocorreu mais de 20 anos após o fato narrado pela professora Maria Aparecida. O documento foi redigido pela professora da localidade e atestava a frequência do aluno que solicitava transferência para a Escola Estadual Aluísio Maier.

⁹⁷ O Decreto-Lei 8.529 de 2 de janeiro de 1946 previa em seu artigo Art. 16: “Serão admitidas à, matrícula na primeira série do curso elementar as crianças analfabetas, de sete, anos de idade. Poderão ser admitidas também as que completarem sete anos até 1º de junho do ano da matrícula, desde que apresentem a necessária maturidade para os estudos. Serão matriculados, nas demais séries do mesmo curso, as crianças que tiverem obtido aprovação na série anterior e ainda aquelas que, mediante verificação de estudos já, feitos, possam ser classificadas em tais séries (Brasil, 1946).

Figura 21 - Atestado de transferência (1978)

Atestado de transferência.

Atesto para os devidos fins que o aluno João Benitez Rodrigues está devidamente matriculado no 4.º ano do 1.º grau na Escola Rural "Santa Lucia" em Cocho Grande, Município de Saranheiras do Sul, Estado do Paraná a partir do dia 22 de fevereiro até a presente data (11/03/78) e pede transferência por motivo de mudança. Nada impede que o mesmo seja aceito em outro estabelecimento de ensino.

Cocho Grande, 11 de março de 1978

Maria Dulcina de Souza
Professora.

Fonte: Acervo da Escola Municipal Aluísio Maier - EIEF, 2022.

A questão da falta de documentação para os alunos que cursavam as escolas isoladas é confirmada também pela entrevistada Maria do Belém Chaicouski. Ela cursou as primeiras séries do ensino primário no local onde nasceu, distrito de Campo das Crianças, atual município de Virmond-PR:

Comecei em 1956. Foi em 56 que eu vim pra cá, para estudar. Eu vim no 3º ano primário. Porque lá [escola isolada] não dava direito a pegar exame de admissão e ir adiante. A documentação era complicada. Não tinha nada que comprovasse. Quando eu vim, não tinha transferência com nota, com nada. Então, eu poderia, talvez pelo meu conhecimento, entrar já na 4ª série. Mas daí a minha mãe falou que era a 3ª. Consegui validar a 1ª e a 2ª série. Daí eu entrei e eu lembro que era a professora Isaura Rocha Loures que era professora de 3º ano e ela me mandou no quadro. Passou uma conta exorbitante de grande: dividir com três números na chave. E eu fui no quadro e os alunos diziam: "dá nove! Dá dez!" E ela só fazia assim [sinal de silêncio] e os alunos ficavam quietos. E eu dividi direitinho. Me mandou ler e me fez perguntas de História e Geografia e eu me logrei bem, sabe? (Chaicouski, 2023).

A professora Nilce Clazer relata também que seus estudos, feitos na escola isolada da localidade de Passinhos foram desconsiderados quando seu pai resolveu transferir os filhos para o Instituto Santa Ana. No entanto, ela não cita a falta de documentação como um empecilho para um possível exame de reclassificação e sim a alegação, pelas freiras, de que ela e seus irmãos não apreenderam os conteúdos mínimos exigidos para a série. Desta forma, precisariam recomeçar:

A gente estudou numa escolinha lá dos Passinhos. A dona Geni e a irmã dela eram nossas professoras numa escola bem pequenininha. Nós ficamos um ano ali e meu pai achou que não adiantava. Nos levou lá pro colégio Santa Ana. Lá nós começamos tudo de novo e ficamos os quatro anos. As freiras não aceitaram o nosso estudo. Achavam que a gente não sabia nada (Clazer, 2023).

São depoimentos que comprovam que os alunos das escolas isoladas apresentavam perdas se comparados aos alunos do Grupo Escolar ou de uma escola central, como era o caso do tradicional Instituto Vicentino Santa Ana. Para além da questão documental, os alunos sofriam com a falta de didática dos professores que, em sua maioria, eram inabilitados e despreparados. Sofriam com a distância, com a falta de manutenção das escolas, com a precariedade dos materiais didáticos e tantas outras dificuldades.

Findando essa subseção, que tratou das instalações construídas na década de 1950 para abrigar o Grupo Escolar, concordamos com as palavras de Castro (2009, p. 144) e suas conclusões ao pesquisar os Grupos Escolares construídos na Primeira República no Brasil, associadas ao seu potencial arquitetônico e simbólico, que deveria traduzir os valores de uma época:

O edifício escolar, enquanto produto arquitetônico, expressa a arte e a técnica de construir espaços, de estabelecer ordens e limites, de atender a demandas específicas, de traduzir valores, de materializar e simbolizar uma ação. É, portanto, uma manifestação cultural que, analisada de forma plena, pode contribuir para o entendimento do processo de instituição e consolidação de escolas e, em última instância, com a historiografia da educação no Paraná.

Assim, no imaginário social, era o edifício escolar a materialização da escola modernizadora adequada para a superação do atraso educacional em que vivia o país. Por conseguinte, julgamos conveniente encerrar essa seção com outra das considerações de Castro (2010), em seu estudo minucioso acerca da arquitetura das

escolas paranaenses entre os séculos XIX e XX. Entendemos, pelos estudos da autora (Castro, 2010, p. 288) que podemos relacionar o Grupo Escolar Aluísio Maier, edificado em Laranjeiras do Sul a uma expressão da arquitetura modernista dos anos 1950:

As escolas modernistas do Paraná, projetadas entre 1951 a 1955, apresentaram características singulares em relação ao universo estudado. De forma consistente, o partido arquitetônico abandonou a simetria, guiando-se por eixos verticais e horizontais que possibilitaram uma disposição mais solta no terreno. A setorização foi ainda uma referência, agrupando atividades fins em blocos distintos, porém este procedimento não veio acompanhado da tradicional hierarquização, sendo os diversos blocos tratados de forma distinta, sem a valorização de uns em detrimento de outros. Neste sentido, o edifício ganhou leveza e fluidez, reforçadas pela presença de pátios cobertos sustentados por *pilotis*. No entanto, ainda se mantém a ordenação e a racionalidade do espaço, a adequação às atividades pedagógicas, o atendimento às demandas higienistas, a utilização de modernas técnicas construtivas, a busca pela beleza da composição e o bem-estar de seus usuário - princípios da arquitetura que constroem o caráter do edifício escolar, o qual se mantém desde as escolas jesuíticas do Brasil-colônia.

3.2 OS SUJEITOS DO GRUPO ESCOLAR

Nesta seção buscamos compreender quem eram os sujeitos que compunham a comunidade do Grupo Escolar Aluísio Maier ao longo de sua história. Para isso, nos aprofundamos no estudo e discussão acerca da administração, do corpo docente e do corpo discente da instituição enfocando os protagonistas dessa história.

3.2.1 A administração

Atualmente, a SEED adota a eleição para a direção dos estabelecimentos de ensino sob sua jurisdição. No entanto, essa é uma realidade relativamente recente na história educacional paranaense. Em meados do século XX o panorama era outro, marcado por condicionantes políticos na indicação de diretores, embora já houvesse normatização sobre o assunto. O Decreto-Lei 8.529/46 previa: “Art. 36. Os diretores de escolas públicas primárias serão sempre escolhidos mediante concurso de provas entre professores diplomados, com exercício anterior de três anos, pelo menos, e, de preferência, entre os que hajam recebido curso de administração escolar”. No entanto, na prática, isso não ocorria.

O Jornal “O Independente”, em sua edição nº 12, de 5 de março de 1961, em matéria intitulada “Direções dos estabelecimentos de Ensino” aponta que as questões políticas locais interferiam diretamente na escolha da direção das escolas, mesmo que estaduais.

Está dando “água pela barba” a questão dos estabelecimentos de ensino desta cidade. É que os cursos são apenas quatro⁹⁸ e os candidatos são em dobro disso. Há gente que faz uma viagem atrás da outra, a Curitiba, com o fito de apanhar uma direção dessas. O assunto parece que vai dar briga entre os pretendentes (Direções de estabelecimentos de ensino, 1961, grifos da autora).

Essa prática refletia os acordos políticos e a certeza de que, para se tornar diretor ou diretora, o candidato deveria ter influência, prestígio ou capital político. Algumas semanas mais tarde, uma nova edição trazia a atualização da disputa naquele ano.

Nos últimos dias cessou um pouco a luta pelas direções dos estabelecimentos de ensino. Mas cessou apenas num setor: agora brigam os próceres políticos que não viram concretizados seus pedidos, uma vez que o aodamento foi tanto que chegavam à Secretaria pedidos inteiramente contraditórios, isto é, cada um queria mostrar mais soma de prestígio com o novo Governo (Estabelecimentos de ensino, 1961).

Assim, durante o tempo de existência do Grupo Escolar Aluísio Maier (1941 – 1975), não houve eleição direta para a direção, e sim nomeação. Desta forma, a direção era exercida por pessoa indicada nos meios políticos locais e cuja força também se vinculava ao grupo que estava no poder no governo paranaense, considerando que a instituição era estadual. De acordo com Maria do Belém Chaicouski:

Na época tinha [interferência política]. Geralmente eram pessoas que o prefeito indicava pra ser o diretor. Depois, passados muitos anos é que foram feitas as eleições que foi quando a Evanildes Vieira⁹⁹ foi eleita diretora. Eu me candidatei pro Gildo e pro Aluísio e perdi por oito votos no Aluísio Maier. A Evanildes Vieira foi a primeira diretora eleita ali. E eu fui pra vice direção do Gildo (Chaicouski, 2023).

⁹⁸ Refere-se à Escola Normal Ginásio Floriano Peixoto, Escola Normal Colegial Dr. Leôncio Correia, Ginásio Estadual de Laranjeiras do Sul e Grupo Escolar Aluísio Maier existentes à época.

⁹⁹ Isso aconteceu nos anos 1980, portanto o Grupo Escolar, por força legal, já havia encerrado suas atividades.

O cargo de diretor exigia de seu ocupante, entre outras funções: a interlocução entre os professores e a Secretaria de Estado da Educação e Cultura (SEED); a liderança em ações administrativas e pedagógicas e a resolução dos problemas cotidianos do ambiente escolar, que iam desde o trato com servidor que não cumpria a contento suas atribuições até as questões disciplinares com os alunos. Assim como um operário é supervisionado pelo seu superior, professores eram supervisionados por diretores e estes pelos inspetores municipais ou estaduais, e assim sucessivamente em uma cadeia de poder. A inspeção foi vista, ao longo do século XX, como um poderoso instrumento na busca pela melhora da qualidade de ensino e, no Paraná, César Martinez insistia em dar condições para a prática da inspeção. Não somente a supervisão, mas a avaliação dos educadores passou a ser ponto relevante nesse contexto, sendo que o resultado educacional – ou aprovação - dos alunos era ponto de avaliação do professorado. Sabe-se, ainda, que antes da existência do cargo de secretário, além das atividades de gestão, cabia aos diretores do Grupo todos os registros referentes à vida escolar de alunos e vida funcional dos professores e demais servidores.

De acordo com a documentação localizada, Rui Aires Pacheco e Juvaldir de Oliveira foram, respectivamente, o primeiro e segundo professores normalistas nomeados pelo governo do estado para exercer o cargo de diretor. No entanto, ao longo do tempo e até 1975, a direção foi exercida por vários docentes. De acordo com os registros encontrados no Departamento de Arquivo Público do Paraná e no Colégio Estadual Laranjeiras do Sul – EFM, são os seguintes os diretores e diretoras do Grupo Escolar Aluísio Maier desde o ano de 1941 até o ano de 1976, ano em que, legalmente, foi implantada a Lei nº 5.692/71 e cessaram as atividades do Grupo Escolar.

Quadro 4 - Direção do Grupo Escolar entre 1941 a 1975¹⁰⁰.

| Nome | Ano |
|-------------------------------------|------------|
| Rui Aires Pacheco | 1941 |
| Juvaldir de Oliveira | 1941 |
| Matilde Boscardin do Valle | 1946 |
| João Rodrigues de Oliveira | 1948 |
| Heitor Farrielo | 1948 |
| Amantino Carlos Stephanes | 1950 |
| Alzira Trindade Stocchero | 1951 |
| Clarisse Amaral Fontanella | 1958 |
| Celanira de Carvalho Silva | 1961 |
| Terezinha de Jesus Melo | 1965 |
| Dolores Nicola Zanardini | 1965 |
| Haidê Ilana Caruso Sottomaio | 1967 |
| Felix Sandeski Szezerbicki | 1969 |
| Maria de Lourdes Potoski | 1974 |
| Elaine Maria Camargo | 1975 |
| Ignês B. Levandoski | 1975 |

Fonte: Organizado pela autora, 2023.

Evidencia-se a predominância de mulheres na direção do estabelecimento, o que era, de certa forma, natural se levarmos em conta que o corpo docente das escolas primárias manteve, ao longo do tempo, a característica de ser essencialmente feminino.

Quanto ao quadro de gestores, observa-se ainda que, com exceção da professora Alzira Trindade Stocchero e do professor Félix Szezerbicki, que tiveram mandatos longevos, os outros diretores tiveram um período de gestão relativamente curto, sugerindo que a organização de projetos a médio e longo prazo era prejudicada. O cargo de direção imprimia, ao seu ocupante, expressiva visibilidade e representatividade política e social na comunidade de forma que fazia emergir conflitos e lutas pelo poder conforme observado cotejando o *corpus* documental produzido pela imprensa local.

No que diz respeito à hierarquia e aos jogos de poder que emanavam dessas relações, consideramos as impressões de alguns entrevistados sob diferentes pontos de vista e de posição ocupada nesse contexto. “A Ignês¹⁰¹ era uma pessoa muito bondosa, muito querida. Ela nos levou até na praia. Eu não tenho

¹⁰⁰ Ressaltamos que há um hiato documental que não conseguimos resolver, até o momento, no que diz respeito à existência (ou não) de outros diretores/diretoras entre as gestões dos professores Juvaldir de Oliveira (1941) e Matilde Boscardin do Valle (1946).

¹⁰¹ Refere-se à diretora Ignês Levandoski.

queixa de nenhum diretor que passou lá. O que vale é a gente cuidar bem do nosso serviço. Estando o serviço bem feito eles não incomodavam” (Ferreira, 2022). Por sua vez, a professora Esther Cordeiro relembra sua primeira diretora, em uma época que ela era recente egressa do Curso Normal Colegial, isso no ano de 1953: “A dona Alzira Stocchero foi minha primeira diretora lá na escola perto da igreja. Eu tinha medo da dona Alzira. Ela era muito enérgica. A gente tinha muito respeito por ela” (Cordeiro, 2022).

Já a professora Maria Aparecida lembra que, em certo período, as turmas eram determinadas pela direção da escola de forma autoritária e não havia negociação, embora “[...] com a direção era um clima bom” (Valendorf, 2023):

Dei aula pra 1^a, 2^a, 3^a e 4^a série. Por exemplo: se a gente era escalada pra dar aula no 1^o ano era só 1^o ano. A diretora fazia escala e ela que dizia pra gente qual turma, a gente não podia escolher. [...] a gente fazia o diário e a servente passava pegar de cada professora e levava pra diretora olhar e assinar. Todos os dias a gente tinha que fazer o diário pra diretora ver (Valendorf, 2023).

O depoimento de Esther Cordeiro ratifica a versão de Maria Aparecida, indicando que essa prática aconteceu por anos seguidos, considerando que a última foi aluna da primeira no ensino primário: “As diretoras escolhiam no final do ano e diziam: fulana vai ficar com tal série e fulana com tal. Não tinha muitas professoras, era apenas o suficiente” (Cordeiro, 2022). Para Werebe (1968, p.105), essa prática nada democrática interferia nas condições de ensino e aprendizagem: “[...] é evidente que esse fato influi de maneira decisiva na qualidade do ensino e, portanto, no aproveitamento dos alunos. ” Essa prática sugere uma estratégia de controle e poder por parte das direções onde não se via resistência dos docentes ficando o aspecto pedagógico em segundo plano. As palavras da professora Maria Aparecida e Esther Cordeiro remetem também a um período em que as funções de coordenação pedagógica ainda eram absorvidas pela direção devido à ausência de pedagogo ou assistente técnico, como era denominado à época.

Nesse sentido, o depoimento de Nilce Clazer confirma a ação da direção no que dizia respeito às questões pedagógicas. Ela explica a motivação das reuniões realizadas pelo diretor Félix Szezerbicki durante o período em que ela foi docente no

Grupo Escolar e a pauta descrita por ela sugere assuntos de ordem pedagógica e disciplinar:

Tratava sobre o desenvolvimento dos alunos. Como estavam indo as turmas, como os pais estavam se relacionando com o professor, se os alunos contavam para os pais alguma história que não fosse correta e os pais iam lá, as vezes acontecia. Às vezes um aluno que não gostava muito do professor fazia intriga entre os pais e o professor. Daí o Félix procurava apaziguar aquilo. Tinha pais que iam conversar com ele porque não gostava do professor, as vezes trocava de turma. Acontecia de um professor ajudar o outro nas dificuldades durante as reuniões (Clazer, 2023).

Embora não tenhamos localizado nenhum livro ata com o registro dessas reuniões pedagógicas, fica evidente, pelo depoimento, que, sob a batuta da direção, o corpo docente procurava, de forma coletiva – ou individual- encontrar soluções para os seus problemas de natureza pedagógica.

No que diz respeito ao seu relacionamento com o diretor Félix, Nilce Clazer assim se expressa:

Nós éramos bem amigos, até colegas de sair em bailes e festas. Ele ia lá em casa. A gente era bem colega. Claro que, dentro do Grupo, a função era uma. A relação era profissional. Ele cuidava de tudo muito bem. Todo mundo gostava dele porque ele era uma pessoa muito calma. Nas reuniões que ele fazia era sempre em tom de voz baixo e calmo (Clazer, 2023).

Ainda com relação ao diretor Félix temos o depoimento da professora Lícia que afirma: “O Félix era um bom diretor e os alunos tinham medo dele”. (Silva, 2023). Nuances da ação e da postura de outros diretores também são evidenciados por outros entrevistados. Maria do Belém relembra: “Na época da Haide¹⁰², ela era extremamente severa, sabe? Para os professores era muito severa na questão de faltas e outras coisas. Até a higiene do professor ela olhava, se estava vestida adequadamente. Na época era sapato preto e a gente levava o sapatinho limpo, deixava no banheiro e pegava na hora de ir embora” (Chaicouski, 2023).

Sob sua perspectiva de estudante, Muricy assim se expressou, mencionando o envolvimento da direção em um problema disciplinar ocorrido:

E as vezes você tinha que ir lá na secretaria ou na diretoria. Uma vez eu fui chamado e a diretora era minha prima. Eu briguei com um menino lá. A gente jogava muita bolinha de gude e houve um desentendimento e os amigos empurravam um pra cima do outro pra ver a briga. E isso fomenta mais o

¹⁰² Refere-se à diretora Haidê Ilana Caruso Sottomaioir.

evento da intriga. E tinha aquela descida lá atrás e nós rolamos lá pra baixo e a Clarisse¹⁰³ chamou pra saber o que houve. E me deu um puxão de orelha [sentido figurado]. E o rapaz, o menino, era meu amigo. Não tinha nada a ver, mas os outros influenciam (Rocha Loures Jr., 2022).

Fica evidente que o acúmulo de tarefas e as especificidades dos fazeres administrativos suplantavam os de natureza pedagógica no exercício da função de direção. Embora os depoimentos sugiram que havia um forte controle sobre os trabalhos dos professores, essa coerção não dizia respeito somente à questões pedagógicas mas de natureza diversa: uso do uniforme, presença e pontualidade, controle e organização disciplinar dos alunos, participação em eventos, entre outras. Percebe-se ainda, pelos depoimentos, que não havia resistência por parte dos professores, não existindo, portanto, tensões evidentes e marcantes que influenciassem as relações comprometendo a harmonia no cotidiano escolar.

3.2.2 O corpo docente

Podemos analisar o corpo docente de uma instituição sob diferentes aspectos. Para este estudo delimitamos a discussão enfatizando a formação inicial, a formação continuada e a forma de contratação dos professores que atuavam no Grupo Escolar Aluísio Maier.

Por meio da realização das leituras e analisando documentação localizada no Centro de Documentação e Memória da UNICENTRO- CEDOC-G, observa-se, nas correspondências trocadas entre os professores e a prefeitura ou Câmara Municipal de Guarapuava, algumas características que nos permitem inferir como era o sistema de contratação de professores no alvorecer do século XX na região, e como ele foi se transformando, lentamente, no decorrer do tempo.

No início da escolarização da região houve, aos poucos, a migração do sistema de professor particular, que ensinava nas casas dos contratantes ou nas suas próprias casas, para o professor particular subvencionado pelo município, governo do estado do Paraná ou União. Essa prática consistia no pagamento, pelo ente responsável, do salário do professor. No entanto, este poderia, ainda, receber contribuição dos pais de alunos que eram economicamente capazes de arcar com a instrução de seus filhos. Entretanto, conforme já mencionado, não havia ainda um

¹⁰³ Refere-se à diretora Clarisse Amaral Fontanella.

espaço próprio reservado para a educação formal, ou seja, um espaço institucionalizado que caracterizasse o que hoje conhecemos como escola. Mesmo subvencionados, os professores continuavam ensinando nos seus próprios domicílios ou nas casas dos pais dos alunos.

Por muitas décadas, no município, pouco ou nada se exigia dos docentes em termos de formação: mal terminavam seu próprio processo de alfabetização, iniciavam na docência. É importante salientar que, no início do século, as escolas normais estavam começando a dar seus primeiros passos, sendo raros os professores habilitados que se aventuravam nos sertões paranaenses. A única Escola Normal paranaense, até 1923, ficava em Curitiba. De acordo com Herold Jr. (2012), a primeira Escola Normal Complementar em Guarapuava iniciou seus trabalhos no ano de 1927, tendo, em 1929, 23 alunas matriculadas. A formação completa, conforme exigência da legislação, passou a ser ofertada apenas com a fundação da Escola Normal Colegial Estadual Professor Amarílio Rezende de Oliveira, no ano de 1948. Laranjeiras do Sul, por sua vez, começou a dar seus primeiros passos rumo à formação de docentes no ano de 1946, com a criação do Curso Normal Regional. No entanto, é importante salientar que essa modalidade de ensino formava as denominadas “regionalistas”, que estavam habilitadas para a docência nas escolas isoladas. A Escola Normal Colegial que, legalmente, até a Lei nº 5.692/71 habilitaria os professores para a docência nos Grupos Escolares, passou a funcionar no município apenas no ano de 1958. Sendo assim, até meados do século XX, os sertões laranjeirenses conheceram poucos professores e professoras habilitados pela Escola Normal Colegial. O mapa a seguir, elaborado por Castro (2010), aponta como era a distribuição de escolas normais no Paraná em meados da década de 1920.

Figura 22 - Escolas Normais construídas no Paraná na década de 1920 e suas regiões de influência.



Fonte: Arquitetura das escolas públicas no Paraná (1853 – 1955) (Castro, 2010, p. 152).

A imagem é esclarecedora e, ao mesmo tempo, estarrecedora. De acordo com Castro (2010), no início da década de 1920, o Inspetor Prieto Martinez dividiu o estado em três setores: Curitiba, Litoral e Campos Gerais, criando uma rede de escolas normais da qual foram excluídas várias regiões do Paraná. Segundo registra: “[...] a construção dos três edifícios das escolas normais no Paraná, materializou uma proposta de consolidação e propagação do ensino normal que estruturaria a instrução primária do estado” (Castro, 2010, p. 213). Assim, foram construídas escolas em Curitiba (1922), Ponta Grossa (1925) e Paranaguá (1927). Embora as regiões de Curitiba e litoral concentrassem a maior densidade populacional e, portanto, necessitassem de mais escolas de formação docente, a escola de Ponta Grossa teria que dar conta de abranger municípios que ficavam muito distantes. Apesar do entusiasmo do inspetor, observa-se que a região central do Paraná, o sul, o oeste, o norte e o noroeste ficaram desassistidos pela Escola Normal. E nessa região específica, desamparada pelo Estado, encontrava-se o município de Guarapuava e seu distrito, Laranjeiras. Essa é uma das explicações para a precariedade da educação na região, desassistida pelo governo paranaense no que dizia respeito à formação de professores.

De acordo com decretos e portarias localizados no Departamento de Arquivo Público (DEAP/PR), a maioria dos professores da região vinha de fora e alguns ficavam apenas por pouco tempo. Embora, no início, a habilitação não se configurasse uma exigência, algumas condições eram preconizadas pela lei, como a apresentação de atestado de boa conduta, o que era referendado por pessoa idônea na comunidade. Com relação ao conjunto de atributos que se esperava de um professor, Nascimento (2004, p.107) argumenta a respeito, mencionando polidez, moralidade e comprometimento com a proposta do governo então em voga:

Ser professor da escola primária significava assumir o compromisso de dar o exemplo de polidez e moralidade em seus atos, não só no ambiente de trabalho, mas também fora dele. Esta postura era exigida pelas leis anteriores, só que agora era objetivo da República para obter, por meio da escola e de professores, o comprometimento com a nova ordem que seria legitimada e vigiada pelo Estado. Ao professor e à professora cabia obedecer às regras impostas pela lei.

Quanto à questão da subvenção de vencimentos, analisando o *corpus* documental observa-se que, em alguns momentos, essa não era regulamentada e os próprios professores negociavam com a prefeitura ou a Câmara de Vereadores os valores a receber. A carta a seguir, endereçada ao presidente e demais membros da Câmara Municipal de Guarapuava indica essa prática, apresentando o pleito de um professor de escola masculina subvencionada, que alega a necessidade de receber vencimentos mais altos, já que a maioria de seus alunos era de origem pobre:

Diz Antonio Pereira Machado residente no Bairro do Faxinal da Igrejinha, município de Guarapuava, que lecionando em uma escola do sexo masculino subvencionada pela Câmara em 150\$000 no dicto bairro a qual é frequentada por um número superior a 20 alumnos como prova os documentos juntos. Como a maior parte são filhos de pais extremamente pobres e, a estes o professor leciona grátis, assim vem requerer a Vossas Senhorias dignar-se a fazer uma demarcação em 400\$000 visto que o requerente se julga com direito e ser de justiça. Faxinal da Igrejinha, 28 de setembro de 1905. Antônio Pereira Machado. Professor subvencionado (Machado, CEDOC-G, Caixa 30, pasta 1, 1905).

Outro dado sobre a subvenção é que, frequentemente, era paga com atraso: há inúmeras missivas de professores de vários distritos cobrando salários atrasados de três, seis meses ou até mesmo de um ano de vencimentos. Com relação à situação de salários atrasados de professores contratados pelo governo do estado

do Paraná, as palavras seguintes nos indicam que a situação se estendeu pela segunda metade do século XX, conforme o entrevistado experienciou: “Você veja: depois que eu vim pra cá [Laranjeiras] que eu fui receber meu salário de lá de Toledo porque o estado não tinha dinheiro pra pagar o funcionalismo público. Eu fui receber depois. Então você veja que miserável era o nosso país” (Muller, 2023). A situação relatada indica que era um ciclo que comprometia o processo pedagógico: professores sem habilitação trabalhando com contratos precários e salários atrasados. Outro excerto da entrevista com Rangel de Souza Muller reforça a percepção de uma situação crítica de falta de formação, especialmente no que se referia aos docentes do antigo ensino ginasial:

Aqui tinha a Escola Normal que foi fundada no tempo do Território. Eu fui falar com as professoras e elas diziam: pode vir trabalhar. De repente eles chegavam e diziam: você não dá aula de História do Brasil? Sim, dou aula. Dalí a pouco vinha outro e dizia: escuta, você não dá aula de Matemática? Não dá aulas de Ciências? Dou! Por que pensei o seguinte: não tem professor. Os alunos não entendem nada de Ciências, nada de História. Eu leio, aprendo e o que eu puder transmitir para esses alunos é um bom proveito pra eles. Então eu dei aula no Normal Colegial e na escola Érico Veríssimo. No Érico eu dei aula de OSPB que nem existe mais e dei aula de Ciências também. Eu gostava de aula de Ciências, eu fazia uns experimentos por minha conta (Muller, 2023).

A professora Esther Cordeiro relata algo similar ao afirmar que “[...] daí eu fui lecionar Geografia, mas eu não era formada. Era leiga. Mas eu lecionava” (Cordeiro, 2022). Embora no ano de 1973 a professora estivesse se graduando em Geografia, sua experiência docente com essa disciplina começou antes da conclusão do curso de licenciatura.

A professora Maria Aparecida, formada apenas pela Escola Normal Colegial, relata a situação ocorrida após a promulgação da Lei n° 5.692/71¹⁰⁴, que reorganizou os ciclos e criando o Ensino de 1° Grau, com oito anos de duração, mencionando que embora sem formação de nível superior (faculdade), lecionou disciplinas diversas, mesmo sem a correspondente formação específica:

Eu não fiz faculdade. Eu fiz um ano a mais que dava direito a trabalhar até a 6ª série como professora de Educação Física, ou se tivesse outras matérias.

¹⁰⁴ A Lei 5.692/71 previa em seu art. 30, parágrafo 1º que os professores de 1ª a 4ª séries poderiam lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação fosse obtida em quatro séries (Normal Colegial) ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando fôr o caso, formação pedagógica (Brasil, 1971).

Hoje você tem que estudar pra dar uma matéria específica. No meu tempo não. No meu tempo, desde que você fosse qualificada você podia dar aula. Eu dei aula de Português, de Língua Portuguesa, eu dei aula de Ciências, de Educação Física pro ginásio. Daí foi no interior. Em Nova Laranjeiras, no Buriti e no Rio Guarani. Mesmo sem formação, mas a gente tinha os livros que você podia trabalhar com eles. Os livros que a escola adotava. Daí eu não fui mais porque meu esposo ficou doente. Ele ficou cinco anos fazendo hemodiálise. E eu fiquei com um turno só no Aluísio (Valendorf, 2023).

Com relação ao ensino primário, a professora Maria Aparecida tinha apenas o Curso Normal Regional quando começou a trabalhar. Sobre sua transferência de uma escola isolada para o Grupo Escolar, ela assim se manifesta: “[...] quando nós mudamos pra essa casa aqui eu estava grávida da Meire, de quatro meses, e dei uma virada no meu pé. Daí como eu tinha que ir até lá a pé [escola isolada], eu fui atrás para resolver. Fui na Inspeção e pedi porque eu não tinha condições de ir. Daí eles me transferiram pro Aluísio Maier” (Valendorf, 2023).

É importante ressaltar que esta professora foi para o Grupo Escolar na condição de regente do ensino primário e contratada pelo município, não pelo governo do estado. Esse fato, aliado à negociação de sua transferência por meio da Inspeção Regional de Ensino, reforça a hipótese de que estado e município eram parceiros na manutenção e funcionamento do Grupo Escolar. Assim como aconteceu com ela, é possível que outras professoras pertencentes aos quadros do município tenham atuado no Grupo Escolar. Quando a professora Maria Aparecida chegou à instituição, percebeu que precisava voltar aos bancos escolares para conseguir a habilitação pela Escola Normal Colegial:

Quando eu fiz o concurso [do governo do estado] eu trabalhava pela prefeitura. Depois que eu passei no concurso eu pedi demissão da prefeitura. [...] Daí já tinha as que tinham feito o Colegial. Eu só tinha a primeira Escola Normal. Só a Regional. E tinha as outras que já tinham a Colegial. Daí eu fiz e não passei tão bem. Todas aquelas que tinham o Colegial passaram na frente. Em passei em 21º lugar. E daí eu comecei a trabalhar pelo Estado. [...] Eu estava grávida da Marisa quando eu voltei estudar. Eu precisava estudar porque naquela época os outros professores já tinham mais vantagens desde o salário. Daí eu fiz por necessidade. Era de dia. Trabalhava meio período e estudava meio período (Valendorf, 2023).

Lemiechek (2014) ressalta que a falta de habilitação dos professores no município de Laranjeiras do Sul se estendeu até o início dos anos 1990. Nesta época, os últimos professores leigos que atuavam nas escolas da zona rural foram readaptados para outros cargos no quadro da educação municipal até chegar à aposentadoria. No entanto, conforme estudado, a formação docente era ofertada

desde o ano de 1946 com a implantação do Curso Normal Regional, e teve sua continuidade com a criação da Escola Normal Colegial no ano de 1958. A partir do ano de 1979, os interessados no curso de formação de docentes se matriculavam em Habilitação Específica para o Magistério (HEM), prevista pela Lei nº 5.692/71, que reorganizou a política de formação de professores determinando a supressão da oferta do Curso Normal. A existência dos professores leigos nas escolas isoladas durante a década de 1980 é confirmada pela entrevistada Ligia Regina Folda que foi Secretária de Educação e Cultura em Laranjeiras do Sul a partir do ano de 1985. Seu depoimento confirma os motivos já citados pelos autores estudados:

Fui para a Secretaria de Educação em 1984 na gestão do Valmir Gomes da Rocha Loures. [...] Quando eu assumi havia 73 ou 83 escolas quase todas na zona rural e eu entreguei com 123 ou 126. Eu percebi que a maior parte das professoras era leiga, porque na zona rural ninguém aceita ir trabalhar, ou na época não aceitava porque era estrada de chão, de terra. Quando chovia ficava isolado lá. Era tudo muito difícil, levava horas para chegar na cidade. Então se a pessoa sabia ler e escrever mal e mal, já ia pra escola ser professora. Não tinha muito o que fazer, né? (Folda, 2023)

Para analisar o nível de formação dos docentes do Grupo Escolar Aluísio Maier, tomamos como parâmetro o corpo docente que atuava no Grupo no início do ano de 1961, quando este ainda se chamava Grupo Escolar Laranjeiras do Sul. A escolha do ano de 1961 se justifica pelo fato de que no ano de 1960 havia se formado a primeira turma do Curso Normal Colegial do município de Laranjeiras do Sul, ou seja, já havia certo número de professores habilitados¹⁰⁵. Com relação à formação docente para o ensino primário, a Lei nº 4.024/61, que seria aprovada naquele ano, manteria essencialmente o que estava disposto na Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, ou seja, a formação nos níveis ginásial e colegial com habilitações para regente primário e professor primário, respectivamente. Assim, legalmente, para trabalhar no Grupo Escolar, o candidato teria que possuir o diploma da Escola Normal Colegial.

Esse levantamento foi possível com base na pesquisa documental empreendida, confrontando o livro ponto de docentes localizado na Escola Municipal

¹⁰⁵ De acordo com Lemiechek (2014), no ano de 1960 a turma do Normal Colegial em Laranjeiras teve os seguintes concluintes: Adolfo Tomé, Angelina Guedes, Edith Seixas Folda, Jurema Rocha Cordeiro, Elzi Chandoa, Marilza Andrade Gomes, Nair Brustolin, Ondina Pereira Folda, Sílvia Martins Veigant, Isaura Gomes da Rocha Loures e Geni Ortiz Falkembach.

Aluísio Maier – EIEF com a lista de matriculados nas antigas Escola Normal Regional Floriano Peixoto e Escola Normal Colegial Dr. Leôncio Correia.

Quadro 5 - Situação da formação dos professores do Grupo Escolar Aluísio Maier em março de 1961.

(continua)

| Corpo Docente no Grupo Escolar em 1961 | Condição | Situação de formação no início do ano de 1961 |
|---|---------------------------|---|
| Celanira de Carvalho Silva | Normalista ¹⁰⁶ | Não foram localizados registros. |
| Ondina Pereira Folda | Normalista | Formada em 1960 pela Escola Normal Colegial Dr. Leôncio Correia (Laranjeiras do Sul) |
| Irene Faraco | Indefinida | Não foram localizados registros. |
| Herminia Teresa Bedin Cordeiro | Regionalista | Cursando a 3ª série da Escola Normal Colegial Dr. Leôncio Correia. |
| Olga Pereira Muzyka | Regionalista | Cursando a 3ª série da Escola Normal Colegial Dr. Leôncio Correia. |
| Isaura Gomes da Rocha Loures | Normalista | Formada em 1960 pela Escola Normal Colegial Dr. Leôncio Correia (Laranjeiras do Sul) |
| Mirety Maria Xavier Carradore | Regionalista | Concluiu a Escola Normal Regional Floriano Peixoto em 1954 e não consta ingresso na Escola Normal Colegial Dr. Leôncio Correia. |
| Enedina Maria Nenevê | Regionalista | Cursando a 3ª série da Escola Normal Colegial Dr. Leôncio Correia. |

¹⁰⁶ Embora não tenhamos localizado documentação referente à professora Celanira de Carvalho Silva, depreendemos que esta seria normalista em função de que ocupava o cargo de direção do estabelecimento.

(continuação)

| | | |
|-----------------------------------|-------------------|--|
| Esther Araújo Cordeiro | Normalista | Formada em 1952 pela Escola Normal Colegial Amarílio Rezende de Oliveira (Guarapuava). |
| Wanda Levandoski Babinski | Indefinida | Iniciaria a Escola Normal Colegial Dr. Leôncio Correia apenas em 1969. Não constam registros de sua passagem pela Escola Normal Regional Floriano Peixoto. |
| Adair Martins Moysa | Regionalista | Concluiu a Escola Normal Regional Floriano Peixoto em 1959 e não consta ingresso na Escola Normal Colegial. |
| Deucélia Carvalho Góes | Regionalista | Concluiu a Escola Normal Regional Floriano Peixoto em 1959 e não consta ingresso na Escola Normal Colegial. |
| Edith Gomes | Indefinida | Não foram localizados registros. |
| Angelica Piemontêz Krutsch | Regionalista | Concluiu a Escola Normal Regional Floriano Peixoto em 1948 e não consta ingresso na Escola Normal Colegial Dr. Leôncio Correia. |
| Darcy P. Pietchak | Regionalista | Concluiu a Escola Normal Regional Floriano Peixoto em 1956 e não consta ingresso na Escola Normal Colegial Dr. Leôncio Correia. |
| Eroncina Penteado Roseira | Regionalista | Cursando a 3ª série da Escola Normal Colegial Dr. Leôncio Correia. |
| Ocidentina Gomes da Silva | Regionalista | Iniciaria a Escola Normal Dr. Leôncio Correia apenas em 1965. |
| Anastácia Zempulski | Regionalista | Cursando a 3ª série da Escola Normal Colegial Dr. Leôncio Correia. |

(conclusão)

| | | |
|--------------------------------------|---------------------|--|
| Maria de Lurdes Potoski | Regionalista | Concluiu a Escola Normal Regional Floriano Peixoto em 1952 e não consta ingresso na Escola Normal Colegial Dr. Leôncio Correia. |
| Utalina P. Busato | Regionalista | Cursando a 3ª série da Escola Normal Colegial Dr. Leôncio Correia. |
| Lidia Maria Beê Boldrini | Regionalista | Cursando a 1ª série da Escola Normal Colegial Dr. Leôncio Correia. |
| Leony Araujo Scheffer | Regionalista | Cursando a 1ª série da Escola Normal Colegial Dr. Leôncio Correia. |
| Geni Cecilia Goes | Regionalista | Concluiu a Escola Normal Regional Floriano Peixoto em 1957 e não consta ingresso na Escola Normal Colegial Dr. Leôncio Correia. |
| Januária Camargo Buzzi | Regionalista | Cursando a 2ª série da Escola Normal Regional Floriano Peixoto (concluiu em 1963). |
| Ondina de Lourdes Santos Pepe | Indefinida | Não foram localizados registros. |
| Zelia Chandoha Marques | Regionalista | Cursando a 3ª série da Escola Normal Colegial Dr. Leôncio Correia. |
| Conceição Costa Oliveira | Regionalista | Cursando a 3ª série da Escola Normal Colegial Dr. Leôncio Correia. |
| Clarisse Fontanella | Indefinida | Não foram localizados registros. |
| Mirse Iria Cogo Bombardelli | Indefinida | Não foram localizados registros. |
| Jovita Machado Xavier | Regionalista | Cursando a 2ª série da Escola Normal Colegial Dr. Leôncio Correia. |
| Eliette Victoria Machado Dias | Indefinida | Não foram localizados registros. |

Fonte: Organizado pela autora, 2023.

A primeira coisa que chama atenção no quadro é que ele registra um corpo docente essencialmente feminino, o que era comum para a época. Há estudos, que apontam para a ausência do elemento masculino do contexto da docência do ensino primário. Embora autores cite inúmeros fatores que contribuíam para essa situação, segundo Werebe (1968, p.118), o fator mais relevante para o afastamento masculino da docência foi a remuneração, ou seja, os baixos salários:

Não é sem razão que os professores normalistas não ingressam no magistério, ou então, procuram abandoná-lo por profissões melhores, mais valorizadas socialmente e melhor remuneradas. No Brasil nunca o elemento masculino foi, por isso, numericamente representativo no magistério primário, observando-se, cada vez mais, a diminuição da porcentagem de homens, não só nas Escolas Normais, mas, sobretudo no exercício da docência no ensino primário (em 1957 tínhamos no Brasil, em exercício, 12.680 docentes masculinos e 170.376 do sexo feminino). Em geral, ingressam nas Escolas Normais os rapazes que não têm oportunidade para seguir outros cursos, mas só permanecem (quando ingressam) no magistério primário os que se sentem atraídos pela profissão ou os que não conseguem melhores oportunidades de trabalho.

A feminização do magistério, especialmente o primário, ocorreu de forma gradual ao longo dos séculos XIX e XX. Nascimento (2004, p. 51, aspas no original), ao estudar sobre o Regulamento do Ensino do Paraná de abril de 1857, assim se refere aos requisitos para a contratação de professores, falando da prova de capacidade e dos exames para mulheres, já que as professoras também eram avaliadas quanto aos seus dotes domésticos e considerando o seu lado maternal:

A seleção dos professores era feita através de um teste, denominado prova de capacidade, o qual versava não só sobre as matérias do respectivo ensino, como também sobre o sistema prático e métodos de ensino, conforme as instruções expedidas pelo inspetor geral e aprovadas pelo governo. Nos exames para professoras, eram avaliados os trabalhos manuais sendo que deveria ser ouvida uma profissional sobre os trabalhos de agulha feitos pela examinanda. [...] As professoras eram avaliadas não só na sua formação intelectual, mas também pelos seus dotes em prendas domésticas, com o pretexto de se depositar na mulher a responsabilidade “maternal”, como se as funções de mãe pudessem ser estendidas, por meio da professora, para os alunos.

É importante destacar que à época – 1857 -, as Escolas Normais estavam dando seus primeiros passos, sendo a primeira escola criada, no Brasil, no ano de 1835 em Niterói. Ainda de acordo com Nascimento (2004, p. 87, aspas no original), “[...] a educação não era distribuída de forma igualitária: para as meninas, as disciplinas consideradas ‘do lar’ para que estas se tornassem boas mães”. No

entanto, para além dessa diferença curricular que considerava os diferentes sexos, é importante observar que, no princípio, o acesso à educação era concedido apenas às jovens pertencentes às classes mais favorecidas economicamente. Neste sentido, os apontamentos de Almeida (2016, p. 42) também são pertinentes, ao referir-se à professoras e professores na época do Império, alegando que a docência dos meninos era função de um professor e a das meninas deveria ficar ao encargo de uma professora, o que se vinculava também ao argumento de não oferta de turmas mistas:

O professor lecionava aos meninos e a professora às meninas. Assim, havia muito mais professores homens do que mulheres. Essa situação caracterizou-se como resquício da educação jesuítica no Brasil-Colônia, cuja atividade docente iniciou-se como uma profissão masculina e, mesmo depois, com as aulas régias, ficou sob a responsabilidade dos homens. A recusa da Igreja Católica ao ensino misto e a necessidade de as classes femininas serem regidas por professoras permitiram a entrada profissional das mulheres no ensino. À vista disso, o ingresso da mulher na docência ocorreu gradativamente, concomitantemente ao acesso das meninas à educação.

Quanto aos dados sobre formação inicial apresentados no quadro 5, temos a seguinte situação: de acordo com a documentação localizada, no ano de 1961, no Grupo Escolar Laranjeiras do Sul, das 31 professoras que lá trabalhavam, apenas 13% eram comprovadamente normalistas; 64,5% eram regionalistas e 22,5% apresentam condição indefinida, por falta de registros. Quanto às professoras regionalistas, percebe-se empenho na busca por formação adequada: das 20 professoras com diploma de regionalista, 60% delas estava cursando o Curso Normal Colegial em 1961. Como a Escola Normal Colegial passou a funcionar no ano de 1958, formando sua primeira turma em 1960, várias delas se sentiram compelidas a frequentar a escola, a fim de obter a formação que era exigida pela legislação e que algumas de suas colegas já possuíam. Ao se referir ao Ensino Normal Ginásial (ou de 1º ciclo), Werebe (1968, p. 210-1) fundamenta sua posição de crítica ao que denomina como “forma obsoleta de preparação do professorado”, remanescente nas áreas mais atrasadas, notadamente:

O curso de primeiro ciclo, articulado com o ensino primário, constitui forma obsoleta de preparação do professorado cuja manutenção, em nosso país, é justificada nas regiões mais atrasadas, onde predomina, no magistério primário, o elemento leigo, sem qualquer formação especializada. [...] Essa situação é lamentável porque a formação que ele propicia é de nível bem

mediocre, compreendendo o estudo de matérias de cultura geral nos quatro anos, com a inclusão na quarta série de disciplinas pedagógicas (Psicologia e Pedagogia, Didática e Prática de Ensino, além de conhecimentos das atividades econômicas da região.

Quanto à formação, há algumas hipóteses para os registros apontados como situação “indefinida”. Tanto podem se relacionar a pessoas que tenham cursado, fora do município, a Escola Normal Regional ou a Escola Normal Colegial, ou ambas. Considerando o contexto e os depoimentos, também é possível que houvessem professoras que não tivessem cursado nenhuma das duas e, mesmo assim, estivessem em sala de aula. Desta forma, pelo quadro apresentado, depreende-se que faltavam professores habilitados e, fica claro que o Grupo Escolar não seguia o que exigia a legislação à época. Lembramos que, considerando que a Lei nº 4.024/61 só seria promulgada em dezembro daquele ano, estava em vigência a Lei Orgânica do Ensino Normal.

O Grupo Escolar Aluisio Maier era administrado pelo Governo do estado do Paraná. No entanto, embora houvessem professores normalistas formados desde o ano de 1960, é certo que a ingerência política municipal levou para dentro das salas de aula professores sem a formação exigida pela lei. Na edição nº 8 de 5 de fevereiro de 1961 do jornal “O Independente”, sem se referir especificamente ao Grupo Escolar, ao prestar contas de sua gestão, o prefeito José Marcondes Sobrinho cita a ingerência política na alocação de professores nas escolas.

A primeira coisa que procuramos efetivar, foi a moralização do ensino. Dos 70 professores que estavam nomeados, fomos obrigados a exonerar, por incompetentes, 26. Ignorando neste assunto, cores políticas ou restrições religiosas, organizamos uma equipe de professores formados para proceder exame nos nomeados da Prefeitura, e, obedecendo religiosamente as reprovações da dita junta de examinadores, foi que exoneramos. Atualmente consta de orçamento, 90 professores, e todas as cadeiras estarão preenchidas por ocasião do início do ano letivo, obedecendo sempre as aprovações na comissão examinadora. Só se nomeia e só se mantém como professores municipais, profissionais formados ou aprovados em exame de suficiência. E dizer-se que, quase a totalidade dos professores que demitimos, foram nomeados pelo Governo do Estado, naturalmente usando da influência de certos padrinhos, talvez os mesmos que as nomearam antes, embora incompetentes, não pesando a responsabilidade do ato de nomear um professor incompetente (O prefeito presta contas, 1961).

O prefeito continua sua preleção, relacionando os possíveis danos que os professores sem habilitação causariam na formação dos alunos, mencionando até

mesmo que algumas professoras abandonavam a sala de aula e dispensavam os estudantes para cuidar de seus afazeres domésticos:

Com um só professor nestas condições, muitas vezes se prejudica a formação de mais de 30 alunos, sem contar o prejuízo que causa ao lar dos alunos, em sua quase totalidade filhos de gente humilde, fazendo-os perder seu tempo, que poderia ser usado nos trabalhos, geralmente da lavoura, incentivando-os à preguiça (ir à escola e nada fazer ou aprender) desde que além de incompetentes, tais professores não tinham aquele senso de responsabilidade próprio da classe, e não raro recebiam-se queixas de que a professora havia dispensado a escola para fazer pães, outras vezes para lavar roupas, etc. Atualmente todos esses abusos foram coibidos. Temos a impressão de que nosso dever está sendo cumprido fielmente nesse particular. Não descuremos também da comodidade dos alunos, e para isto fizemos montar, só neste ano, 550 carteiras escolares, que servirão a 1.100 alunos. Construimos em 1960, 11 escolas novas (O prefeito..., 1961).

As palavras do prefeito coadunam com os estudos de Werebe (1968) quando a pesquisadora aborda o prejuízo que causa, aos alunos e ao ensino, um professor despreparado. Reforçam, ainda, a percepção de que pouca coisa havia mudado desde a chegada de Martinez que apontou em seu relatório em 1920 as faltas abusivas dos professores às aulas:

Já é um hábito enraigado faltar às aulas aquelle que tem a incumbência de formar o espírito e o coração de seus alumnos. Por qualquer motivo ou mesmo sem motivo o professor, semanalmente, deixa de leccionar, dando de tempos em tempos uma fugida para visitar os parentes ou para assistir às festas de sua devoção, sem se falar na interrupção dos trabalhos antes da hora regulamentar (Paraná, 1920, p. 6).

Martinez aponta uma consequência dessa situação, chamando à responsabilidade para a escola ao mesmo tempo em que aponta soluções possíveis no âmbito das concepções que nortearam seu trabalho: formação de professores, inspeção escolar, criação e provimento de escolas.

Não são, pois, os paes que se furtam à responsabilidade de mandar os filhos à escola, nem as creanças que fogem das aulas. A escola é que, no geral, foge da sua missão. Torne-se regular o seu funcionamento em edifícios apropriados; forneça-se o material escolar indispensável aos mais pobres e teremos satisfeitas as nossas aspirações de povo inteligente e culto que quer sahir do estado de ignorância (Paraná, 1920, p.7).

Infelizmente, as aspirações de Martinez não se concretizaram e, quatro décadas depois, a mensagem do prefeito explicita uma realidade difícil para as escolas da zona rural que eram as atendidas pela Prefeitura. A nomeação de

professores leigos, despreparados e descomprometidos com o fazer educacional prejudicava, e muito, o aprendizado das crianças conforme observamos em depoimentos anteriores. Embora ele citasse que essa situação mudara a partir do ano de 1960, pesquisas mostram que, até os anos 1990, documentos e relatos comprovam a existência de professores leigos nomeados no município de Laranjeiras do Sul (Lemiechek, 2014).

Na década de 1940 a própria legislação criou entraves burocráticos e fez exigências fora do contexto quanto ao que se vivia no cotidiano das escolas, justamente ao criar a Lei Orgânica do Ensino Normal. Uma dessas exigências era de que a idade limite para candidatar-se à vaga no Curso Normal Regional seria de 25 anos. No entanto, quando se observa a realidade, percebemos que as professoras que atuavam na zona rural normalmente faziam parte das comunidades, nelas morando e já eram adultas. Na maioria das vezes eram mulheres casadas e com filhos e que não poderiam se deslocar até a cidade para cursar o Normal Regional se tivessem menos de 25 anos: se tivessem mais de 25 estariam impossibilitadas legalmente. Por outro lado, jovens solteiras que cursavam o Normal Regional dificilmente se aventurariam a dar aulas no interior por questões como a falta de transporte, a dificuldade das estradas, o perigo de morar sozinha em uma escola isolada. Desta forma, compreendemos que a Lei não era factível e não contribuía para mudar a situação da formação dos docentes das escolas do meio rural.

Nesse sentido, o depoimento das professoras Lícia Thomé da Silva e Maria do Belém Chaicouski ilustram o cotidiano e as tribulações de uma professora de escola isolada. Lícia, ingressou no magistério aos 15 anos, em 1949 ou 1950, quando tinha apenas o ensino primário, nenhum conhecimento teórico ou metodológico, e em uma escola construída por um proprietário de serraria, no entanto com salário pago pela prefeitura:

Primeiro eu dei aula no Rio Leão. Tinha uma serraria muito grande e o dono construiu uma escola pra eu dar aulas pros filhos dos funcionários dele. Eu tinha uns 15 anos. [...] Não tinha sala de aula ainda, mas daí eles construíram uma sala de aula bacana, fechadinha. E tinha varanda em volta pro aluno sair um pouco. Porque o aluno também cansa. A gente brincava, fazia roda com eles. Era uma festa! (Silva, 2023)

Com relação às dificuldades enfrentadas na docência em escola isolada, ela assim se expressa se referindo, com ênfase, ao deslocamento de sua residência na cidade e a necessidade de permanecer no interior durante a semana toda:

Era salário do município. Era uma mixaria naquela época. Eu parava na casa de uma amiga que eu conhecia muitos anos. Eu parava lá com meu pai nessa casa e a turma da serraria fazia refeição lá na casa dessa senhora. Meu pai e eu parávamos lá. A gente dormia no sótão. A casa era bem pertinho da escola e a gente ficava lá a semana toda. Nós não tínhamos condução própria e, às vezes, quando a aula terminava as cinco e pouco da tarde a gente pegava carona em um caminhão da serraria, mas não era sempre que dava certo. Mas, na maioria das vezes, a gente vinha a pé, eu e o meu pai lá do Rio Leão até a cidade. Nós íamos na segunda de madrugada, a pé. Chegava lá e tinha que trabalhar, eu ia dar aula e meu pai ia pra serraria. Ficava lá a semana toda e daí quando era sábado a gente vinha pra cidade. Quando não tinha condução a gente vinha a pé. Era sofrido, às vezes com geada, com chuva, a gente levantava de madrugada e ia (Silva, 2023).

Entendemos que o caso de Lícia é uma exceção em função de estar sempre acompanhada pelo pai. Caso contrário, dificilmente a família permitiria que uma jovem de 15 anos passasse a semana em casa de estranhos. No entanto, ressaltamos que ela possuía apenas o ensino primário. Isso indica que, na localidade, não havia pessoas com o primário completo disponíveis para alfabetizar as crianças do local.

Maria do Belém Chaicouski também viveu essa experiência da docência em escola isolada. No entanto, ela já estava casada e esse fato fez com que logo se movimentasse para transferir-se para a sede do município:

Eu me casei em 1965. Me casei e dali um ano e pouco saiu o resultado do concurso e em 1967 nos chamaram. Só que, na época, a gente tinha também que fazer o estágio. E eu fui nomeada pra dar aulas lá no Campo das Crianças onde eu nasci e me criei. Daí o meu marido trabalhava na Metropolitana. Ele continuou trabalhando na Metropolitana e eu fui pra lá pra assumir a minha turma. Eu assumi uma turma multisseriada com 42 alunos. Eu dava aula pra todas as turmas separadas. As carteiras eram duplas. Daí eu tinha o grupo da alfabetização, o do primeiro ano e do segundo. Terceiro e quarto era o grupo só porque eram poucos alunos. Trabalhei lá um ano e meio mais ou menos. Nesse período eu resolvi que eu tinha que fazer o Normal Colegial. O Dr. Novicki era Inspetor de ensino na época e daí eu vim conversar com ele porque não tinha como eu estudar e fazer estágio lá no interior. O estágio era obrigatório de dois anos. Daí eu vim falar com ele. Mas no fundo, no fundo, eu queria vir embora pra minha casa. O meu marido ia pra lá, ficava comigo nos finais de semana e no domingo vinha pra cá. Eu passava a semana lá e morava com meus pais (Chaicouski, 2023).

Com relação à rotina em uma escola do interior, ela assim se manifesta sobre as dificuldades diversas:

No início eu comecei indo a pé: 9km de serra com subida e descida. Daí minha mãe disse: “você vai à cavalo”. Me criei no interior, mas eu tinha medo de andar à cavalo. Na época tinha serraria lá e muito caminhão puxando tora e eu ia à cavalo mas morria de medo. Daí resolvi que eu ia de charrete, mas o cavalo era “passarinheiro” como diziam e tinha medo de caminhão. Quando eu escutava um ronco de caminhão eu saía da estrada e garrava o campo com a charrete. Descia e ficava lá esperando caminhão passar. O caminhão passava eu subia na charrete e prosseguia. Aí na volta, serras. Tinha medo de descer de charrete na serra. Eu descia a pé segurando o freio da charrete até lá embaixo. Foi uma luta! Fiquei um ano e meio lá e aprovei todos os meus alunos (Chaicouski, 2023).

Maria do Belém também se expressa falando sobre as atribuições que extrapolavam à docência e, entre elas, destaca o preparo da alimentação dos alunos e a limpeza da escola:

No interior, o professor cozinhava. Tinha que fazer o lanche para os alunos. A escola que eu trabalhava tinha cozinha e a primeira coisa que eu fazia quando chegava era fazer fogo no fogão e pôr a sopa dos alunos pra cozinhar. Daí durante a semana eu dava aula e no sábado era dia de fazer limpeza. Dava aula até dez horas e a partir das dez horas era limpeza e todas as crianças ajudavam. Iam cortar vassoura no mato, porque não tinha vassoura, escova, não tinha nada. Eles cortavam os galhos e armavam as vassouras. Os meninos puxavam água com balde e as meninas lavavam o assoalho bruto. Lavavam, limpavam tudo (Chaicouski, 2023).

Embora cite as adversidades enfrentadas, a professora Maria do Belém reconhece a importância de um professor em uma comunidade do interior e comenta sobre o bônus em forma de valorização profissional e pessoal:

Mas, foi um período que a educação, o professor, era tudo no lugar. Ele era o professor, era o catequista, era o diretor de tudo que acontecia. Aquele lugarejo até hoje eu tenho muitas lembranças porque eram muitas casas de colonos e a professora era tudo no lugar! Então eu passava e já tinha cestas na frente do portão da casa com leite, verduras, ovos, queijo para a professora. Eu já sabia que era pra mim. Eu parava e pegava. Foi um tempo muito bom porque foi um período de muito aprendizado. [...] A minha mãe foi professora e se aposentou como professora e só tinha até quarta série. E ela que fazia os cálculos das roças, das áreas, os alqueires, litros, quartas. Converter as medidas. Os colonos vinham todos até a professora pra ela fazer os cálculos. Eu também aprendi, hoje não sei se sei mais, mas tive que aprender porque, na época, eles me procuravam com o desenho com os metros e tinha que transformar em alqueire (Chaicouski, 2023).

Em virtude das dificuldades enfrentadas na zona rural, assim que tiveram oportunidade, embora sem formação adequada, as professoras Lícia, Maria Aparecida e Maria do Belém transferiram-se para o Grupo Escolar que possuía uma rotina totalmente diferente das escolas isoladas e onde a preocupação do professor se resumia às questões didáticas e pedagógicas.

Na polifonia de vozes dos entrevistados pudemos perceber a ingerência que havia na nomeação de professores e funcionários, até mesmo em situação de concurso público. A professora Maria Aparecida Valendorf assim se posiciona quanto ao início de sua carreira em uma escola isolada no começo do ano de 1960:

Pela prefeitura a gente não tinha concurso, não tinha nada. Pegavam as pessoas. Como faltava professora em tal lugar lá e eu queria ser professora daí o meu pai me autorizou. Daí o seu Silvio Ferreira que era o interessado lá que queria, porque era da comunidade veio ali e falou e o seu Juca Marcondes¹⁰⁷ já me nomeou. Mas o meu pai precisou assinar documento. Porque eu era menor. Eu comecei a trabalhar no começo do ano e ia fazer 18 anos em junho. Aí eu fui e parei na casa do seu Silvio (Valendorf, 2023).

Conforme visto, por conta dessa contratação sem concurso, pelo município, a professora passou, anos mais tarde, a trabalhar como docente no Grupo Escolar pois, por iniciativa própria, solicitou transferência para uma instituição estadual embora pertencesse aos quadros do município. Por sua vez, a professora Esther Araújo Cordeiro assim relata o seu ingresso no magistério, também vinculando-o à indicação e favorecimento:

Eu sei que eu apresentei o meu diploma pra dona Alzira e daí ela me recebeu como professora. Eu ganhava menos que a Jaíra que era servente. Era extra numerária mensalista. Era minha função. Era seu Muricy¹⁰⁸ que pagava a gente. Daí o seu Alcindo, eu fiquei devendo obrigação pra ele, que era prefeito aqui, né? Ele foi pra Curitiba e arrumou a nomeação definitiva para mim como normalista (Cordeiro, 2022).

Quanto às suas colegas sem habilitação, sob sua perspectiva: “[...] elas eram muito boas professoras. Excelentes professoras. Elas eram muito esforçadas. E também, havia falta de professoras. Então elas conseguiam lecionar. Não tinha professor formado” (Cordeiro, 2022).

¹⁰⁷ Refere-se à José Marcondes Sobrinho que foi prefeito entre 1959 a 1963.

¹⁰⁸ Refere-se à Muricy Marinho da Rocha Loures pai de um dos entrevistados e responsável pela Coletoria de Rendas em Laranjeiras do Sul.

As professoras Lícia e Maria do Belém relatam favorecimento em suas transferências de escolas isoladas para o Grupo Escolar. Lícia explica como conseguiu transferência:

O meu irmão, naquela época, era Inspetor Regional de Ensino, o Adolfo Thomé. Ele me indicou e eu tinha uns 18 anos. Isso foi em 1952 mais ou menos. O grupo era lá do lado da Igreja e era bem perto da minha casa. [...] Quando eu fui dar aula no Grupo e saí lá do Rio Leão e eu não tinha concurso. Foi indicação. Trabalhei uns três ou quatro anos pela prefeitura depois que eu saí do Rio Leão. Depois, mais tarde eu fiz o concurso do estado (Silva, 2023).

Dessa forma, a professora contratada pelo município e apenas com o curso primário foi transferida para o Grupo Escolar. Por muitos anos trabalhou no Grupo como professora leiga e, mais tarde, fez o Normal Regional e o Normal Colegial, enfim, habilitando-se.

O depoimento de Maria do Belém também indica favorecimento em função dos vínculos de amizade com o Inspetor de Ensino e com a diretora da Escola Normal Colegial à época professora Ondina Folda. Assim ela relata sua transferência:

Eu me formei em 1963 no [Curso Normal] Regional e fiz o primeiro concurso para professores na época porque antes era tudo cargo político. Os políticos que indicavam. Inclusive eu tinha mandado meus documentos pro Mattos Leão pra ele me nomear professora, mas nesse período eu fiz o concurso, passei. Nesse tempo eu falei com o Dr. Novicki e ele me disse: “olha, eu arrumo pra você vir embora [para a zona urbana], mas você tem que me apresentar o atestado de matrícula na Escola Normal”. Então, eu fui falar com a dona Ondina. Era férias de final de ano e ela me deu atestado de que eu estava regularmente matriculada e eu fiquei lá até que fosse arrumado outro professor¹⁰⁹ para ficar no meu lugar. Mas, já estava matriculada na escola, mas não frequentando. Daí eu fui transferida pro Grupo Escolar Aluísio Maier. Se não me engano isso era em 1968. [...] Eu fui fazer o Colegial porque eu não queria ficar lá no interior. Eu queria voltar pra minha casa. Eu queria vir, ficar com meu marido. Eu gostava de dar aulas lá, mas não gostava de ficar lá no interior, longe de casa, andar de charrete, pegar chuva. Todo aquele processo. Eu não cumpri os dois anos de estágio. Eu fiquei um ano e pouco. Eu fiquei um ano todo e daí no outro ano em maio eu já fui transferida pro Grupo. Entrei mais tarde do ano na Escola Normal e não tinha aquela história de reprovar por falta. Estudei, passei e “fui embora” (Chaicouski, 2023).

¹⁰⁹ De acordo com a professora Maria do Belém: “Quando eu saí de lá do interior quem foi trabalhar no meu lugar era uma pessoa que não tinha formação nenhuma, nem o regional. Só 1ª a 4ª, porque eram umas séries que, eu diria, que hoje equivale ao ginásio. Ao antigo ginásio. Era muito cobrado os conteúdos (Chaicouski, 2023).

Por sua vez, a auxiliar de serviços gerais aposentada Edite Ferreira resume a forma de ingresso no serviço público que vivenciou e a guindou da condição de pessoa em regime de experiência para um futuro “encaixe”, sem concurso:

Foi o professor Félix. O professor Estanislau Novicki era chefe da Inspeção na época. Eu tinha uma comadre chamada Neusa e nós tínhamos vindo do interior. Sabe o que a gente fazia? Lavava roupa pra fora. Então a minha comadre conseguiu de eu ir falar com alguém. A Eugênia morava naquela casinha da escola e ela era meio mandona lá. Então ele [Estanislau] pediu pra ela me encaixar fosse no que fosse lá. Ele me encaminhou pra lá. E fizemos uma experiência de três meses ou seis meses. Uma coisa assim. Ficamos na experiência, não fomos contratadas. [...] depois de um tempo que meu marido morreu, o professor Felix encaixou pelo estado, direto. Sem fazer concurso (Ferreira, 2022).

Edite Ferreira relata uma situação similar e que aconteceu com sua filha algum tempo depois em que ela própria tinha sido nomeada:

Minha filha trabalhava ali no lugar de uma, a dona Araci Bedin. [...] Ela trabalhou quatro anos no lugar da dona Araci. Daí eu encaixei ela. Falei com a dona Ignês porque a gente se dava bem e encaminhou ela lá pro seu Benjamin que era prefeito. Porque essas coisas assim a gente tem que encaixar e arrumar tem que ir “pros grandes”. Daí eles arrumaram quatro que eles queriam “encaixar”. O seu Benjamin foi pra Curitiba e trouxe a nomeação da minha filha em mãos. Ela trabalhou CLT aqueles quatro anos daí ela teve que desistir pra se encaixar no estado (Ferreira, 2022).

Até a legislação instaurar o regime de concurso, a nomeação política era a forma de ingresso em todas as áreas do serviço público, caracterizando uma política clientelista que buscava premiar companheiros e retaliar adversários políticos. Desta forma, a situação descrita por Rangel de Souza Muller nos mostra que o capital político interferia diretamente nas questões educacionais e, muitas vezes constituía-se como “moeda de troca” até mesmo em concursos.

A prefeitura fazia concurso pra municipal e o estadual era feito lá em Curitiba. Já fazia concurso pra tal colégio e vinha destinado. Às vezes a gente mudava alguma coisa. Aconteceu uma coisa assim: tinha vaga pra 20 candidatos e tinha uma boa professora. E ela pegou o 21º lugar no estado. E eu fui lá em Curitiba e disse assim: olha, tem uma ótima professora você podiam dar um jeito de pôr ela. Eles colocaram ela também. Daí eu consegui pra ela essa nomeação. Então era assim. Naquele tempo era mais fácil de conseguir essas coisas. Hoje se for lá na secretaria e pedir pra mudar jamais vão fazer. [...] Cada vez que ela me via ela dizia: “eu devo obrigação pra você”. “Não. Você não me deve nada. Eu fiz porque você mereceu” (Muller, 2023).

Do conjunto de entrevistados que trabalharam no Grupo Escolar, o caso da professora Nilce Clazer nos parece ser uma exceção, pois era a única que entrou na docência ajustada à lei possuindo a formação necessária. Em seu depoimento, ela relata a obrigatoriedade de fazer um ano de estágio após a aprovação em concurso:

Em 1969 eu fiz estágio porque para fazer o concurso de magistério a gente tinha que fazer estágio de um ano em sala de aula. Aí eu fiz o estágio ali. Fiz o concurso do estado e assumi ali também. O estágio era obrigatório. Se você não fazia o estágio, não fazia o concurso. O estágio foi depois de concluir a Escola Normal Colegial. Quem queria ser professor e participar do concurso pra professor tinha que fazer estágio. Nós fizemos um ano de estágio. [...] Eu cheguei lá e eles deram um 2º ano. Então eu trabalhei o ano inteiro como estágio. Era só eu e os alunos e tinha que dar conta. Tinha que fazer o planejamento, dava aula e depois via os resultados se deu certo ou não. Isso a banca examinadora fazia. Não lembro se era três ou quatro professores. Fizemos o concurso no finalzinho do ano de 1969, apresentamos os títulos. Já no início do ano saiu o resultado e já a nomeação. Eles que determinavam a escola. Eu era só atravessar a rua eu estava na escola. A banca mesmo indicou a gente pro Aluísio Maier porque sabia que a gente morava do lado. [...] A direção, quando a gente chegava dizia: a tua turma é essa. Tanto que quando eu fui fazer estágio eu queria um 3º ano, mas cheguei lá e fui escalada pra 2º. Daí eu peguei, trabalhei, gostei. Eu trabalhava de manhã no Grupo (Clazer, 2023).

Conforme visto no capítulo II, a inspeção educacional sempre foi uma das preocupações do governo do estado do Paraná. A inspeção buscava exercer o controle sobre a função docente tanto nas questões pedagógicas quanto administrativas e, desde o século XIX, se configurava um desafio e, entendido pelas autoridades, como uma possibilidade de melhora na qualidade de ensino. Assim, o serviço de inspeção se estruturou no Paraná a partir do início do século XX. A lei estadual nº 4.460, de 6 de novembro de 1961 criou, em Laranjeiras do Sul, a 46ª Inspeção Regional de Ensino, que foi instalada conjuntamente com outras 49 Inspeções no Paraná. Entretanto, no município, esse órgão que fiscalizava e controlava as ações docentes e o adequado funcionamento das escolas fazendo com que as determinações legais fossem cumpridas, passou a funcionar, efetivamente, apenas em 1964. Em março daquele ano, nosso entrevistado, o dentista Rangel de Souza Muller foi designado para a sua chefia e respondia pelas atividades educacionais nos municípios de Laranjeiras do Sul, Guaraniaçu e Catanduvas. As funções da Inspeção foram descritas na edição nº 167 do jornal “O Independente” de 16 de maio de 1966, que menciona, além dos compromissos com o sistema escolar, até mesmo um apelo para que membros da comunidade auxiliassem tanto no transporte dos inspetores como do material didático:

- a) A Inspeção Regional de Ensino ficam submetidas: a Inspeção Auxiliar já existente no município e as Inspeções do Ensino Médio, do Ensino Primário e as Inspeções Auxiliares dos outros municípios;
- b) Compete às Inspeções Regionais, auxiliadas pelas Sub-Inspeções, administrar tudo o que se refere ao ensino na sua região, ou seja, as escolas pré-primárias, primárias, normais de grau ginásial e secundário, instituições estaduais ou particulares, escolas profissionais que expedirem diploma, assim como os serviços de Merenda Escolar, Serviço Social Escolar, Serviço de Saúde e Higiene Escolar, Mobilização contra o analfabetismo, etc...
- c) Após a instalação da Inspeção Regional que possivelmente será no pavimento superior do ex-Hotel Santa Ana, todo e qualquer documento de natureza escolar que se destinar a Secretaria de Educação e Cultura, deverá impreterivelmente receber o visto do Inspetor Regional.
- d) Para que se torne possível e realizável os anseios de concretização deste vasto programa de regularização e moralização do ensino de nossa região; para que o nosso povo tenha a satisfação de sentir muito em breve os efeitos não só dos professores, como também daqueles que desejarem contribuir para a elevação do nível educacional da nossa região. Para isso mister necessário se faz que todos os diretores de estabelecimentos públicos ou particulares da região; professoras de escolas isoladas procurem entrar em contato conosco a partir do dia 18 do corrente mês, afim de receberem instruções e material escolar;
- e) Tendo em vista o tamanho da região e a dificuldade de acesso às escolas mais distantes, fazemos um apelo às pessoas que possuem condução própria, especialmente os vereadores, representantes de distritos que nos visitem periodicamente, afim de colaborar no transporte de material e dos inspetores às escolas do seu distrito. Ass. Rangel de S. Muller. Inspetor Regional. Laranjeiras do Sul, 11 de maio de 1964 (46ª IRE: aviso, 1964).

Uma das primeiras ações do chefe da Inspeção foi convocar uma reunião, que aconteceu no dia 13 de maio de 1964. Segundo o jornal “O Independente” a pauta da reunião seria “[...] escolher os elementos que irão tomar parte no corpo de funcionários da Inspeção Regional” (46ª IRE: atividades, 1964). Portanto, a relação de presentes nos aponta os estabelecimentos que funcionavam à época. Representando o Ginásio Estadual estava o diretor Angelo Dagostin; a Escola Normal Secundária foi representada pelas professoras Sebastiana Vieira, Ondina Folda e Nair Brustolin, respectivamente diretora, assistente técnica e secretária; a Escola Normal Ginásial foi representada pela diretora Java Poletto e pela secretária Clarisse Fontanela; pelo Grupo Escolar participaram da reunião a diretora Celanira Wolff, a bibliotecária Isaura Gomes da Rocha Loures, a secretária Anastácia Zempulski e as professoras Zelia Chandoha e Olga Retcheski. Também estavam

presentes o representante do Inspetor Auxiliar de Ensino, professor Tácito Carneiro dos Santos, e a supervisora da merenda escolar, professora Erondina Penteado.

A primeira composição desta equipe ficou assim definida: Anastácia Zempulski como secretária; Isaura Gomes da Rocha Loures como Inspetora de Ensino Médio e Tácito Carneiro dos Santos como Inspetor do Ensino Primário. O responsável pela Inspetoria informou ainda que os trabalhos se iniciariam tão logo a Inspetoria estivesse instalada e 4 mil quilos de material escolar; 5,5 mil quilos de leite e 2,5 mil quilos de açúcar estavam aguardando para serem repassados às escolas (46ª IRE: atividades, 1964).

A questão da habilitação dos professores para o exercício da docência sempre foi problema no município de Laranjeiras do Sul, conforme já mencionado. De acordo com a matéria jornalística apresentada, administrar tudo que se referia ao ensino abrangia trabalhar ações de formação continuada dos professores. Em 1964, a Inspetoria Regional de Ensino fez um chamamento na imprensa local, em um texto que explicitava a falta de habilitados e estimulava os regionalistas e normalistas da região a ingressarem na carreira do magistério:

Tendo em vista a falta de professores habilitados na região, solicita a todos os regionalistas e normalistas de Laranjeiras do Sul, Guaraniaçu e Catanduvas, que não estão exercendo a profissão, que se apresentem na Inspetoria Regional a fim de serem fichados e posteriormente aproveitados. Laranjeiras do Sul, 16 de junho de 1964. Rangel de Souza Muller. Inspetor Regional (Inspetoria Regional de Ensino, 1964).

Pelo que foi discutido quando da apresentação do quadro com o corpo docente do Grupo Escolar no ano de 1961, depreendemos que o problema da falta de professores habilitados atingia tanto o município quanto o estado e só foi resolvido ao longo do tempo.

Sobre a formação continuada dos professores do Grupo Escolar Aluisio Maier, estava a cargo da Secretaria de Estado da Educação, que a realizava por meio da 46ª Inspetoria Regional de Ensino. No aviso 1/65, publicado no jornal “O Independente”, está registrada esta prática, que convoca o comparecimento dos docentes estaduais e municipais à “Semana Educacional”:

A 46ª Inspetoria Regional de Ensino, avisa os professores estaduais e municipais de Laranjeiras do Sul, que no dia 31 de maio a 5 de junho do corrente ano, haverá aqui na sede do município uma SEMANA EDUCACIONAL, com professores da Secretaria de Educação e Cultura,

para o qual será obrigatório o comparecimento de todos os professores do Ensino Primário do Município, assim como serão convidados, também os diretores dos Grupos Escolares de Guaraniaçu e Catanduvas. Rangel de Souza Muller. Inspetor Regional de Ensino. Laranjeiras do Sul, 15 de março de 1965 (46ª Inspeção Regional de Ensino: avisos 1,2,3/65, 1965, grifos no original).

Os eventos de formação aconteciam de forma sistemática e apresentavam como meta a perspectiva de atualização, aperfeiçoamento e disseminação do conhecimento visando subsidiar os docentes em suas práticas. Acerca das atividades de formação continuada assim se pronunciou, em entrevista, o primeiro chefe da 46ª Inspeção Regional de Ensino, Rangel de Souza Muller:

A gente fazia cursos, fazia reuniões. Vinha pessoas de fora dava “cursinho” para o melhoramento. Fazia curso pra melhorar o conhecimento dos professores. Aqui a gente fazia muitas reuniões com os professores, porque o que você aprende na escola fica muito a dever. A gente tem que fazer um esforço pra melhorar a situação dos professores (Muller, 2023).

Em dezembro de 1965, também veiculado pela imprensa, há um novo registro de convocação para a participação em curso de formação promovido pela Inspeção Regional durante o qual seriam trabalhados métodos modernos de ensino:

A Inspeção Regional de Ensino fará realizar dia 10 de janeiro de 1966, em Laranjeiras do Sul, no prédio do Grupo Escolar, um curso de Ciências. Para tal curso deverão comparecer todos os professores de Escolas Isoladas Estaduais; sendo convidados também os professores de Escolas Isoladas municipais e particulares. Salienta-se a grande importância desse curso por tratar-se de orientação da aplicação de métodos eficientes da aprendizagem moderna. Serão distribuídos certificados aos que concluírem o curso que poderá contribuir para elevação de nível. O curso prolongar-se-á até dia 20 de janeiro. Dia 10 de janeiro, será iniciado o Curso de Ciências para professores de Grupos Escolares, sendo obrigatória a frequência. Rangel de Souza Muller. Inspetor Regional. Laranjeiras do Sul, 2 de dezembro de 1965 (46ª Inspeção Regional de Ensino, 1965).

A professora Maria Aparecida confirma a participação em eventos desta natureza:

Tinha professores que vinham de Curitiba dar curso. Teve até uma delas que ensinou a se vestir bem. Porque naquela época o uniforme oficial das professoras era saia preta e blusa branca. Nós usávamos guarda-pó. Então ela dizia: “você pode usar a mesma saia e trocar de blusa. Você trocou de blusa, você trocou de roupa!” [...] Eu não sei se era a Inspeção ou era o Estado que mandava. Por exemplo, na questão da alfabetização veio professor trabalhar naquela época. Daí eu já não trabalhava mais com alfabetização. Eu fui ser professora de 2ª, 3ª e 4ª. (Valendolf, 2023).

Não conseguimos vislumbrar nas notícias veiculadas pela imprensa, tampouco nos depoimentos dos entrevistados, quais eram as recomendações teórico-metodológicas que amparavam esses eventos de formação embora sejam citados como “modernos”. O que sabemos é que, de acordo com os estudos de Miguel (1997), na década de 1960 a “vaga pedagógica” denominada Escola Nova ainda estava em vigor no Paraná. Entretanto, não encontramos vestígios de sua materialização nas atividades de formação ocorridas em Laranjeiras do Sul considerando o *corpus* documental analisado.

A partir do final do século XIX, a escola passou a ser vista como o local ideal para a consecução dos ideais republicanos. Partindo dessa premissa, o professor se tornou um dos instrumentos mais importantes desse processo. Com a consolidação da República, durante o século XX, novas atribuições relacionadas à formação integral do cidadão brasileiro foram incorporadas ao ofício da docência. Desta forma, expectativas foram criadas acerca do que se esperava do corpo docente de uma escola. Isso fica explícito na mensagem a seguir, que foi enviada pelo novo Inspetor Regional de Ensino ao professorado no ano de 1970:

A caminhada triunfante pela qual o Brasil atravessa, após a revolução de 30 de março de 1964, está no futuro, nas mãos da nobre e dedicada classe dos professores. A criança, o jovem e o adolescente é um embrião em potência, profundamente fecundo. Poderá sua fecundidade produzir duplos efeitos: a sublimidade ou a iniquidade. Será sublime, nobre, elevado, profícuo e humano seu caráter, desde que receba os ensinamentos inerentes com a moral, a dignidade, a retidão e verdade. Estas qualidades são incutidas em sua mente no período de formação cujo molde está a cargo dos professores. Terá resultados negativos, prejudiciais, funestos, malévolos e improfícuos, uma vez que não sigam as pegadas dos seus mestres ou deles auran princípios que o conduzam à iniquidade. Nesta data – o dia do professor- almejamos a todos os professores pertencentes à 46ª IRE, um misto de alegria e conforto. Alegria pela nobre e inigualável missão abraçada com amor e dedicação; conforto pelos sucessos alcançados no palmilhar pela senda do saber, em prol da juventude. Sentimo-nos satisfeitos com os trabalhos realizados pelos professores e confortados com a humildade, dedicação e obediência com que recebem as orientações e instruções, sempre seguidas e cumpridas a contento pela classe. Os pequenos tropeços encontrados em nossa função, são compensados pelas glórias, triunfos, louros e vitórias trazidas ao ensino pelos professores, revelados pelos alunos. Esta singela, porém sincera e leal homenagem aos professores, praza a Deus, seja um estímulo a mais em favor de nossos alunos unindo todos os corações, todas as nossas aspirações e esforços num elo perene com o pensamento da Pátria uma, forte, pujante, grandiosa e invencível. 15 de outubro de 1970. Estanislau Novicki. Inspetor Regional de Ensino (Homenagem aos professores, 1970).

Na mensagem, está retratado o Brasil da ditadura civil-militar e percebe-se o tom nacionalista e ufanista utilizado pelo Inspetor de Ensino ao dirigir-se aos professores: unir o povo em torno da ideia de nação, atribuindo aos valores morais a condição de pilares fundamentais do amor à pátria. De acordo com os estudos de Eckstein (2020), pela via da educação buscava-se sedimentar os preceitos econômicos liberais ligados às tendências capitalistas e legitimar ações governamentais tidas como necessárias, em um país onde a liberdade era restrita e onde os direitos sociais não se propagavam. O discurso do chefe da Inspeção reflete a visão de mundo social que ele legitimava: a da docência como missão e não como uma profissão. Mais que isso, uma missão associada a uma moral positiva e impregnada de civismo, cujo principal espaço de propagação era o ambiente escolar. Nesse contexto, os mestres seriam instrumentos essenciais para disciplinar os indivíduos de forma integral: física, intelectual e moralmente.

De acordo com os livros pontos localizados na Escola Municipal Aluísio Maier - EIEF e que dizem respeito aos professores e professoras que lecionaram entre os anos de 1956 a 1975 evidencia-se a predominância da mulher no exercício do magistério primário em meados do século XX conforme já discutido. Por um período de tempo, ausentam-se os homens da docência no Grupo Escolar Aluísio Maier. A presença masculina reaparece, na escola, a partir do ano de 1986 quando, já extinto o Grupo Escolar pela Lei nº 5.692/71, o currículo das escolas se alterou, e a instituição ampliou seu atendimento para o antigo nível ginásial (atualmente as séries finais do Ensino Fundamental). De acordo com Almeida (2016, p. 178), “[...] não somente reapareceram os professores homens como o seu número aumentou, pois dentre os homens que se dedicavam ao magistério, a maioria preferia este nível de ensino”.

Questionadas sobre a escolha da profissão docente, as entrevistadas deram respostas diversas relacionadas tanto a um projeto de vida acalentado desde a infância quanto à imposição paterna. A professora Esther Cordeiro assim se manifestou: “Eu fui parar na casa da minha tia e eu admirava muito ela por causa da letra. Aquela letra “parelhinha”, redondinha. Eu fiquei encantada e dizia: Eu quero ser professora e fui.” (Cordeiro, 2022). Já, Maria Aparecida Valendorf afirma que encontrou resistência familiar para estudar:

Toda vida eu quis. Quando a gente morava lá no Bugre Morto¹¹⁰, não lembro de ter tido incentivo de alguém. Mas, eu ia brincar com meus irmãos e eu fazia livro de folha de bananeira. Fingia que escrevia. [...] Eu queria ser professora. E meu pai dizia: “não vai. Vai chegar uma certa idade e vai querer namorar. Vai querer sair de casa pra namorar.” E a minha mãe disse: “ela quer estudar, deixe que estude.” E daí eu estudei. Fiz a escola Normal Regional e depois que eu me casei eu fiz a Escola Normal Colegial. [...] Fiz a profissão que eu queria, me aposentei como eu queria. Tenho saudades dos alunos e tem muitos que a gente encontra e ainda chamam a gente de professora. Criei meus filhos com essa profissão (Valendolf, 2023).

Nas palavras da entrevistada estão explícitas as questões patriarcais que dominavam as relações e interferiam nos desejos e ideais das mulheres em meados do século XX. De certa forma, tanto a professora quanto sua mãe lutaram contra as imposições do patriarcado, de maneira que ela conseguiu estudar e exercer a profissão que escolheu. As relações patriarcais também estão presentes no depoimento da professora Nilce Clazer se apresentando de forma mais contundente e, no entanto, não são perceptíveis nem mesmo para a entrevistada. Ela afirma ter seguido carreira no magistério por vontade do pai e não por imposição embora seu relato remeta a uma determinação paterna que sugere até mesmo o uso de violência:

O meu pai queria que nós fossemos professoras. Daí eu e a Luiza¹¹¹ já fomos fazer o estágio pra fazer o concurso. Mas, eu não queria ser professora. Tanto que eu já era professora e fiz a Escola Técnica de Comércio em dois anos porque eu tinha o Magistério. Eu fiz e fui trabalhar no Banestado. Eu queria ser funcionário de banco. Eu queria chegar à gerente de banco. Meu pai foi lá dentro do banco e me tirou: “você não vai ficar no banco. Você vai ser professora e pronto”. Daí eu obedeci porque a gente obedecia. Tanto é que depois que nós terminamos a Escola Normal, a família Guedes tinha um apartamento em Curitiba e as duas meninas que estudaram comigo e com a Luiza vinham estudar pra cá. O pai delas foi lá em casa falar com o meu pai pra ele deixar nós duas vir estudar porque nós queríamos vir fazer faculdade aqui. Pensa que ele deixou? Não deixou. “Minhas filhas vão ser professoras”. [...] Vamos dizer assim: uma vontade dele. Eu não digo imposição porque não quero que ele fique magoado comigo (Clazer, 2023).

No entanto, mesmo não sendo sua escolha inicial, ela resume sua passagem pelo magistério como uma atividade prazerosa que lhe rende boas recordações. Em seu depoimento estão presentes, ainda que de forma resumida,

¹¹⁰ Distrito de Laranjeiras do Sul que, atualmente, denomina-se Alto São João.

¹¹¹ Refere-se a sua irmã, a também professora Luiza Molinari Oliveira Luz. Em muitas passagens do depoimento ela usa o termo “nós” porque inclui a irmã como uma grande companheira de profissão.

elucubrações acerca da valorização do trabalho docente durante mudanças na gestão estadual:

O meu tempo de professora foi bom. Quando eu olho agora eu fui professora e onde eu chegava eu era reconhecida como professora. Lá em Laranjeiras, quando eles iam formar um júri no fórum quem eles lembravam primeiro? As professoras. [...] Professor era valorizado na época. Hoje eu não seria professora. Nem pagando muito bem. Uma época boa de ser professora foi na época do falecido Richa e o primeiro governo do Requião. O Lerner deixou os professores oito anos sem aumento. Não só a questão salarial. A questão de material e estrutura das escolas, tudo. Não era só pelo salário. A gente fazia curso de tudo que é coisa. Bem valorizado o professor. Minha passagem pelo Magistério foi boa, eu não me arrependo. Poderia ser melhor se não começasse a decair (Clazer, 2023).

No caso de Maria do Belém, o desejo de ser docente foi acalentado desde a infância na observação e no convívio com a mãe, que era professora primária leiga.

A minha mãe era professora e eu me criei pensando que eu ia ser professora. A escola era bem pertinho da casa e eu achava muito bonito minha mãe ensinando os alunos. E a minha mãe sempre foi professora. Ela se aposentou como professora. E ainda muito nova, minha mãe tinha ideia de que tinha que mandar os filhos para estudar. Como professora, minha mãe valorizava o ensino. [...] Eu fui fazer a graduação porque eu queria ser professora de 5ª a 8ª. Eu achava aquilo o máximo! Eu vou ser professora de 5ª a 8ª. [...] Eu hoje, se pudesse voltar no tempo, claro que eu seria professora! Estou com 78 anos e eu sou conhecida pelos meus alunos. [...] Eu tenho saudade. Eu fui outro dia no Colégio Laranjeiras e passei por todos os corredores e ia me lembrando: “aqui eu tinha uma 4ª série, aqui eu tinha uma 1ª”. Matei as saudades! Só não consegui ver o salão. O salão era muito bonito! (Chaicouski, 2023).

Com relação à sua experiência como docente do Grupo Escolar, ela assim se expressa, enfatizando as relações profissionais e afetivas que desenvolveu.

Eu passei por muitas escolas! Mas as que me marcaram realmente foram o Grupo Escolar Aluísio Maier e o Gildo. Tenho muito carinho por essas escolas. Mas eu tenho aquela escola [Grupo] como a escola do meu coração. Nós éramos tão amigas, as professoras! Era uma amizade tão sadia entre nós. Era a professora Maria Aparecida, Elaine Camargo, Juraci Sá, Erondina Roseira, Conceição Oliveira, Raimunda, Ignês Levandoski, Wanda Babinski, Wanda Malanski. Amei fazer parte daquela comunidade. Fui estudante primeiro, depois fui professora, depois supervisora, diretora e depois saí de lá pois outros horizontes se abriram (Chaicouski, 2023).

Encerramos essa parte com uma percepção acerca dos professores, manifestadas pelos alunos egressos do Grupo Escolar. Adir Alves dos Santos relembra a professora Raimunda Pelizari Sechi:

Eu aprendi muito com a dona Raimunda. Ela ensinava bem e quando a gente não entendia ela dizia que era pra perguntar que ela explicava de novo. De repente ela perguntava pra gente de novo pra ver se realmente tinha entendido. Daí ela chamava atenção e dizia “se precisar perguntar cinco vezes, pergunte. Só não diga que entendeu se não entendeu” (Santos, 2023).

Para Ligia Regina Folda, que cursou o 3° e o 4° ano primário no Grupo Escolar Aluísio Maier, sua percepção acerca de suas docentes é de que eram professoras exigentes e, ao mesmo tempo, ternas e incapazes de castigar fisicamente um aluno.

A Conceição, que a minha família chamava Conça, é minha madrinha de batismo. Então ela foi minha primeira professora no Grupo. Eu tenho lembrança dela porque ela era uma pessoa doce, doce de uma meiguice e uma doçura sem fim. Então eu era apaixonada por aquela professora mas eu não lembro nada do que eu estudei naquele ano exatamente. A outra lembrança que eu tenho é da professora Hermínia Bedin. A professora Hermínia era uma professora bastante severa, mas ela ensinava e eu adorava. Ela tinha uma reguona comprida e ela batia na mesa aquela régua pra gente prestar atenção porque a turma era grande. Ela ensinava muito conteúdo e eu gostava. Eu sempre fui disciplinada e estudiosa e nunca tive problemas com ela. Nunca vi uma professora bater em aluno. Nunca testemunhei, nunca ouvi minha mãe falar sobre isso (Folda, 2023).

Ao continuar seu relato, Ligia relembra memórias de outras professoras notadamente influenciada pelos relatos que ouviu de sua mãe, Ondina Pereira Folda, que lecionou no Grupo Escolar:

[As professoras] Eram pessoas finíssimas. Uma pessoa pra mim que é um modelo de vida pela elegância, porque era modelo também pra minha mãe, era a dona Sebastiana. Era uma fineza, uma elegância. Então, dona Sebastiana, a Clarisse Fontanella que também é minha madrinha, a minha mãe, era um grupo de mulheres muito doces. Elas eram muito empenhadas no trabalho. Então a professora Hermínia nunca, nunca bateu em ninguém. Ela batia aquela régua na mesa: “atenção, atenção, ela dizia. Estou falando com vocês” (Folda, 2023).

Descreve, ainda, sua percepção acerca do corpo docente do Grupo Escolar e de como os professores recebiam o aval dos pais dos alunos com relação à tomada de atitudes que envolviam a educação e a formação acadêmica de seus filhos, o que podia incluir práticas ditas tradicionais como decorar:

Eu sei que se a gente errasse uma data, por exemplo, a gente escrevia 100 vezes aquilo e nunca mais esquecia! Os afluentes do Rio Amazonas, as

capitais. Era muita leitura e memorização, mas tinha muita explicação também. Eu não tinha, na época, condições de avaliar as questões didáticas. Muitas das minhas professoras tinham apenas o Normal Regional. No início acho que apenas a dona Sebastiana tinha o Normal Colegial. Elas eram formadas em Laranjeiras mesmo e o máximo que tinham era o Normal Regional. Mas elas faziam um esforço grandioso! A gente terminava o 4º ano sabendo! A leitura e Aritmética eram os eixos principais do Grupo Escolar. Daí junto vinha História, Geografia. Mas a preocupação delas era a leitura e a Aritmética. Por que? Porque era isso que os pais cobravam! A maior parte dos pais não entendia muito de História e Geografia. Cobrar o ler e fazer contas: tinha que saber ler, escrever e contar. Essa era a cobrança e os pais cobravam muito (Folda, 2023).

Podemos estabelecer relações entre as palavras de Lúcia Folda e os estudos de Cunha (2000, p. 449) quando este afirma que “os pais, de qualquer que seja a classe social a que pertençam, não querem que a escola apenas instrua seus filhos. Querem que ela os eduque no sentido mais amplo da palavra, que transmita valores morais, princípios éticos, padrões de comportamento”. Nesse sentido, para Lúcia, os métodos que o professor usaria não eram relevantes para os pais, desde que funcionassem, ou seja, a autoridade do mestre era legitimada pela família:

Os pais davam muita autoridade para os professores a ponto de desproteger os filhos. Eles diziam na frente das crianças: “se precisar bater, pode bater”. Os pais achavam importante falar porque significava mais ou menos assim “eu amo tanto o meu filho que eu quero que ele seja alguém”. Os pais achavam que a amorosidade para com os filhos se expressava nesse cuidado em preparar para o futuro e uma boa profissão. Então, que as professoras utilizassem o recurso que fosse preciso para a criança aprender (Folda, 2023).

Por sua vez, Muricy Marinho da Rocha Loures Jr. afirma a importância do Grupo Escolar na sua formação moral:

Eu acho que a base da formação da pessoa são os primeiros anos de vida. E na escola, no Grupo Escolar, os ensinamentos que eu recebi das professoras e especialmente da minha mãe, que era professora, isso sedimentou a minha vida posteriormente. Minha formação moral. [...] Mas, essa maneira dos professores se dedicarem aos alunos, a base, isso é fundamental. Acho que o mundo está muito conturbado hoje por falta de uma base sólida na educação, na formação moral de cada um. E, de forma geral, os meus relacionamentos com os colegas, eu sempre me dei muito bem com todos. Com os professores também (Rocha Loures Jr., 2022).

Em seu depoimento estão retratadas as marcas que a escola imprimiu em sua formação, notadamente nos primeiros anos, e seu posicionamento coaduna com

Werebe (1968, p. 212) quando esta reflete sobre a importância do professor primário na sociedade brasileira:

[...] a ideia de que o professor primário precisa saber pouco porque ensina noções elementares é falsa. As funções que exerce são complexas e de grande responsabilidade e os papéis sociais que deve desempenhar exigem dele uma visão universal e científica do mundo em que vive e da sociedade a que serve, e por conseguinte, sua formação deve incluir sólida cultura geral e boa cultura pedagógica.

3.2.3 O corpo discente

Embora o caráter educativo dos grupos escolares apontasse para a democratização do ensino das massas, é importante perceber não apenas as presenças, mas as ausências, considerando que nem todas as crianças laranjeirenses tiveram acesso a essa instituição e alguns foram, por ela, marginalizados. Na inexistência de documentos que comprovem essa exclusão, discutimos à luz da literatura, ampliando as discussões e tendo como parâmetro o contexto brasileiro.

Os estudos de Teive e Dallabrida (2011, p. 43) ressaltam um discurso do governador catarinense Vidal Ramos, proferido em 1913 por ocasião da reorganização da educação naquele estado. Durante a preleção, Ramos resume a democratização do acesso atribuída aos Grupos Escolares, afirmando que esta seria uma instituição tanto para o rico como para o pobre:

[...] estes pavimentos foram feitos para serem pisados, tanto pelo calçado do rico como pelo calçado do pobre. Aqui todos são iguais perante o mestre; aqui todos têm o mesmo direito, porque se os ornamentos deste edifício foram feitos com o ouro dos ricos, as paredes que os sustentam foram argamassadas com o suor dos pobres.

Embora o posicionamento de Vidal Ramos seja eloquente, sabemos que a realidade brasileira se mostrava alheia às narrativas políticas, a maior parte delas panfletárias. Quanto à marginalização da educação e o acesso aos grupos escolares, Almeida (2016, p.15) esclarece que (co) existiram as duas condições: oportunidade e exclusão.

Para alguns a sua porta abriu-se, houve a oportunidade de adentrá-lo e interagir com os seus espaços. Pôde-se usufruir da primeira instrução, sendo alfabetizados, cuja leitura e escrita modificou a sua relação com o mundo, pois ampliou a sua compreensão e conhecimento sobre ele e a sua participação na sociedade. Já para outros, a sua porta sempre permaneceu fechada e não foram apenas excluídos das primeiras letras e, conseqüentemente, da sociedade, mas, sobretudo, por serem analfabetos, foram aprisionados na fronteira de seus próprios corpos, limitando suas perspectivas.

Nascimento (2004) corrobora tal perspectiva quando afirma que o Grupo Escolar passava a atender uma clientela bem preparada, de tal forma que os alunos dos lugarejos não conseguiam acessar esse tipo de escola, tendo que permanecer nas escolas isoladas. E, como foi o caso de Laranjeiras do Sul, as escolas isoladas apresentavam muitas deficiências, a começar pela formação dos professores que nelas atuavam conforme visto anteriormente.

Os grupos escolares eram ícones e, ao mesmo tempo, instrumentos de um projeto de educação modernizadora. Desta forma, a superioridade da organização, a formação dos professores exigida legalmente e a metodologia utilizada nos Grupos Escolares fez com que eles fossem considerados estabelecimentos emblemáticos e prestigiados, que traduziam o que de melhor havia no ensino público primário. Desta forma, Souza (2009) argumenta que, para os pais, conseguir que seus filhos estudassem em um grupo escolar era a garantia de educação de qualidade e, conseqüentemente, de um futuro promissor. Assim, frequentar um grupo escolar foi uma experiência vivida por milhares de crianças, embora outros tantos milhares tenham permanecido à margem por motivos diversos como, por exemplo, a distância de suas casas.

Em se tratando de uma instituição que se localizava na região central da cidade, é esperado que o público do Grupo Escolar Aluísio Maier tivesse sido formado por filhos de servidores públicos, políticos e comerciantes da comunidade. No entanto, de forma geral, analisando os depoimentos dos entrevistados, podemos afirmar que a população escolar do Grupo Escolar Aluísio Maier era heterogênea e incluía desde “[...] filhos de uma senhora que vendia ovos, a dona Anastácia” (Rocha Loures Jr., 2022) até “[...] as filhas do Dr. Novicki” (Ferreira, 2022). O entrevistado Edison Luiz Krüger indica as áreas em que se concentravam os empregos no município entre os anos 1950 a 1970: “meu pai trabalhava no setor madeireiro e nessa época Laranjeiras era só indústria madeireira praticamente e alguma criação

de porco em condições bastante precárias. [...] Era um período difícil porque a economia da cidade era basicamente a indústria madeireira” (Krüger, 2023).

Desta forma, é possível inferir que havia alunos em situação de vulnerabilidade econômica, pois “[...] tinha aluno que ia descalço, sim. Mas ia com o guardapozinho branco. Mas, a maioria ia calçado” (Chaicouski, 2023). Para Edison Luiz Krüger, no final dos anos 1950 “existia alunos pobres e alguns melhores de situação. Mas, a grande maioria era no mesmo nível sócioeconômico” (Krüger, 2023). A percepção das professoras Nilce Clazer e Lícia Thomé da Silva acerca das condições socioeconômicas dos alunos é semelhante. Sobre o assunto, Nilce afirma que “[...] na minha época tinha criança com pouca roupa no inverno, de chinelo” (Clazer, 2023). Lícia, que iniciou suas atividades docentes no Grupo Escolar na primeira metade da década de 1950, ao se referir aos alunos que iam descalços, afirma: “Quantos! Em pleno inverno iam descalços. Dava dó” (Silva, 2023). Por sua vez, a professora Esther Cordeiro relata não se lembrar de aluno descalço: “Não. Eu nunca vi ninguém descalço. Eles iam de alpargatas roda e chinelinho. Havaianas ainda não existiam. Eles faziam no sapateiro. Não iam descalço” (Cordeiro, 2022).

Essa vulnerabilidade socioeconômica trazia para o interior do Grupo uma outra realidade além de crianças descalças e malvestidas para enfrentar os rigores do inverno: trazia alunos que, oriundos de um contexto familiar pobre, não estavam familiarizados com materiais de leitura desde a primeira infância. É importante lembrar, ainda, que “[...] naquele tempo não existia pré-alfabetização. Tinha umas escolinhas, mas eram particulares. Então quem não podia frequentar já ia direto pro 1º ano” (Clazer, 2023). Notadamente, quanto mais estímulo e contato a criança tiver com materiais de leitura no seu cotidiano - e que lhes são significativos - mais a criança vai querer aprender a ler e escrever e mais facilidade terá nesses processos. Essa realidade certamente interferia no desempenho escolar do aluno como exemplifica a professora Nilce Clazer:

Tudo depende também da família do aluno e a gente tinha muita criança pobre. Muitas vezes não tinham nada pra ler em casa e os pais eram analfabetos. Pais que trabalhavam na roça. A maior parte dos empregos em Laranjeiras, naquela época, era roça e serraria. Não tinha muitos comércios. Pra ajudar na alfabetização, em casa, eu acho que os pais não tinha condições. Somente alguns tinha condições de ajudar. E os que mais posse tinham, nessa faixa etária, eles estudavam no Instituto Santa Ana e lá era pago (Clazer, 2023).

A falta de diversidade de materiais introdutórios à leitura nas casas dos alunos do Grupo Escolar é confirmada por Maria do Belém, que era filha de professora leiga e relata a experiência de sua própria alfabetização e as primeiras leituras. Embora ela vivesse em um ambiente letrado, os materiais não eram muito diversos:

Tanto que eu aprendi a ler na Bíblia em casa. Quando a minha mãe percebeu eu já estava lendo. Porque não tinha tanto livro em casa na época. E os que tinha, não eram para criança como existem hoje. E mesmo depois que eu aprendi a ler, a minha mãe lia romances. E ela tinha “Iracema” e “A moreninha”. E eu “passava a mão no livro” e ia pro sótão. Foram os primeiros romances que eu li: a Moreninha e Iracema (Chaicouski, 2023).

Por sua vez, a entrevistada Ligia Folda retrata uma ambiência cultural familiar que podemos considerar atípica no contexto citado anteriormente pela professora Nilce Clazer e pelos demais entrevistados. Seu depoimento expõe a diversidade de materiais de leitura e tecnologia – notadamente o rádio - utilizados nos momentos de lazer desfrutados em família. Esses momentos proporcionados por Thadeu e Ondina Folda, indiscutivelmente, favoreceram e facilitaram a aprendizagem dos seus filhos:

Então é assim: do lado do meu pai e da minha mãe, eu fui recebida em uma família que cultivava a leitura. Não era uma família de eruditos, mas cultivava muito a leitura. Na nossa casa tudo que era escrita era bem recebida: desde os almanaques que tinha nas farmácias, almanaque Fontoura, almanaque do Laboratório Catarinense. Tinha um livrinho que meu pai comprava todos os anos porque lá tinha as fases da Lua, melhor época de plantio que é o Almanaque do Pensamento que parece que existe até hoje. E esse almanaque tinha muitas curiosidades. [...] Então eu nasci nessa família que gostava muito de ler (Folda, 2023).

A seguir, Ligia passa a relatar como eram os serões, descrevendo, detalhadamente, de que forma eles aconteciam durante as tarde e noites de inverno e quais os temas das prosas em família.

E eu tenho lembrança de um hábito que a gente tinha principalmente no inverno. O nosso fogão era quase no meio da cozinha. Na nossa cozinha, o fogão de lenha era um pouco afastado da parede e a gente tinha banco atrás e dos lados do fogão. Então, papai e mamãe sentavam na frente do fogão. [...] E minha mãe, que enxergava melhor, lia pra nós. Lia romances, e o papai fazia intervenções, comentava. Eram leituras maravilhosas que até hoje eu lembro. Sempre tinha serões de leitura e ouvia muito rádio. Nós ouvíamos a Rádio Guaíba de Porto Alegre. Aos domingos tinha um

programa chamado “Grande Rodeio Coringa”. Quem patrocinava aquele programa era a Coringa que foi a primeira fábrica de jeans do Brasil. E tinha história de política, tinha muita piada sobre política, tinha declamação de poemas. Então a gente tinha esse hábito de adquirir conhecimento através do rádio. Mamãe gostava muito de novela, e a gente ouvia novela. Ela ficava do ladinho do rádio e quando tinha umas cenas impróprias ou perigosas ela baixava o som. Eu nasci nesse lugar (Folda, 2023).

Ao considerar a literatura sobre os processos de ensino e aprendizagem, assim como diante desses depoimentos, podemos inferir que a falta de contato anterior com materiais de leitura, dificultava a aprendizagem de muitos alunos que frequentavam o Grupo Escolar. Mossorunga (2006, p. 69), ao discutir resultados de pesquisas realizadas na década de 1960, reforça a percepção sobre a questão financeira e sua interferência no desempenho do aluno dos Grupos Escolares:

A instabilidade financeira das famílias também foi entendida como um dos fatores que interviam no rendimento dos alunos. Um exemplo incisivo é o daquelas famílias que viviam em casas de aluguel, expressão de um fenômeno que desarranjava as atividades escolares, pois a transferências de educandos por motivo de mudança de residência ao longo do ano letivo, somente contribuía para intensificar a inadaptação dos conteúdos pedagógicos.

As matrículas aconteciam, geralmente, no ano anterior à entrada do aluno na escola, como, por exemplo, no ano de 1969 para os alunos que ingressariam em 1970. Ou seja: “Em todos os Grupos Escolares da região, por determinação do Secretário de Educação, as matrículas do 1º ano serão efetuadas entre os dias 22 a 27 de setembro. Só serão aceitas crianças com 7 anos de idade completos ou a completar em junho de 1970 (Matrículas escolares, 1969).

Mas, lembramos que nos estudos de história das instituições escolares, além de considerar os vários aspectos da vida na escola podemos atentar também para as “trajetórias de ex-alunos”, sejam as escolares como as profissionais, o que, segundo Nosella e Buffa (2009, p.68), “[...] é um recurso metodológico importante para se compreender as necessidades que a sociedade, em uma dada época, tem de determinados profissionais, como, também, a própria inserção desses profissionais na sociedade”. Desse modo, vemos que, ao longo dos anos, o Grupo Escolar Aluísio Maier formou alunos que, na vida adulta, exerceram as mais variadas profissões. Em suas mais de três décadas de atividades, parte da população escolar de Laranjeiras do Sul ocupou os seus espaços. Gerações de uma mesma família frequentaram o Grupo Escolar, e às vezes também as escolas que dele se

originaram, como é o caso da família da entrevistada Maria Aparecida Valendorf. Esta cursou o primário no Grupo e, mais tarde, fez parte de seu corpo docente. Seus filhos, netos e bisneta também tiveram a oportunidade de frequentar a Escola Municipal Aluísio Maier - EIEF e o Colégio Estadual Laranjeiras do Sul –EFM, que são as duas escolas originadas do Grupo Escolar. Segundo ela: “[...] meus filhos e meus netos todos estudaram lá. Os três da Marisa, as duas da Meire e os do Carlos nem todos estudaram porque ele não morava aqui. E agora está lá no Aluisio Maier a filha da Fernanda, a minha bisnetinha” (Valendorf, 2023).

Desde a criação e consolidação no cenário educacional brasileiro deste modelo de instituição, do aluno que frequentava um Grupo Escolar se esperava que desenvolvesse algumas qualidades que o tornariam o cidadão habilitado para colaborar com os ideais republicanos. Para Teive e Dallabrida (2011, p. 110), “[...] entre os comportamentos a serem inculcados nos alunos estavam o trabalho regular, a obediência às autoridades e a polidez nas relações humanas”.

O uso do uniforme, para exemplificar, transformava o aluno em cidadão. De acordo com os mesmos autores (Teive e Dallabrida, 2011, p. 139, grifos no original) “O uniforme representava a tentativa de uniformizar a aparência dos alunos, vindos de classe sociais muito diferentes, haja vista que mesmo sendo uma escola pública – dada a sua apregoada superioridade em relação às demais – era frequentada também pelos ‘filhos dos ricos’”. Assim, o uniforme era um dos instrumentos de padronização do alunado e também dos professores, sendo que as lembranças dos entrevistados são pertinentes em relação a sua importância. Segundo Edite Ferreira, que foi auxiliar de serviços gerais: “Branqueava quando saía a piazada!” (Ferreira, 2023). O termo “branqueava” se refere ao jaleco ou guarda-pó branco, que foi o uniforme durante, pelo menos, três décadas, conforme depreendemos com base nas imagens do acervo que pertenceu à professora Isaura Gomes da Rocha Loures e apresenta a casa escolar de Laranjeiras em meados da década de 1930. Ainda de acordo com a depoente, o uniforme era “[...] branquinho. Um guarda-pó. Mas por baixo podia vestir qualquer roupa” (Ferreira, 2022).

A aluna Maria Aparecida assim se referiu ao uniforme, confirmando as informações de Edite: “Sim, era só o guarda-pó que fazia o uniforme. As meninas usavam o guarda-pó amarrado para trás e os meninos usavam aberto na frente. Das meninas era com cinto amarrado pra trás. O nosso uniforme a mãe fazia uma sainha pregueadinha. Era um trabalhão pra passar” (Valendorf, 2023). Segundo Adir Alves

dos Santos: “Era guarda-pó branco e calça azul de casimira. Era calça da moda, mas era um tecido tão ruim. Amassava demais” (Santos, 2023). O depoimento de Edison Luiz Krüger corrobora com os dos demais ex-alunos do grupo: “Era um guarda-pó branco e uma calça escura. E sapato colegial que era um solado de pneu, mas pneu fino, naturalmente. Era o melhor calçado. Depois começou a aparecer a Conga. O pessoal começou a usar calçado industrializado. O sapato colegial era fabricado por sapateiros em grande quantidade” (Krüger, 2023). A professora Lícia que iniciou como docente do Grupo no início dos anos 1950 lembra que a recomendação do uso se estendia aos professores: “[...] hoje é jaleco, mas antigamente era guarda-pó. Então os professores e os alunos usavam guarda-pó. Todos tinham que estar de uniforme” (Silva, 2023).

Ainda com relação ao guarda-pó, Ligia Folda tem a seguinte memória afetiva:

[...] eu lembro que, naquela época não tinha o Hospital São José. Ali tinha um campo de guamirim. A gente pegava aqueles galhos, sujava aquele guarda-pó. Essa era uma coisa deliciosa, as brincadeiras. Eu lembro quando a gente ia pro Jabuticabal e daí trazia jabuticaba pro grupo e comia jabuticaba, mas também sujava o guarda-pó. O guarda-pó era manchado de jabuticaba ou era manchado de guamirim (Folda, 2023).

O uso de guarda-pó branco rendeu aos alunos do Grupo a alcunha de “padeiros”, conforme indicou Lemiechek (2014). Quem os chamava de padeiros, nos anos 1950 e 1960, eram os alunos do Instituto Vicentino Santa Ana. Estes, por sua vez, eram chamados de “quibebes”¹¹² pelos alunos do Grupo Escolar, em função do destaque da cor marrom alaranjado em seus uniformes. A rivalidade dos alunos das duas instituições marcou época e ficou na memória dos egressos de ambas as escolas, revelando um padrão identitário e de pertencimento a um coletivo. O Grupo Escolar era uma escola pública, ao contrário do Instituto Vicentino, escola privada de orientação católica fundada em 1938 e que absorvia parte da elite laranjeirense que não frequentava o Grupo. Ambas eram instituições de excelência para os padrões educacionais da época no município. Maria Aparecida afirmou lembrar-se da rivalidade e narra sobre o assunto, fazendo-nos compreender que tal querela não se restringia apenas aos meninos:

¹¹² De acordo com o dicionário Priberam, consultado de forma *online*, “quibebe” é uma iguaria pastosa feita com abóbora.

Uma implicância que a gente tinha era com os alunos do colégio das irmãs. Eles eram também crianças uniformizadas, só que eles tinham até boininha, nós éramos os padeiros e eles eram os quibebes. Eles tavam indo, a gente tava vindo. Se encontra nas ruas, dizia, passava e ia embora: “Ô, quibebe!”. “Ô, padeiro!” [risos]. Até as meninas. Todo mundo. Era aquela rivalidade de escola que a gente tinha. E por exemplo hoje tem tanta coisa que mudou porque naquela época também você chamava os outros de “gordo”, “baixinha”, mas não era *bullying*. Hoje tudo é *bullying* (Valendorf, 2023).

Maria do Belém, aluna do Grupo Escolar no início dos anos 1950 narra, desta maneira, o imbróglio entre os alunos das duas instituições:

Os quibebes eram os alunos da escola Santa Ana, antigamente. Eles vestiam uma roupa cáqui, tipo a cor da roupa da Polícia Militar [do Paraná]. Essa era a cor da roupinha deles. Era uma rivalidade entre os padeiros que éramos nós e os quibebes! Os quibebes eram de famílias mais abastadas, né? Os pais podiam pagar por mês. E nós? Nós éramos os pobretões com nosso guardapozinho de fustão. Mas, era uma rixa! As meninas entravam na briga também. Porque as meninas usavam as sainhas pregueadas no Santa Ana e era da cor da roupa dos meninos. Era uma rixa terrível, mas a gente não tinha vontade de ir estudar no Santa Ana. Era assim: “lá vai o quibebe”! Era uma maldade, na verdade. Essa história dos padeiros e quibebes era *bullying*. Mas ninguém tomava partido: nem os pais e nem os professores. Era uma coisa que ficava entre as crianças (Chaicouski, 2023).

Sobre a questão da rivalidade marcada pelo uso do uniforme e acentuada pela disposição em querer fazer parte do coletivo considerado mais prestigiado socialmente, também discorreu o aluno Muricy Marinho da Rocha Loures Jr. de forma detalhada:

[...] nós tínhamos uma rivalidade histórica com o colégio Santana. E a gente se animava muito com isso porque unia todos os alunos do grupo. [...] Eu me lembro uma vez que nós tínhamos um colega que vendia leite na cidade. E ele ia de charrete na escola e, com aquela charrete, ele levava o leite. Uma ocasião alguém falou que os quibebes estavam esperando os alunos do grupo numa determinada rua da cidade e não tinha calçamento. Tudo chão, barro, terra. E o pessoal falou: “vamos com o fulano”. E ele se prontificou levar uns na charrete e eu fui como se fosse pra batalha, pra guerra! Mas não dava nada, eu não lembro de ter entrando em confronto com os meninos do Santana, os quibebes. Mas havia uma rivalidade muito grande. Eu não presenciei, mas acho que os professores, na época se preocupavam com isso. Talvez até falassem com as irmãs. Mas era divertido. Então você ficava bastante animado e corajoso em participar porque era uma turma. [...] eu, particularmente, nunca entrei em vias de fato com os colegas do colégio (Rocha Loures Jr., 2022).

O relato de Muricy pode ser associado aos estudos de Amaral (2011, p. 141), quando a autora refere-se aos rituais e às memórias coletivas que conferiram o *status* de pertencimento a um grupo: “[...] o rito torna-se o meio mais adequado para

a reconstrução das memórias individuais e coletivas, consolidando, por meio de critérios unificantes e de transmissão, uma ideia de identidade, de filiação, de distinção, ou seja, de pertencimento a um grupo social, classe ou nação.”

Quanto à rixa, o entrevistado Edison Luiz Krüger assim se manifestou:

Foi bem no meu tempo [de aluno]. Mas eu não entrava nessa briga não porque meu irmão era aluno do colégio [Santa Ana]. Era uma briga ferrenha. A gurizada brigava na rua quando se encontravam. Marcavam encontro pra brigar. Muitas vezes chegavam às vias de fato (Krüger, 2023).

Questionado se ele sabia o motivo de tal rivalidade, ele assim se expressou: “Boa pergunta! Eu acho que brigavam por causa de local e por que o colégio era particular e os alunos do Grupo consideravam os alunos do Colégio Santa Ana como mais elitizados. Talvez seja isso. Eles brigavam. Marcavam encontro, os mais afoitos” (Krüger, 2023).

Por meio dos relatos dos entrevistados, não conseguimos identificar uma causa exata para tais entreveros que, ao que tudo indica, não passaram de empurrões, safanões e trocas de ofensas entre os alunos. Uma das hipóteses que sustentamos é que a disputa nos desfiles cívicos e festivos de meados do século XX possa ter fomentado uma rivalidade que já pairava no ar. Nessas ocasiões, em nível primário, houve um tempo em que apenas as duas escolas concorriam ao prêmio oferecido pela prefeitura. Assim, havia um vencedor. No entanto, a animosidade entre os dois coletivos não se apresentava significativa naquele determinado dia – dos desfiles- mas se estendia pelo ano todo e tinha como palco as ruas¹¹³ que circundavam os estabelecimentos. Nesse sentido, em estudos que tratam das passeatas estudantis no município gaúcho de Pelotas, Amaral (2011, p. 141) ressalta a importância da rua como um espaço social privilegiado e concorrido:

A rua ganha uma nova dimensão, reflexo de comportamentos coletivos que se transformam em verdadeiros espetáculos: os carnavais de rua, as passeatas, procissões e até mesmo o *footing*, que através do simples ir e vir de homens, mulheres e crianças nas calçadas da principal rua da cidade, a XV de novembro¹¹⁴, torna-se um misto de conagração social familiar com um típico ritual de sedução entre os mais jovens.

¹¹³ Durante 15 anos (entre 1941 a 1956) as duas instituições ficavam em ruas paralelas, distante uma da outra menos de 200m.

¹¹⁴ Coincidentemente, em Laranjeiras do Sul, a rua principal também chama-se XV de novembro e é onde acontecia – e ainda acontecem – os desfiles que hoje são festivos e não cívicos.

Questionada se durante a época em que foi professora a rivalidade entre os alunos das duas escolas continuava, Maria Aparecida assim se manifestou: “[...] já não era tanto mais. Quando chegava a Semana da Pátria as irmãs iam com os alunos lá, faziam apresentação. Nós cantávamos o Hino juntos. Aí já não estava mais aquela coisa. Porque antes era bem separado. Eram duas escolas bem rivais” (Valendorf, 2023). Pelos depoimentos, depreendemos que a questão ficava restrita ao corpo discente de ambas as escolas e que os alunos tiveram que lidar com esses conflitos ao longo dos anos. Nos apropriamos dos estudos de Almeida (2011) para relacioná-los ao comportamento coletivo dos alunos do Grupo Escolar: por várias gerações, ser “padeiro” representava cumplicidade e forte sentimento de união entre os alunos e ligação com o Grupo Escolar e com os valores que eram lá compartilhados e difundidos.

Durante algum tempo as professoras também se valeram do uso de guarda-pó como uniforme, conforme nos revelam os depoimentos e as fotos da inauguração da instituição no ano de 1956: “A gente deixava o guarda-pó no armário para não sujar. Daí trazia quando estava sujo pra lavar. Eu tinha dois guarda-pó, porque a gente não tinha luz na casa. Daí lavava, no rio lá embaixo, numa tábua. As empregadas faziam sabão de lata com soda. Lá da fazenda vinha o torresmo pra derreter e era assim a vida. Tudo muito simples” (Cordeiro, 2022). Referindo-se ao uniforme de uma colega, ela assim se manifestou: “Ela ia de guarda-pó branco engomado. Mas era lindo o guarda-pó e eu apreciava ela” (Cordeiro, 2022).

Além do uso do uniforme, a disciplina era outro fator que marcava o estudante do Grupo Escolar. Com relação ao comportamento e à disciplina dos alunos, Muricy assim se manifestou:

Sempre tinha aqueles que destoavam um pouquinho. Mas, de certo modo, eram disciplinados em relação ao mundo como hoje ele está. Claro que eu lembro que a gente se envolvia em brigas. O pessoal combinava de se encontrar pra brigar. Na saída da aula. Às vezes eram pessoas de temperamento mais forte. Mas eu sempre tive boas amizades com os colegas (Rocha Loures Jr., 2022).

Seu depoimento corrobora com as palavras do estudante Adir Alves dos Santos, que afirma que: “[...] ali tinha uns famosos que eram mais velhos e mais bagunceiros, mas no geral a turma todo se acertava e fazia os grupinhos para jogar

bola de gude. As meninas sempre jogavam peteca, pulavam corda, brincavam de bambolê” (Santos, 2023).

O depoimento de Ligia Folda apresenta alunos disciplinados, com comportamentos apreendidos e que seguiam as regras estabelecidas desde o ritual da entrada:

Tinha um sino bem grande e tinha uma servente que agora não lembro o nome dela. [...] Ela era maravilhosa, ela cuidava de nós no pátio. Ela era magrinha e tinha uma voz fina e aguda ela chamava a gente e tocava o sino. Ela era excepcional. Então era assim: nós chegávamos na escola e ficávamos no pátio de baixo que era um pátio coberto, mas tinha uma descida de grama que a gente escorregava. Era tudo muito divertido. Daí ela tocava o primeiro sino. No primeiro sino a gente ia pro banheiro, todo mundo. Lavava as mãozinhas e o rosto. No segundo sino a gente ficava parado como estátua onde estava. No terceiro sinal a gente ia pra fila. Então tinha esses três sinais. Daí a gente ia pra fila e fazia a fila certinho, um coloca a mão no ombro do outro pra medir o espaço, para ordenar a fila e aí a gente entrava para a sala de aula (Folda, 2023).

O depoimento da professora Lícia Thomé da Silva reforça a ritualização descrita pela aluna Ligia Folda:

Então, batia o sino. Se eles estavam brincando, eles paravam. Ficava quieto no lugar. Depois ia formar a fila e depois que formava a fila eles iam cantar. E toda semana era escolhida uma professora para cantar com os alunos lá fora. O Hino Nacional, o Hino à Bandeira (Silva, 2023).

Sob a perspectiva dos professores entrevistados, há um consenso de que os alunos eram disciplinados:

Eu lembro que chegava, formava aquelas filas lá embaixo no pátio e daí tinha uma escada grande que subia turma por turma, tudo enfileiradinho. As filas bem certinhas que não tinha aluno que saía fora, era uma beleza! Cantava o Hino Nacional, cantava o Hino da Independência. Chegava na sala era oração. Não podia começar sem oração era uma coisa bem organizada pra eles e os pais gostavam muito porque na minha época era um povo muito católico. Hoje em dia, a maioria não aceita que reze na sala (Clazer, 2023).

Outra ritualização dizia respeito à forma com que os alunos recebiam uma visita que entrasse em sala de aula, conforme relata a professora Maria do Belém:

Quando uma professora ou uma visita entrava na sala de aula, os alunos ficavam todos de pé ao lado da carteira. Era a maneira como a turma cumprimentava a visita que entrava na sala de aula. Aí a visita dispensava para que todos ficassem sentados. Quando ela se despedia, todos ficavam

em pé novamente. O respeito era muito grande com o professor (Chaicouski, 2023).

Acerca do comportamento e da disciplina de seus alunos, a professora Nilce Clazer afirmou não ter reclamações:

Eu não me queixo do comportamento deles, sabe? Eles sempre foram aluninhos queridos pra mim porque eu agradava muito eles. Eu dava coisinhas pra incentivar. Se eu levasse uma figurinha pra cada um, estava feita a festa! Se eu levasse uma balinha, um pirulito. Eu gostava de agradar eles assim como eles me agradavam, traziam flor. Eu nunca tive aluno rebelde dentro da minha sala. Tinha uns alunos lá de 3ª e 4ª série que a gente via que viviam lá na direção porque tinha que levar pra direção, mas os meus não (Clazer, 2023).

Com relação ao comportamento de seus alunos, as lembranças de Lícia Thomé da Silva também indicam que eles eram comportados e obedientes:

A gente procurava não brigar com eles. Conversava e tentava aconselhar. Na sala de aula era um silêncio. Só se escutava o barulho dos alunos fazendo os exercícios. Não havia conversa entre eles. Eu tinha sempre turmas boas que não me incomodavam. Não tinha castigo: quanto mais briga, pior é. Se você brigasse, era pior ainda. [...] os que “pintavam o caramujo” iam pra direção assinar o livro negro. O aluno que não obedecia era só entregar lá na direção o nome dele e pronto (Silva, 2023).

Por sua vez, a professora Maria do Belém fala sobre o comportamento de seus alunos, ao mesmo tempo em que traça um paralelo do posicionamento de pais, alunos e professores diante da educação de outrora e da atualidade e sugere que, atualmente, há conflito entre família e escola:

Eu nunca tive problema com aluno. Às vezes tinha questão de não estar bem de nota, a gente mandava chamar os pais. E os pais vinham conversar com a gente. Não conversava na sala perante o aluno, mas tinha sempre um local reservado pra gente conversar e o professor era muito respeitado. O professor era “o professor”. Eu sinto saudade daquele tempo quando a educação era levada a sério pelos professores e pelos pais. Sempre os professores tinham razão, os pais tinham razão e o aluno não. O professor hoje não tem autoridade: os pais questionam qualquer posicionamento do professor. Ele perdeu o título de professor. O pai tem razão, o aluno tem razão (Chaicouski, 2023).

A aluna Ligia Folda, no entanto, tem uma explicação que sugere que a disciplina era motivada pelo controle: “A gente era muito disciplinado, mas, se a professora ficasse de costas a gente aproveitava. Era assim: muita regra. A gente

tinha que ter o censor. Se o censor virasse as costas a gente tumultuava o que eu acho uma coisa muito natural” (Folda, 2023).

Sob sua perspectiva de criança, Lígia Folda relata mesclando suas memórias de aluna às memórias contadas pela mãe, que era professora: “Ir na sala da diretora a gente não ia pra ser repreendido. A minha mãe contava que, se tinha problema com aluno, a professora da turma se aconselhava entre elas e com a diretora e tomava as providências, mas eu não lembro de nenhuma atitude punitiva” (Folda, 2023).

Nos depoimentos de Maria Aparecida, Lígia, Maria do Belém e Muricy verificamos a ocorrência da prática de *bullying*. No entanto, este ainda não reconhecido como tal. Maria Aparecida se refere aos termos utilizados, como “baixinha” e “gordo”, enquanto falas naturalizadas entre os alunos. O depoimento de Muricy relata como isso acontecia na prática cotidiana, numa situação em que o nome de um cãozinho de uma história da cartilha foi dado como apelido a um menino:

Eu lembro que o João¹¹⁵ tinha um apelido. Nós tínhamos uma cartilha e nessa cartilha tinha muitas histórias. E tinha uma história de um cachorrinho muito preguiçoso chamado Bongo. E os colegas apelidaram o João de Bongo porque ele era muito preguiçoso. Se a professora estava ditando e os alunos tinham que escrever, ele não queria fazer porque a Maria¹¹⁶, a irmã dele, depois passava pra ele. Então o pessoal brincava com ele nesse sentido. Mas, era muito querido tanto o João quanto a Maria (Rocha Loures Jr., 2022).

Para Edison Krüger “[...] existia o *bullying* mas não era como hoje: apelidavam os colegas” (Krüger, 2023). Maria do Belém também relata, de forma detalhada, como o *bullying* afetou sua vida de estudante:

Existia, na verdade sempre existiu, mas era tratado de forma diferente. Eu, por exemplo, sempre sofri *bullying*. A minha mãe era de uma família tradicional: Cleve Cordeiro. Casou com um polaco. Daí os filhos não eram bem vistos. No grupo tinha famílias tradicionais também: os Camargo, Sartori, os Gomes. E eu sempre fui boa aluna. E eles diziam: “e essa polaca? Trocou a bandeira por um pedaço de broa e quer ser grande coisa”. Nós éramos conhecidos como polacos. Mas ninguém dizia pra mim que era *bullying*. Eles fizeram isso comigo e eu me ressentia daquilo. Me afetava, mas não me deixava pra baixo. Me dava força pra que eu fosse melhor. O que eu fiz dessas palavras? Eu fiz como um trampolim para eu subir. E eu só estudava. Estudava e estudava pra só tirar notas altas (Chaicouski, 2023).

¹¹⁵ O nome foi alterado para preservar a identidade do sujeito.

¹¹⁶ O nome foi alterado para preservar a identidade do sujeito.

Maria do Belém continua seu depoimento relacionando essa prática à sua ascendência polonesa e alemã:

Toda vida eu tive como meta ser boa aluna. Isso por causa do *bullying* que eu sofria por ser polonesa. Não por ser polonesa: por ser loira. Por que, na época, não tinha tantos loiros aqui. Eu tinha o cabelo comprido e loirinho. Rosto de alemão. Na realidade o sobrenome do meu pai é Rabel, sobrenome alemão. Mas a mãe do meu pai era polonesa. Ela veio da Polônia com cinco anos e meu avô veio da Alemanha com cerca de dez anos. Então, é a fusão de duas raças. Quando eu estudei a genealogia eu fui entender que nós éramos, na verdade, mais alemães do que poloneses. Mas, na escola, eu era conhecida como polaca. Todas as pessoas muito brancas eram conhecidas, de forma geral, como polacas e assim eram chamadas de forma pejorativa (Chaicouski, 2023).

Por sua vez, Lígia relata um fato ocorrido e relaciona o comportamento do aluno à vivência do *bullying*. Relata, ainda, as estratégias utilizadas pelas professoras para procurar contornar o problema:

Nós tínhamos um colega chamado José¹¹⁷ e ela era um menino muito sofrido e era muito rebelde. A família era portadora de hanseníase e as pessoas tinham preconceito. A gente não sabe se ele tinha. Eu acho que eles tinham a doença controlada porque o pai dele frequentava a nossa casa e o meu pai tomava chimarrão na mesma bomba. Eu imagino que eles faziam tratamento porque o pai do José era funcionário público federal. Então ele tinha recursos. Só que a cidade tinha aquele preconceito e o José era muito rebelde talvez por causa disso. E eu lembro do José ser bem “acocado” pelas professoras. Se ele fazia umas “marotezas” elas vinham lá e procuravam estimular (Folda, 2023).

Lígia continua seu depoimento relatando um acontecimento que envolveu esse aluno e sua mãe, Ondina Folda:

Eu lembro que uma vez ele tava bem nervoso e a minha mãe pegou um papel que a gente fazia florzinha pro cemitério, um papel todo caneladinho...crepom! Minha mãe pegou o papel crepom e disse: “José, vamos fazer uma pandorga?”¹¹⁸ E ele falou: “Dona Ondina! Não sabe que esse papel não voa? Esse papel é pesado e enrugado”. Mas, ao mesmo tempo que ele respondeu assim, acho que ele percebeu que ela tava querendo agradar ele pegou e disse: “vou pensar”. E eu não sei se aquela pandorga foi feita ou não. Eu lembro dele em meio a uma briga e o guardapozinho das professoras chacoalhando pra lá e pra cá e não sabiam o que fazer com ele e aí teve essa cena que a minha mãe ofereceu o papel crepom pra fazer pandorga (Folda, 2023).

¹¹⁷ O nome foi alterado para preservar a identidade do sujeito.

¹¹⁸ Brinquedo feito com papel de seda também conhecido como arraia ou pipa.

O asseio com a roupa e o corpo era um fator relevante para os alunos que frequentavam os grupos escolares e também dizia respeito aos professores. Teive, citada por Teive e Dallabrida (2011, p. 112, aspas no original), assim se posiciona: “Acreditava-se que ao ensinar, fiscalizar e obrigar o cumprimento das noções higiênicas pelas crianças, os professores concorreriam para modificar também os hábitos higiênicos familiares, civilizando a família, fazendo jus a sua ‘missão patriótica de preparar o homem são de amanhã’”. Assim, o asseio com os dentes, as unhas, os cabelos, as roupas, os calçados e os materiais era assiduamente cobrado pelas professoras. Por muito tempo, os docentes faziam a “revista” nos alunos para observar a limpeza das unhas, orelhas e pescoço e especialmente se havia a presença de escabiose. O cotidiano e o espaço escolar eram entendidos como *lócus* da criação de bons hábitos higiênicos contribuindo na formação de cidadãos civilizados. O depoimento de Maria do Belém Chaicouski descortina essa prática no Grupo Escolar:

Tinha durante a semana as aulas normais e na quinta-feira era o dia de passar revista nos alunos e aí vinha a diretora na sala com dois lápis, para a professora e para ela. E nós passávamos revista. Como era a revista? Olhar as unhas se estavam aparadas e limpas, os dedos dos pés se estavam limpos também, as orelhas. E o cabelo, para não botar a mão porque na época não se usava luvas, a gente abria com o lápis. Abria pra ver se tinha piolho. E os alunos que tinham piolho ou lêmnea eram mandados pra casa com um bilhete pros pais e só voltavam pra sala de aula depois que tirassem todas as lêmneas e limpassem a cabeça da criança. Isso era feito toda semana. Era um cuidado, era praxe da escola, feito toda quinta-feira (Chaicouski, 2023).

Notadamente, embora tido como um ambiente democrático, conforme nos apontam os estudos de Teive e Dallabrida (2011, p. 169), os grupos escolares eram instituições excludentes com relação à pessoas deficientes:

A exclusão de crianças deficientes físicos e mentais dos muros dos grupos escolares permaneceria até a extinção dos grupos escolares, ocorrido com a implantação da Reforma de 1971, que criou o primeiro grau. No Brasil, somente no final do século XX, estabeleceu-se um movimento que viabilizou a inclusão de crianças com deficiências na educação básica, que vem se desdobrando. Esse fato proporciona a escolarização de crianças com deficiência, durante muito tempo excluídas da educação formal, bem como contribui para a interiorização do respeito aos diferentes e da alteridade por parte dos alunos em geral.

Com base em documentos localizados no Colégio Estadual Laranjeiras do Sul- EFM e Escola Municipal Aluísio Maier - EIEF, organizamos a tabela 2, que indica o número de alunos matriculados no Grupo Escolar entre 1955 e 1975.

Tabela 2 – Número de alunos matriculados no Grupo Escolar Aluísio Maier entre os anos de 1955 a 1975.

| ANO LETIVO | SÉRIE | | | | SEXO | | |
|-------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-------------|------------|-------------|
| | 1 ^a | 2 ^a | 3 ^a | 4 ^a | TOTAL MASC. | TOTAL FEM. | TOTAL GERAL |
| 1955 | 101 | 42 | 37 | 75 | 115 | 144 | 259 |
| 1960 | 134 | 93 | 62 | 30 | 171 | 148 | 249 |
| 1965 | 164 | 137 | 111 | 79 | 250 | 241 | 491 |
| 1970 | 313 | 190 | 185 | 77 | 395 | 370 | 729 |
| 1975 | 184 | 192 | 164 | 185 | 351 | 374 | 725 |

Fonte: Organizado pela autora, 2022.

Podemos, por conseguinte, estabelecer algumas análises observando tais dados. Uma delas é que havia harmonia entre o número de matrículas de meninos e meninas. É possível ainda concluir que até os anos 1960, quando o edifício do Grupo Escolar era compartilhado com outras escolas - Escola Normal e Escola de Comércio, por exemplo -, o número de matrículas era baixo se considerarmos a extensão territorial e os habitantes do município à época. Também é possível inferir que os níveis de evasão diminuíram a partir de meados dos anos 1970, quando o número de matriculados na 1^a série se aproximava dos de 4^a série. Observa-se ainda que, vinte anos após a inauguração das novas instalações, o número de matrículas no Grupo Escolar havia praticamente triplicado. Questionada acerca da distorção idade/série de seus alunos do 2^o ano em 1970 e 1971, a professora Nilce Clazer assim se manifesta:

Tinha uns maiores sim. Aqueles que demoraram a ir pra escola ou que tinham reprovado mais de uma vez. Tinha muito aluno que morava longe e não teve oportunidade no tempo certo e foi mais tarde pra escola. Eu tinha [alunos com] até 13, 14 anos. Eu lembro que eu tinha dois meninos bem grandes e eles eram meus auxiliares. Eles apagavam o quadro, eles iam buscar giz se faltasse, distribuíam os cadernos. Eles me ajudavam. Como eles eram maiores eu dava tarefas pra ele até mesmo pra evitar que fizessem bagunça. Eles adoravam me ajudar. Eu morava do outro lado da rua eles me ajudavam a levar o material em casa (Clazer, 2023).

Em estudos realizados nos anos 1960, Werebe (1968, p. 97-8) aponta que era grave a situação dos “retardados em idade”, fenômeno que ela chama de “desordem na matrícula”. A autora reflete acerca das causas dessa desordem,

sublinhando o retardo do ingresso das crianças do meio rural e a reprovação em massa:

[...] os fatores que podem explicar essa situação são vários. Em primeiro lugar temos o retardo do ingresso na escola, principalmente na zona rural, sendo frequente a entrada da criança, na primeira série aos 8, 9 ou mais anos. O que porém, sustenta a desordem é a alta reprovação, sobretudo na 1ª série, onde chega a atingir mais de 50%. As deficiências da escola primária são enormes, o ensino ineficiente e, por conseguinte, o aproveitamento dos alunos é péssimo, provocando reprovações em massa.

Em suas reflexões sobre essa desordem, Werebe (1968, p. 104) pondera ainda que “[...] os reprovados representam peso morto na escola, ocupando por um, dois ou mais anos os lugares que poderiam ser preenchidos por outras crianças que anualmente não conseguem vagas nas instituições existentes (principalmente públicas).” Além disso, a reprovação origina outro problema crônico na educação brasileira: a evasão. Em sua obra “Grandezas e misérias do ensino no Brasil”, Werebe expõe os estudos de Moysés Kessel, indicando que apenas uma pequena parte da população escolar concluía o primário e uma parcela menor ainda o concluía na idade esperada. A maioria abandonava a escola depois de várias reprovações na 1ª, 2ª ou 3ª séries. Os números apontados por Kessel e citados por Werebe (1968, p. 100) são alarmantes:

De 1.200.000 alunos matriculados na 1ª série em 1945, apenas 54 mil (4%) conseguiram concluir a 4ª série em 1948, sem nenhuma reprovação; 89 mil concluíram-na em 1949, com uma reprovação (7%); 37 mil concluíram o curso em 1950 com duas reprovações (3%) e 8 mil (0,7%) em 1951 com três anos de reprovações (depois de 7 anos de curso). Estes (quase 15%) são os mais felizes, os privilegiados, os mais capazes e corajosos que, bem ou mal, chegam vitoriosos ao fim do curso. Os demais (85%), a grande maioria assim se distribuem: cerca de 50% (587.600) abandonam o curso sem concluir a 1ª série (dos quais 104.300 saem logo no 1º ano de estudos e os outros depois de uma ou várias reprovações nesta série) – são analfabetos que passaram pela escola; cerca de 18% (220.100 alunos) abandonam a escola com nível de 1ª série; cerca de 9% (105.200) com nível de 2ª; cerca de 8,5% (101.400) com nível de 3ª. A esmagadora maioria permanece quase ou totalmente analfabeta.

Os resultados dos exames finais realizados nas turmas e localizados na Escola Municipal Aluísio Maier, em ata com esta finalidade, evidenciam, em nível local, os estudos de Werebe e Kessel (1968) em nível nacional.

Tabela 3 -: resultados dos exames finais entre os anos de 1957 a 1975.
(continua)

| 1957 | | | |
|----------------------|---------------------|------------------|-------------------|
| Série | Matriculados | Aprovados | Reprovados |
| 4^a | 37 | 75,5% | 24,5% |
| 3^a | 39 | 77% | 23% |
| 2^a | 52 | 75% | 25% |
| 1^a | 98 | 46% | 54% |
| 1958 | | | |
| Série | Matriculados | Aprovados | Reprovados |
| 4^a | 32 | 91% | 9% |
| 3^a | 39 | 79,5% | 20,5% |
| 2^a | 61 | 80% | 20% |
| 1^a | 92 | 50% | 50% |
| 1959 | | | |
| Série | Matriculados | Aprovados | Reprovados |
| 4^a | 37 | 54% | 46% |
| 3^a | 66 | 45,5% | 54,5% |
| 2^a | 56 | 78,5% | 21,5% |
| 1^a | 138 | 63% | 37% |
| 1960 | | | |
| Série | Matriculados | Aprovados | Reprovados |
| 4^a | 30 | 97% | 3% |
| 3^a | 62 | 89% | 11% |
| 2^a | 93 | 84% | 16% |
| 1^a | 133 | 57% | 43% |
| 1961 | | | |
| Série | Matriculados | Aprovados | Reprovados |
| 4^a | 50 | 88% | 12% |
| 3^a | 80 | 66% | 34% |
| 2^a | 86 | 85% | 15% |
| 1^a | 114 | 48% | 52% |
| 1962 | | | |
| Série | Matriculados | Aprovados | Reprovados |
| 4^a | 46 | 72% | 28% |
| 3^a | 92 | 72% | 28% |
| 2^a | 75 | 73% | 27% |
| 1^a | 128 | 50,7% | 49,3% |
| 1963 | | | |
| Série | Matriculados | Aprovados | Reprovados |
| 4^a | 73 | 89% | 11% |
| 3^a | 79 | 85% | 15% |
| 2^a | 54 | 89% | 11% |
| 1^a | 125 | 77,5% | 22,5% |
| 1964 | | | |
| Série | Matriculados | Aprovados | Reprovados |
| 4^a | 74 | 77% | 23% |

(continua)

| | | | |
|----------------------|---------------------|------------------|-------------------|
| 3^a | 80 | 81% | 19% |
| 2^a | 121 | 70% | 30% |
| 1^a | 160 | 59% | 41% |
| 1965 | | | |
| Série | Matriculados | Aprovados | Reprovados |
| 4^a | 79 | 97,5% | 2,5% |
| 3^a | 111 | 95% | 5% |
| 2^a | 162 | 91% | 9% |
| 1^a | 146 | 84% | 16% |
| 1966 | | | |
| Série | Matriculados | Aprovados | Reprovados |
| 4^a | 101 | 96% | 4% |
| 3^a | 112 | 95,5% | 4,5% |

(continuação)

| | | | |
|----------------------|---------------------|------------------|-------------------|
| 2^a | 151 | 96% | 4% |
| 1^a | 218 | 54% | 46% |
| 1967 | | | |
| Série | Matriculados | Aprovados | Reprovados |
| 4^a | 86 | 91% | 9% |
| 3^a | 155 | 82% | 18% |
| 2^a | 150 | 80% | 20% |
| 1^a | 312 | 52,5% | 47,5% |
| 1968 | | | |
| Série | Matriculados | Aprovados | Reprovados |
| 4^a | 80 | 90% | 10% |
| 3^a | 109 | 80% | 20% |
| 2^a | 150 | 84% | 16% |
| 1^a | 286 | 55,6% | 44,4% |
| 1969 | | | |
| Série | Matriculados | Aprovados | Reprovados |
| 4^a | 72 | 86% | 14% |
| 3^a | 132 | 80% | 20% |
| 2^a | 163 | 83% | 17% |
| 1^a | 253 | 47,4% | 52,6% |
| 1970 | | | |
| Série | Matriculados | Aprovados | Reprovados |
| 4^a | 77 | 88% | 12% |
| 3^a | 184 | 83% | 17% |
| 2^a | 190 | 86% | 14% |
| 1^a | 313 | 60% | 40% |
| 1971 | | | |
| Série | Matriculados | Aprovados | Reprovados |
| 4^a | 134 | 97% | 3% |
| 3^a | 194 | 88,6% | 11,4% |
| 2^a | 226 | 80,5% | 19,5% |
| 1^a | 370 | 52% | 48% |

(conclusão)

| 1972 | | | |
|----------------------|---------------------|------------------|-------------------|
| Série | Matriculados | Aprovados | Reprovados |
| 4^a | 156 | 93% | 7% |
| 3^a | 195 | 84% | 16% |
| 2^a | 205 | 90% | 10% |
| 1^a | 299 | 72,5% | 27,5% |
| 1973 | | | |
| Série | Matriculados | Aprovados | Reprovados |
| 4^a | 177 | 98% | 2% |
| 3^a | 153 | 92% | 8% |
| 2^a | 191 | 91% | 9% |
| 1^a | 252 | 66% | 34% |
| 1974 | | | |
| Série | Matriculados | Aprovados | Reprovados |
| 4^a | 164 | 94,5% | 5,5% |
| 3^a | 178 | 88% | 12% |
| 2^a | 171 | 85% | 15% |
| 1^a | 316 | 63% | 37% |
| 1975 | | | |
| Série | Matriculados | Aprovados | Reprovados |
| 4^a | 185 | 91% | 9% |
| 3^a | 164 | 91% | 9% |
| 2^a | 193 | 82% | 18% |
| 1^a | 184 | 65% | 35% |

Fonte: Organizado pela autora com base nos livros atas de exames finais (2023).

Os resultados obtidos nos livros ata dos exames finais do Grupo Escolar Aluísio Maier apontam questões oportunas, que se relacionam com os dados presentes nos estudos de Werebe (1968). Embora apresentemos os números relativos às quatro séries iniciais, buscamos evidenciar a análise nos números da 1^a série.

É importante salientar que, para a composição da tabela 3, agrupamos as reprovações por desempenho com as reprovações por ausência no dia dos exames finais que, nas atas, apareciam de forma separada. Em nossa tabela, esses números foram agrupados. É certo que o não comparecimento aos exames finais colaboraram para que se elevasse o número de alunos reprovados especialmente na 1^a série em que as ausências são significativamente altas. Um dos motivos prováveis para essa abstenção no dia do exame final pode ser a compreensão que os pais tinham de que o aluno não estaria preparado para realizar a prova, de forma que não apresentaria um bom desempenho.

Desse modo, analisando a tabela é possível compreender que a questão da desordem idade/série era uma realidade enfrentada pelo Grupo Escolar. E que essa desordem já se iniciava a partir da 1ª série, com índices altos de reprovação. De maneira geral, os índices de reprovação são elevados, beirando os 30% ou 40%. No entanto, nos anos de 1957, 1961¹¹⁹ e 1969 o número de alunos reprovados superou o de aprovados. Já em 1958 houve a mesma porcentagem entre aprovados e reprovados, ou seja, 50% em cada uma das condições. A escassez de fontes não nos permite afirmar o motivo de índices tão baixos de aprovação nesses anos, mas é possível efetuar algum tipo de relação com, por exemplo, um surto de moléstias contagiosas, um inverno rigoroso e o excesso de chuvas que impediriam as crianças – e as professoras - de frequentar o Grupo por determinados períodos. Esses baixos índices também podem estar relacionados com o desdobramento dos turnos em períodos específicos conforme já discutido. Por sua vez, o ano de 1965 apresentou o menor índice de reprovações, chegando a 16% dos alunos matriculados na série.

Na ausência de documentação é impossível identificar as causas para números tão elevados de repetências no caso específico do Grupo Escolar. Por isso, nos valemos dos estudos de Werebe (1968, p. 104), que apontam algumas possíveis causas para o baixo rendimento escolar e a evasão: “[...] além das más condições escolares, da redução do período escolar, dos problemas pedagógicos e administrativos, há seguramente outros fatores que contribuem para as reprovações, tais como o caráter teórico do ensino, a má formação ou a falta de formação de grande número de professores”. Entre as causas citadas pela autora podemos afirmar que o Grupo Escolar padecia de algumas delas, tais como a redução do período escolar em determinados momentos e a falta de formação/formação insuficiente de muitos professores. Destarte, as causas para o baixo rendimento escolar, além de variadas, são também complexas e desafiadoras.

Embora, seguramente, não tenha contemplado toda a população em idade escolar ao longo das três décadas de atuação, o Grupo Escolar Alúcio Maier foi o

¹¹⁹ De acordo com Alves (1961) citado por Mossorunga (2006) fatores biológicos como epidemias e doenças contagiosas afastavam, temporariamente, os alunos da escola e as faltas interferiam no rendimento escolar dos alunos. Em maio de 1961, houve no Paraná, uma epidemia de sarampo que se espalhou de forma que, em uma classe com 34 alunos, havia 26 casos de crianças doentes. Professoras regentes também eram acometidas por doenças como sarampo, varicela e catapora, fato que as afastava, por dias, da sala de aula. O mesmo acontecia com as professoras mães cujos filhos ficaram doentes.

responsável pela formação educacional de muitas crianças, que se tornaram adultos de destaque no contexto da sociedade laranjeirense.

Sobre sua experiência como aluno do Grupo Escolar, Edison Luiz Krüger traz a seguinte reflexão permeada pelo contexto sócio econômico e cultural do município de Laranjeiras do Sul no final dos anos 1950:

O Grupo Escolar foi o início de tudo! A experiência das melhores. Se eu tivesse que voltar, eu voltaria e faria tudo a mesma coisa. Foi um período muito bom e agradável de boa convivência. Na época era muito difícil porque a renda das famílias era muito pequena. Girava tudo em torno da madeira. Tinha jaguncismo ainda, os crimes de aluguel para resolver questões familiares. Droga ninguém sabia o que era. A gente é arquivo vivo. As pessoas nem sabem que existiu certas coisas (Krüger, 2023).

No que se refere à clientela do Grupo Escolar, é importante destacar que ela era, majoritariamente, formada por alunos oriundos da zona urbana. Para estudar, os alunos da zona rural tinham duas opções: o Instituto Santa Ana ou a escola isolada da comunidade. As famílias com poucas condições financeiras não permitiam que seus filhos, especialmente as meninas, se deslocassem longas distâncias para frequentar o Grupo Escolar, permanecendo estes, nas escolas isoladas. No entanto, os filhos de famílias abastadas que moravam no interior do município que, em sua maioria, era formada por proprietários de serrarias, agricultores e pecuaristas frequentavam o Instituto Santa Ana. Isso acontecia porque essa instituição, durante um certo período, ofereceu a possibilidade de semi-internato. Nilce Adelaide Clazer, ex-professora do Grupo Escolar Aluísio Maier e egressa desta instituição privada explicou a situação da educação formal em sua família:

Para o meu pai, o estudo era a primeira coisa. Daí tinha o filho homem, que era o falecido Zé, ele já era maiorzinho e tinha os outros vizinhos que vinham pro colégio aí eles vinham e voltavam a pé todo dia, os meninos. Eles, ele deixava vir. Nós meninas, não. O cuidado que ele tinha! Ele vinha a pé com os filhos dos amigos do meu pai toda manhã cedinho e voltava meio dia. [...] Eu estudei no Santa Ana que era das freiras e era um semi-internato. A gente vinha na segunda e voltava no sábado pra casa. Passava o resto do sábado e o domingo em casa e ficava a semana inteira no colégio e meu pai pagava para as freiras. Fiz o primário inteiro lá. Pra gente vir todo dia era difícil. Então eles deixavam a gente internado, ficava de segunda a sexta e ia pra casa. Daí voltava no domingo. A gente era em três que ficava no internato: era eu, a Luiza e a Leticia. Era caro (Clazer, 2023).

Assim, para a maioria das famílias de poucas posses e que moravam na zona rural, restava a escola isolada. Esta, conforme os depoimentos e via de regra, tinha uma estrutura precária e com professores leigos, pois os habilitados não se sujeitavam a permanecer por muito tempo nesses locais. No entanto, a professora Maria do Belém Chaicouski nos relata a sua experiência de estudante do Grupo Escolar mesmo morando no distrito de Campo das Crianças. Seu depoimento nos apresenta outra faceta da nossa entrevistada e ex-professora do Grupo, Esther Araújo Cordeiro, que é sua prima:

Eu considero a casa da Esther como o primeiro pensionato gratuito de Laranjeiras. Ela se formou muito nova professora e estudou em Castro e depois Guarapuava. Ela veio pra cá [Laranjeiras do Sul] e foi nomeada. E ela tinha uma casa grande, tinha muitos quartos, muitos quartos no sótão ali onde ela mora hoje, só um pouco pra frente. Aquela área ali toda era da família. E daí o que acontecia? O pessoal do Passo Liso, da família Cordeiro, todos vinham parar na casa da Esther pra estudar. Havia uma época que ela tinha assim dez, doze meninas que paravam com ela. E ela não cobrava. Os pais traziam comida. Vinham de carroça e traziam comida (Chaicouski, 2023).

Ela continua seu depoimento, de forma tão detalhada, que é possível compormos um cenário onde, sob a supervisão cuidadosa e amorosa da professora Esther, as meninas dividiam seu tempo entre atividades religiosas, acadêmicas e tarefas de casa.

E nós cuidávamos da casa, fazíamos comida, lavávamos roupa. Mas a cabeça de tudo isso era a Esther. Ela determinava as tarefas semanais: três ou quatro meninas para limpar a casa, mais meninas para ficar na cozinha e organizar as refeições. E nós fazíamos. Então, ali, a gente aprendeu de tudo: era a questão da religião, a questão da escola e as tarefas domésticas. Ela passou por essa experiência e repetiu conosco. As meninas paravam na casa da Esther, o pessoal dos Cordeiro. Eram todos, incluindo os agregados pararam na casa da Esther pra estudar. E os meninos paravam na casa da tia Francisquinha Cordeiro pra não misturar meninos e meninas. A Esther teve uma influência muito grande na minha vida. Ela acolhia as crianças e transmitia aquela bondade dela, aquela fé em Deus que ela tem até hoje [...] Eu fiquei desde os nove até os doze anos na casa dela. Ia pra casa nas férias (Chaicouski, 2023).

Embora essa seja uma situação que consideramos exceção, é importante registrar que algumas famílias buscavam alternativas possíveis para garantir mais qualidade no estudo de seus filhos. É importante ressaltar que grande parte da família Cleve Cordeiro professava - e ainda professa - fé na religião Metodista. Esse fato seria considerado um impedimento para que os filhos da família, mesmo com

condições financeiras, frequentassem e ficassem internos em um colégio de orientação católica como era o Instituto Vicentino Santa Ana. Assim, ficar hospedado na casa da professora Esther era uma estratégia eficaz e que, ao longo dos anos, se consolidou como uma casa de acolhimento às estudantes da família e agregados dos Cordeiro.

Os discentes dos grupos escolares compartilham muitas experiências vivenciadas nesse tipo de instituição, que era considerado o mais adequado para a instrução das massas, formação do cidadão e, conseqüentemente, construção de uma nação em ideais republicanos. Destarte, são muitas memórias individuais e coletivas que desnudam o cotidiano das instituições nos trazendo nuances de uma experiência escolar vivenciada por muitas gerações, até esse modelo educacional ser suprimido pela Lei nº 5.692/71.

3.3 OS SABERES E FAZERES: CURRÍCULO, PROGRAMAS E METODOLOGIAS

Para discutir essa seção buscaremos amparo na Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946 e na Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61, em função de que estas duas peças da legislação regeram a questão curricular e o seu desdobramento em forma de programas oficializados pelo Governo do Estado do Paraná. Outrossim, porque, nacionalmente, foram as leis educacionais promulgadas no período destacado para essa pesquisa e que trouxeram mudanças curriculares oriundas do contexto sócio-político.

O currículo é, em linhas gerais, uma construção ligada a um projeto social almejado por determinado grupo político no poder. Para Teive e Dallabrida (2011, p. 16), no início do século XX “[...] a seleção das novas disciplinas, conteúdos e práticas escolares ancorada nas ciências e valores republicanos da moral, do civismo e do patriotismo, deveriam conformar um moderno professor com a competência para instruir e educar as classes populares.” Quando analisamos excertos das Diretrizes Curriculares da Educação Básica paranaense de 2008, encontramos uma visão da legislação paranaense sobre o currículo, que evidencia, ainda mais, seu cunho político:

Quando se considera o currículo tão somente como um documento impresso, uma orientação pedagógica sobre o conhecimento a ser desenvolvido na escola ou mera lista de objetivos, métodos ou conteúdos

necessários para o desenvolvimento dos saberes escolares, despreza-se seu caráter político, sua condição de elemento que pressupõe um projeto de futuro para a sociedade que o produz. Faz-se necessária, então, uma análise mais ampla e crítica, ancorada na ideia de que, nesse documento, está impresso o resultado de embates políticos que produzem um projeto pedagógico vinculado a um projeto social (Paraná, 2008, p. 18).

Para Lemiechek (2014), o currículo normalmente não é discutido no âmbito das instituições e pelos profissionais que estão no cotidiano de sala de aula, mas por técnicos que compõem equipes responsáveis por organizar os programas de governo ligados a determinado grupo político. Assim, não havendo como exercer controle efetivo sobre o professor em sala de aula, podem ocorrer situações distintas: o professor apresentar-se como um mero executor do que está determinado ou se posicionar como um sujeito que resiste tanto por insegurança e falta de domínio do programa ou simplesmente por discordar do projeto social no qual um determinado modelo curricular está inserido.

De acordo com os estudos de Werebe (1968), na década de 1960 o currículo e os programas do curso primário não eram uniformes em todo o país. Conforme o estado da federação dava-se maior ou menor importância a determinados campos de estudo e práticas educativas. Enquanto alguns enriqueceram seus currículos com determinadas disciplinas, estas nem apareciam nos currículos de outros estados. Assim “cabe à Secretaria de Educação de cada um dos estados e do Distrito Federal a determinação do currículo e dos programas das escolas sob sua jurisdição, de maneira a que sejam atendidas as condições e necessidades inerentes a cada unidade da Federação ou a cada região de seu território” (Werebe, 1968, p. 87).

Os alunos que cursavam o Grupo Escolar Tiradentes em meados dos anos 1940 obedeciam a um currículo composto pelas disciplinas descritas no título II do Decreto-Lei 8.529/46 ou Lei Orgânica do Ensino Primário, que foi a primeira a organizar e estruturar o ensino primário no país. Naquele momento, o ensino primário dividia-se em duas categorias: o primário elementar que se unia ao primário complementar e o primário supletivo. Assim, estavam descritas no Art. 7º as disciplinas do primário elementar:

- I. Leitura e linguagem oral e escrita.
- II. Iniciação matemática.
- III. Geografia e história do Brasil.

- IV. Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho.
- V. Desenho e trabalhos manuais.
- VI. Canto orfeônico.
- VII. Educação física (Brasil, 1946).

O curso primário elementar tinha quatro anos e poderia ser frequentado por crianças e adolescentes de sete aos doze anos, devendo manter articulação com os cursos de artesanato e com os de aprendizagem industrial e agrícola. Por sua vez, o jardim de infância estaria a ele articulado.

Já o curso primário complementar seria sequencial ao primário elementar e possuía um ano de duração, sendo formado pelas seguintes disciplinas previstas no Art. 8º:

- I. Leitura e linguagem oral e escrita.
 - II. Aritmética e geometria,
 - III. Geografia e história do Brasil, e noções de geografia geral e história da América;
 - IV. Ciências naturais e higiene.
 - V. Conhecimentos das atividades econômicas da região.
 - VI. Desenho.
 - VII. Trabalhos manuais e práticas educativas referentes às atividades econômicas da região.
 - VIII. Canto orfeônico.
 - IX. Educação física.
- Parágrafo único. Os alunos do sexo feminino, aprenderão, ainda, noções de economia doméstica e de puericultura (Brasil, 1946).

Por sua vez, o curso primário supletivo seria ofertado para adolescentes e adultos que não frequentaram ou não concluíram, na idade esperada, o curso primário elementar e que fossem maiores de 13 anos. Teria dois anos de estudos, formado pelas seguintes disciplinas previstas no Art. 9º:

- I. Leitura e linguagem oral e escrita.
 - II. Aritmética e geometria.
 - III. Geografia e história do Brasil.
 - IV. Ciências naturais e higiene.
 - V. Noções de direito usual (legislação do trabalho, obrigações da vida civil e militar).
 - VI. Desenho.
- Parágrafo único. Os alunos do sexo feminino aprenderão, ainda, economia doméstica e puericultura (Brasil, 1946).

Com relação aos programas que não estavam presentes na lei nacional, estes seriam desenvolvidos pelos estados por meio de suas secretarias de educação e serviriam para uniformizar o ensino. Verificamos que o capítulo VI da Lei

8.529/46 dispõe sobre os programas, inclusive abordando a fórmula da facultatividade do ensino religioso:

Art. 12. O ensino primário obedecerá a programas mínimos e a diretrizes essenciais, fundamentados em estudos de caráter objetivo, que realizem os órgãos técnicos do Ministério da Educação e Saúde, com a cooperação dos Estados.

Parágrafo único. A adoção de programas mínimos não prejudicará a de programas de adaptação regional, desde que respeitados os princípios gerais do presente decreto-lei.

Art. 13. É lícito aos estabelecimentos de ensino religioso. Não poderá, porém esse ensino constituir objeto de obrigação de mestres os professores, nem de frequência obrigatória para os alunos (Brasil, 1946).

O quadro 6 foi organizado para que se tenha uma melhor compreensão da disposição das disciplinas entre as categorias de ensino primário previstas no Decreto-Lei 8.529/46, a saber, o primário elementar, o complementar e o supletivo.

Quadro 6- Disciplinas que compunham o currículo do curso primário conforme a Lei 8.529/46.

(continuação)

| | ELEMENTAR | COMPLEMENTAR | SUPLETIVO |
|---|------------------|---------------------|------------------|
| Leitura e linguagem oral e escrita | X | X | X |
| Iniciação matemática. | X | | |
| Geografia e história do Brasil. | X | | X |
| Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho. | X | | |
| Desenho e trabalhos manuais | X | | |
| Canto orfeônico | X | X | |
| Educação física. | X | X | |
| Aritmética e geometria. | | X | X |
| Geografia e história do Brasil, e noções de geografia geral e história da América; | | X | |
| Ciências naturais e higiene. | | X | X |
| Conhecimentos das atividades econômicas da região. | | X | |
| Desenho. | | X | X |

(conclusão)

| | |
|--|----------|
| Noções de direito usual (legislação do trabalho, obrigações da vida civil e militar). | X |
| Nos cursos complementar e supletivo as alunas aprendiam também economia doméstica e puericultura. (BRASIL, 1946). | |

Fonte: Organizado pela autora, 2023.

A presença das disciplinas de Economia Doméstica e de Puericultura, para as alunas do primário complementar e supletivo, denota que as questões de gênero estavam impregnadas na formação com o conjunto de saberes distintos para meninos e meninas até mesmo no ensino primário. Os estudos de Eckstein (2020, p. 72), ao indicar as diferenciações embutidas, nos mostram que “[...] é possível olhar essas questões pelo viés de como o poder se instituiu no currículo. Esse poder foi atribuído à seleção de conteúdo que revela uma certa legitimação e naturalização dos papéis dos alunos em formação”.

Conforme nos indicou Werebe (1968) e também observado na legislação, cabia às Secretarias de Educação dos estados definir os currículos e programas das escolas sob sua jurisdição. Nesse sentido, quase duas décadas depois, conforme o Decreto nº 10.290 de 13 de dezembro de 1962, houve uma ampliação do período de escolaridade do ensino primário paranaense de quatro para seis séries. Essa mudança aconteceria de forma progressiva para os alunos repetentes ou que estivessem ingressando na 1ª série primária no ano de 1963. Os demais alunos seguiriam com o currículo e a organização proposta anteriormente até a conclusão dos estudos primários. Essa mudança ocasionou uma reformulação nos currículos e programas do ensino primário no estado do Paraná. Assim, a Secretaria de Educação e Cultura editou o documento intitulado “O ensino primário no Paraná: nova seriação e programas para os grupos e casas escolares” (Paraná, 1963). Esse documento fazia menção à legislação que o subsidiava: a Lei nº 4.024/61, o Decreto nº 10.290 de 13 de dezembro de 1962 e a Portaria nº 109/63 que aprovava os programas de ensino para os grupos e casas escolares.

Para os gestores e técnicos paranaenses que elaboraram o documento “[...] o objetivo da educação é a promoção total do elemento humano e a infância é o sublime início desse ideal. Conduzi-la, inteligentemente, deve ser a aspiração e o dever de todos os homens” (Paraná, 1963, p. 3). Assim, o novo ensino no Paraná

estaria alinhado aos preceitos da Lei nº 4.024/61, que em seu artigo 26 previa: “O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais. Parágrafo único – os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade” (Brasil, 1961). Considerando que este “novo ensino” seria implantado de forma progressiva, o currículo e os programas para o 6º ano seriam trabalhados e lançados posteriormente, de forma que não estavam incluídos nesse documento. A princípio, compunham o documento o currículo e os programas relativos ao ensino de 1ª à 5ª série. Com relação à implantação progressiva, ao mesmo tempo em que não prejudicaria os alunos em seus percursos acadêmicos, daria ao estado “[...] tempo para suprir as atuais deficiências de sala de aula e de instalações e de programar a construção e equipamento de oficinas de artes industriais e outras instalações necessárias ao funcionamento da 5ª e 6ª série” (Paraná, 1963, p. 9).

Quadro 7- Disciplinas que compunham o currículo do ensino primário no Paraná a partir do Decreto nº 10.290 de 13 de dezembro de 1962.

| DISCIPLINAS | 1ª SÉRIE | 2ª SÉRIE | 3ª SÉRIE | 4ª SÉRIE | 5ª SÉRIE ¹²⁰ |
|-----------------------------|----------|----------|----------|----------|-------------------------|
| Linguagem | X | X | X | X | X |
| Matemática | X | X | X | X | X |
| Estudos Sociais | X | X | X | X | X |
| Ciências Naturais e Higiene | X | X | X | X | X |

Fonte: Organizado pela autora com base no documento “O ensino primário no Paraná: nova seriação e programas para os grupos e casas escolares” (Paraná, 1963), 2023.

Observando o quadro 7, é possível notar a ausência de disciplinas como Educação Física, por exemplo. Compreendemos que se trata de um manual com as disciplinas e programas elementares e obrigatórios. O documento explica a ausência de alguns componentes curriculares:

Estão elaborados e aprovados para execução nos grupos e casas escolares, os programas de Linguagem, de Matemática, de Estudos Sociais, de Ciências Naturais e Higiene. Aos professores dessas escolas, confiamos o planejamento, a adaptação ao currículo e a elaboração dos programas das demais disciplinas e práticas educativas como desenho, música, educação

¹²⁰ “O programa da 5ª série deverá, também, ser completado com a parte relativa ao ensino de técnicas em oficinas de artes industriais” (Paraná, 1963, p. 4).

física, educação artística e outras que possam contribuir para a educação integral dos alunos (Paraná, 1963, p. 4).

Assim, diferentemente do Decreto-Lei nº 8.529/46 que trazia a prescrição curricular na sua gênese, embora não orientasse acerca dos programas, a Lei 4.024/61 não determinou o currículo de forma inflexível. Outrossim, delegou às unidades da federação que fizessem as escolhas de acordo com as suas realidades: “Art. 12. Os sistemas de ensino atenderão à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos” (Brasil, 1961).

Com relação à disciplina de Educação Física, que é citada como atribuição dos estados e estabelecimentos organizar o seu programa, as professoras Lícia Thomé da Silva, Nilce Clazer e Maria do Belém Chaicouski descrevem a forma como a desenvolviam durante o período em que lecionaram. Lícia Thomé da Silva que iniciou suas atividades docentes no Grupo Escolar no início da década de 1950 assim se refere afirmando que não havia uma professora especificamente para a disciplina: “cada professora com sua turma. A gente jogava bola, fazia brincadeiras. Fazia duas filas de alunos e fazia passar a bola entre eles pra ver quem chegava primeiro sem derrubar. Eles se divertiam demais! E pra nós também era uma coisa diferente” (Silva, 2023). A professora Nilce assim se expressa, confirmando que pouca coisa mudou entre as décadas de 1950 e início dos anos 1970:

Não tinha professor específico. A gente tinha que pedir permissão pra direção pra, uma vez ou outra, fazer umas atividades com eles: brincar de bola, pular corda, mas professor de educação física de 1ª a 4ª não tinha. A gente brincava no pátio, lá embaixo, onde eles faziam as filas. Tinha um barranco com grama. Na secretaria tinha algum material (bola, corda, peteca...) e as vezes avisava que no outro dia teria brincadeira no pátio e eles levavam também. Meninos e meninas brincavam juntos (Clazer, 2023).

A professora Maria do Belém, que é contemporânea de Nilce Clazer na docência no Grupo Escolar, acrescenta mais informações sobre a Educação Física e o caráter recreativo que ela assumia:

Cada professor tinha que dar aula. Mas não era uma aula de Educação Física: era atividade recreativa. A gente dava o preparatório, aqueles exercícios de braço que a gente chamava de aquecimento, daí tinha corrida, com bola, sem bola. Daí no final tinha o “cheirar a flor e apagar a vela” que a gente chamava de “volta a calma”. Tinha o período de atividade livre também. E era sempre nos finais de semana porque, na época, tínhamos aulas nos sábados. Então era mais pro final da semana (Chaicouski, 2023).

Uma das mudanças expressivas da ampliação do ensino primário previstas pela legislação paranaense é que o curso pré-primário¹²¹ deixou de ser ofertado nos grupos escolares e houve a extensão da etapa de alfabetização de um para dois anos.

Art. 8 – A partir do ano letivo de 1963 não funcionará nos estabelecimentos de ensino primário o denominado “curso pré-primário”.

Parágrafo único – para a transformação do curso pré-primário e das quatro séries do atual curso primário nas cinco primeiras séries do curso primário instituído pelo presente decreto, além das providências relativas à nova idade para ingresso de que trata o art. 2, a Secretaria de Educação e Cultura deverá reformular o programa do ensino primário estadual, redistribuindo-o de acordo com a nova seriação e de forma que a alfabetização se faça nas duas primeiras séries (Paraná, 1963).

De acordo com os técnicos da Secretaria de Educação do estado, a ampliação do ensino primário não implicaria em “atraso” nos estudos de grau médio. Essa questão e a extensão da alfabetização para dois anos podem ser justificadas no excerto a seguir:

Referentemente à idade, deixando de existir na educação pré-primária o atual curso primário e permitindo o ingresso na 1ª série do curso primário aqueles que tenham completado 6 anos até o final do ano letivo anterior, a transformação desse curso e das atuais 4 séries nas 5 novas séries do primário, se fará sem que se ultrapassem os limites mínimos de idade para ingresso no ensino médio. Isto se completa com o dispositivo que permite inscrição em exame de admissão dos alunos que concluíam a 5ª série e com o dispositivo que estabelece articulação horizontal entre a 6ª série do primário e a 1ª do ensino médio (Paraná, 1963).

Diante do exposto, entendemos que houve uma tentativa de ampliação do ensino primário nos moldes do que aconteceu nacionalmente décadas mais tarde, em 2010, em cumprimento à Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Esta lei estendeu para cinco anos as séries iniciais do Ensino Fundamental ampliando, desta forma, toda a etapa caracterizando o que ficou conhecido como “Ensino Fundamental de nove anos”.

Na exposição de motivos nº 990/62 da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná, que amparou a reconfiguração do ensino primário no Paraná, notadamente há interferência de órgãos internacionais nas políticas educacionais brasileiras com acordos e parcerias:

¹²¹ “Art. 23 – A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância” (Brasil, 1961).

[...] o Plano Nacional de Educação, elaborado pelo Conselho Federal de Educação e que reflete, quanto a duração do ensino primário, compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, fixou como metas a serem atingidas até 1970 a matrícula nas quintas e sextas séries de 70% da população escolar de 12 a 14 anos, e que essas duas últimas séries do curso primário devem incluir no seu programa o ensino, em oficinas adequadas, de artes industriais (Paraná, 1962).

No entanto, observa-se que a lei não foi cumprida por todos os estabelecimentos paranaenses a partir do ano de 1963. Analisando os livros atas de exames finais do Grupo Escolar Alúcio Maier dos anos 1960, constatamos que não houve, na instituição, essa extensão progressiva de quatro para seis anos no ensino primário previsto na legislação paranaense. Destarte, em outubro de 1966, o jornal “O Independente” veiculou matéria acerca das dificuldades para implantar a 5ª série no ensino primário, revelando a incapacidade do governo do estado de executar a lei em sua totalidade, de forma que não houvesse prejuízos aos estudantes:

O Secretário de Educação e Cultura, enviou ofício ao diretor-superintendente da FUNDEPAR, informando dos resultados de estudos, sobre a instalação, no próximo ano da 5ª série nos grupos escolares e comunicando que se torna imprescindível ampliar diversos estabelecimentos, mediante a aplicação de recursos técnicos financeiros da Fundação. De acordo com o Sistema Estadual de Ensino, deverá ser feita em 1967 a instalação das quintas-séries nos estabelecimentos de ensino primário, independentemente da existência de oficinas de Artes Industriais e de Economia Doméstica. O Grupo Executivo criado pelo titular da SEC para estudar o problema constatou o despreparo da grande maioria dos estabelecimentos de ensino primário para prover o aumento do número de classes. Isso em razão da falta de salas de aula o que torna imprescindível ampliar as instalações com a maior brevidade, mediante a aplicação de recursos da FUNDEPAR (Primário terá 5ª série em 1967, 1966).

Infelizmente, não conseguimos localizar documentação de aluno que determinasse as outras disciplinas que compunham essa nova organização de ensino no Paraná e que, segundo a lei, seriam ofertadas pelos estabelecimentos de ensino. No entanto, o boletim escolar de uma aluna da 1ª série do Grupo Escolar no ano de 1974 nos ajuda a compreender algumas situações (Figura 23).

Figura 23 - Boletim expedido pelo Grupo Escolar Aluísio Maier do ano de 1974.

| APRECIÇÃO DE HÁBITOS, ATITUDES E HABILIDADES DO ALUNO | | | | |
|--|---------------------|--------------------|-------------------------|--------------------------|
| | MARÇO E ABRIL | MAIO E JUNHO | AGOSTO E SETEMBRO | OUTUBRO E NOVEMBRO |
| Enquadra-se em atividades de grupo | S | S | S | S |
| Amplia seus conhecimentos recorrendo a fontes de informações | S | S | S | S |
| Aceita sugestões | S | S | S | S |
| Trabalha independentemente | S | S | S | S |
| Age com franqueza | S | S | S | S |
| É assaado e ordeiro | S | S | S | S |
| Respeita e cuida da propriedade escolar | S | S | S | S |
| Enquadra-se em atividades sociais | S | S | S | S |
| Mostra consideração para com outras crianças e adultos | S | S | S | S |
| Demonstra senso de responsabilidade | S | S | S | S |

Sistema de valorização: S — Satisfatório
R — Regular
I — Insuficiente

| DIAS LETIVOS | MARÇO E ABRIL | MAIO E JUNHO | AGOSTO E SETEMBRO | OUTUBRO E NOVEMBRO |
|-----------------|---------------------|--------------------|-------------------------|--------------------------|
| COMPARECIMENTOS | | | 49 | 46 |
| FALTAS | | | — | — |

| AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS (Valorização do aproveitamento de 0 a 10) | | | | | | | |
|---|---------------------|--------------------|-------------------------|--------------------------|----------------|------------------|----------------|
| | março e abril | maio e junho | agosto e setembro | outubro e novembro | MÉDIA ANUAL | NOTA DE EXAME | MÉDIA FINAL |
| Português | | | | | | 74 | |
| Matemática | | | | | | 70 | |
| C. Gerais | | | | | | 70 | |
| Média | | | | | | | |

Média de Aprovação 78

NOTA: — O espaço destinado à Média de Aprovação será preenchido com um X quando o aluno não alcançar média final 4 por disciplina ou 4,5 no conjunto das médias finais.

CLASSIFICAÇÃO
Os alunos são classificados pelas seguintes

NOTAS
de 0,0 a 4,4 — fracos
de 4,5 a 6,9 — médios
de 7,0 a 10 — fortes

| INDICAÇÃO DE RECURSOS QUE LEVARÃO A CRIANÇA A PROGREDIR | | | | |
|---|---------------------|--------------------|-------------------------|--------------------------|
| | março e abril | maio e junho | agosto e setembro | outubro e novembro |
| Realizar os trabalhos escolares | | | | |
| Ter ordem com o material | | | | |
| Melhorar a caligrafia | | | | |
| Procurar melhorar a ortografia | | | | |
| Chegar à escola pontualmente | | | | |
| Procurar ser mais assíduo | | | | |

Os itens marcados com um X indicam o recurso pelo qual o aluno poderá alcançar maior aproveitamento.

Fonte: Acervo da Escola Municipal Aluísio Maier, 2022.

O boletim está dividido em bimestres, totalizando quatro. Trata-se de uma aluna que não é faltosa e o boletim escolar indica que as disciplinas previstas para a 1ª série são Português, Matemática e Conhecimentos Gerais. Em razão dos registros, inferimos que estão presentes dois tipos de avaliação: a formativa e a somativa. A avaliação somativa está presente, pois há o registro de nota de exame feito, possivelmente, no final do ano letivo. Nesse caso, a aluna foi aprovada para a 2ª série com média final 78 (ou 7,8). Por sua vez, a avaliação formativa pode ser compreendida pela forma de monitoramento do progresso do aluno no decorrer do ano. A letra S assinalada indica que a aluna alcançou, de forma satisfatória, os hábitos, atitudes e habilidades exigidos para um aluno desta série. A ausência de um X no quadro à direita e abaixo, indica que a aluna estava conseguindo executar as atividades exigidas: realizava as tarefas e tinham ordem com seu material; tinha boa caligrafia e ortografia; chegava pontualmente e era assídua às aulas.

Os entrevistados foram unânimes em suas percepções acerca dos conteúdos trabalhados nas disciplinas do Grupo Escolar, afirmando que o programa exigia comprometimento dos alunos com os seus estudos. Para Maria Aparecida Valendorf o ensino era mais difícil pois “[...] já no segundo ano você tinha que sair

sabendo a tabuada até o nove. E fazer as quatro operações. Quando você saía do 1º ano, você tinha que sair lendo!” (Valendorf, 2023).

Por sua vez, a professora Esther Cordeiro relata sobre os conteúdos que considera como avançados e as dificuldades com a Matemática por parte de um aluno específico:

A matemática, por exemplo, a gente dava expressão com chave, parênteses e colchetes. Eu me lembro que eu tinha um aluno que morava lá pros lados do Watio.¹²² [...] E eu ensinava o que eu podia e ele reprovou. Mas esse menino chorava que eu fiquei com peso na consciência. Fiquei com muita pena dele por que ele vinha a pé. Era muito dedicado e reprovou. Ele não sabia fazer aquelas expressões. Era muito difícil. [...] As crianças sabiam dividir pelo número nove na primeira série. Número grande, vamos supor: 20.309 dividido por nove. As crianças faziam (Cordeiro, 2022).

De uma forma geral, Muricy Marinho Jr. nos dá um panorama acerca dos conteúdos trabalhados durante o curso primário, citando o caderno de Caligrafia, atividades de Geografia, História e Matemática, assim como mencionando rituais como exames e provas:

Nos utilizávamos muito a caligrafia. Tinha caderno de caligrafia e a minha mãe sempre me cobrava muito por causa da letra. Nós fazíamos muito trabalho para apresentar tipo o mapa do Paraná, os rios, os afluentes, a capital. A gente estudava muito as capitais do Brasil. Naquela época tinha os territórios, hoje não tem mais. As capitais, os principais rios, afluentes. Me lembro uma vez que tinha que fazer um trabalho e eu tinha dificuldade pra desenhar e pedi ajuda pra minha mãe. E nós ficamos até as duas da madrugada porque tinha que apresentar no dia seguinte. A culpa foi minha porque deixei pra última hora, confiando que tinha a mãe para ajudar. Me lembro que a mãe passava muito tempo preparando aula e estudando. Em história, por exemplo, descobrimento do Brasil, da América. Naquela época a gente estudava muito a questão da Rússia, os presidentes do Brasil, governadores, prefeitos. A tabuada tinha que saber “na ponta da língua”. Tinha os exames finais. Tinha provas. Tinha alunos que nem ia pros exames finais e com a terceira nota estavam aprovados (Rocha Loures Jr., 2022).

Por sua vez, Ligia recorda os conteúdos trabalhados, enfatizando a disciplina de Matemática e a metodologia utilizada pela professora no início dos anos 1960:

Embora a gente resolvesse muitos problemas - porque a Matemática era bastante trabalhada na forma de problemas - a gente aprendia as quatro operações e dali pra frente eram só problemas. No 4º ano a gente tinha o momento da Matemática e tinha uma régua para fazer a conversão de

¹²² Refere-se a um posto de combustível que fica às margens da BR 277 e, portanto, distante do Grupo Escolar.

centímetros, decímetros, milímetros e a gente aprendia isso junto com o sistema de pesos e medidas. Nós usávamos os números decimais em problemas relacionados aos pesos e medidas. Fração, números primos, mínimo múltiplo comum, máximo denominador comum. Prova dos nove até hoje eu nunca aprendi. Então pra ver se a conta estava certa eu fazia a conta inversa. Uma outra coisa que a gente aprendia é fazer cálculo por aproximação: você calcula as dezenas e depois as unidades mentalmente. Tinha que decorar a tabuada, tinha que dizer a tabuada lá na frente, lição de tabuada salteada que a professora ia perguntando. A tabuada salteada era o terror de todo mundo e era sabatinado na frente de todos. A professora Hermínia era bastante rígida ela corrigia a prova e chamava lá na frente de um por um. Se a gente errava ela dizia: agora você vai escrever 20 vezes isso aqui de forma certa. Ela procurava trabalhar todos os erros da gente. Se trabalhava pedagogicamente correto eu já não sei. Ela fazia a gente suar frio (Folda, 2023).

Lígia também relembra a metodologia utilizada por determinada professora durante as aulas de Geografia:

E eu lembro que uma lição dela não foi boa. Não que não foi boa, mas eu aprendi errado. Ela colocava o mapa na parede, na frente da turma e ela mostrava pra cima e dizia: norte, pra baixo o sul, leste e oeste. Eu já tinha 30 e poucos anos e pra mim, tudo que era pra cima era norte. Eu tive muita dificuldade em ter uma noção espacial correta. Hoje em dia eu levaria meus alunos pra uma atividade ao ar livre, olhar a posição do sol, onde nasce, onde se põe (Folda, 2023).

Com relação à Língua Portuguesa, Lígia apresenta um panorama que só é possível de ser descrito levando-se em conta o aprofundamento nos estudos e pesquisas durante a sua vida profissional, dada a relação que estabelece com o que entende como qualidade dos livros e da literatura utilizada na escola à época:

O 4º ano primário, naquela época, acho que hoje corresponde ao 9º ano. Nossa! Era conteúdo. Excelentes obras. Os livros de Português eram muito bem escritos. Eram os grandes autores: fábulas de Esopo e Irmãos Grimm, Monteiro Lobato e o resto eram autores clássicos. Daí aquele vocabulário riquíssimo. Então eu acho que a gente teve ganhos e teve perdas porque não prevalecia o lúdico. Hoje eu acho que prevalece o lúdico mas com a perda dos conteúdos. Então os livros didáticos eram maravilhosos e me sinto privilegiada por ter vivido essa época. E os livros didáticos da época tinha uma coisa extraordinária: no início da lição tinha: lição tal, o título da história, os conceitos que a gente ia desenvolver, as informações. Tinha todo o texto e aí no final tinha o quadro sinóptico. O professor considerava que a gente tinha aprendido a lição quando ele pegava o quadro sinóptico. Chamava lá na frente, mostrava o quadro sinóptico e a gente discorria sobre o quadro. Então a gente ia falando: o sujeito pode ser assim. Então eu vejo hoje a diferença. Eu tenho pavor dessa história de que “no meu tempo era melhor”. O mundo mudou, tudo tem que mudar mesmo. Tudo que foi bom naquele tempo pertence aquele tempo. Mas o nível de maturidade antes uma criança de 12 anos...não quero fazer juízo de valor. Eram atividades pedagógicas que puxavam pela memória. Os fundamentos foram melhor construídos e a gente aprendia a formular conceitos. Isso é uma coisa que a

gente tem que aprender lá no Ensino Fundamental. Naquela época o conceito era muito levado a sério (Folda, 2023).

Com relação à metodologia que as professoras utilizavam, Edison Luiz assim define, mencionando a cópia, a dissertação em torno de um tema dado e a resolução de problemas:

Existia muita cópia de livro. A gente fazia dissertações. Existia um tema e dissertava sobre ele. As correções eram feitas de forma individual, ela passava nas carteiras. [...] na minha época não tinha livro didático, então a gente copiava muito. Não usava material concreto como tampinhas e pedrinhas. Tinha muita resolução de problemas (Krüger, 2023).

No que diz respeito ao material pedagógico de apoio, Muricy relembra: “Tinha mapas, do corpo humano, o mapa *mundi*, os planetas, a Lua.” (Rocha Loures Jr., 2022). Para Edison Luiz Krüger “[...] globo não, mas mapas sim. Mapa do estado, mapa *mundi*. Existia nas salas de aula (Krüger, 2023).

A professora Nilce se expressa sobre o material existente em sua sala de aula no início dos anos 1970. Podemos relacionar suas palavras com os estudos de Oliveira (2015), que afirmam que decorar as paredes da sala de aula dos anos iniciais com estampas/figuras/imagens ilustrativas para facilitar os processos de ensino e aprendizagem é uma herança do ensino intuitivo, portanto, da Pedagogia Moderna:

Na sala não tinha [mapa]. Eu lembro que tinha os mapas na secretaria da escola. Na sala da direção tinha um globo. Na sala de aula tinha os cartazes que a gente fazia pra expor para os alunos. Eu fazia cartazes. Eu sempre gostei de desenho e comprava, por conta, cartolina e pincel atômico e escrevia e colava figuras. Como agora você vê que tem todo o alfabeto em letras bonitas na parede, que quando eu vou nas escolas eu vejo. A gente não tinha nada disso (Clazer, 2023).

Nesse sentido, a professora Nilce é incisiva ao afirmar que o governo do estado do Paraná era omissivo em relação à manutenção de materiais básicos e essenciais ao bom funcionamento do Grupo Escolar. Seu depoimento reforça que o cenário era bonito e perfeito apenas nos discursos:

Eu lembro que quando eu comecei a dar aula no Aluisio Maier a gente não tinha nada didático pra trabalhar. Era o quadro e o giz e o aluno na carteira. Tinha um mimeógrafo na secretaria, aquele que ficava cheirando álcool, aí eu fazia alguma coisa pra eles de diferente. Não podia usar todo dia. [...] Para o governo tá lá a escola, tá lá o professor, tá lá o aluno. Se vira agora.

Ensina e educa junto. [...]Tinha escola e professor, pra eles tava bom. Não era essa coisa de “vamos ver o que está faltando na escola, o que podemos melhorar na escola”. Hoje, se precisar de *tablet* eles dão pra todos os alunos. Antigamente não davam nada. Às vezes faltava até giz. Aquele mimeógrafo a gente não podia usar muito por causa da despesa do álcool e das folhas. Ou a gente tinha que levar o álcool e as folhas. [...] Eu não sei se já existia a FUNDEPAR naquele tempo, mas de algum lado tinha que ir aquele material. Não sei de onde. Por exemplo as folhas de sulfite você pegava da secretaria e não podia errar pra não gastar mais folhas. Era muito controlado, nada à vontade (Clazer, 2023).

Embora entrevistados individualmente, os ex-alunos são uníssonos ao se referir à metodologia utilizadas pelas professoras. Para Adir Alves dos Santos: “As aulas eram todas passadas no quadro” (Santos, 2023). Edison Luiz confirma e apresenta o cenário de uma sala de aula silenciosa, onde havia a aula expositiva, ditado, cópia e prova:

[...] aula expositiva. Quadro. Usava muito o quadro negro. Tinha ditado também e nós copiávamos nos cadernos as tarefas. [...] Era um ambiente silencioso. Não tinha muita interação. Só aula expositiva e tinham as provas que eram sempre bem rigorosas. Eram bem exigidas. Eram copiadas. Tinha divisão dos dias: Português, Matemática. Aliás não era Matemática, era Aritmética. A própria professora aplicava a prova (Krüger, 2023).

Quer dizer que era uma metodologia marcada pela cópia e ditado: “Tinha o ditado. Todos escreviam aquilo que a professora estava ditando” (Rocha Loures Jr., 2022).

O depoimento de Ligia Regina Folda basicamente resume os outros testemunhos. No que podemos tomar como uma síntese das falas dos entrevistados, ela relata como se organizava os alunos e a sala de aula. Embora, diferentemente dos outros, acrescenta alguns elementos e descreve uma classe tradicional e não com características escolanovistas que, naquela época – 1960/1961- , estariam fortalecidas no Paraná por meio do trabalho de Erasmo Pilotto:

Não tinha uma roda de conversa, sentar no chão, a interação durante a explicação do conteúdo. Não tinha. Era um atrás do outro. A interação era na hora do recreio quando a gente saía da aula ficava louquinha pra conversar, pra brincar, pra correr. A aula era sentadinha, durinha naquela carteira e sempre escutando a professora. Às vezes dava sono. Faltava movimento, interação, faltava oportunidade das crianças trocarem ideias, faltava incentivo para as crianças elaborarem oralmente as respostas dos problemas e discutissem com as outras. As crianças não construíam, solidariamente, a resposta para um problema (Folda, 2023).

Com relação aos problemas matemáticos, citados por Lúgia e Edison em seus depoimentos, poderiam ser caracterizados como vestígios tanto da Pedagogia Moderna quanto da Escola Nova, desde que o professor colocasse os alunos para discutir e resolver questões reais, ou do seu cotidiano. Felisberto (2020, p. 116) indica que os Programas Mínimos e Experimentais para os Grupos Escolares redigido por Pilotto no ano de 1950, portanto no auge da Pedagogia Nova no Paraná, traziam os problemas como indicação, porém não aqueles encontrados em livros e manuais didáticos:

A proposta era que o professor colocasse os alunos a resolverem questões reais. Os programas salientavam que a realidade escolar era rica e que diversas situações poderiam ser utilizadas para a formulação de problemas, como por exemplo: a compra e distribuição de alimentos; a compra e venda de objetos escolares; a contabilidade da cantina; as despesas de transporte para se deslocar para a escola; pesos e medidas de alunos; a confecção de gráficos indicadores em diversas situações; os jogos e a contabilidade dos pontos; a organização financeira de uma festa ou passeio.

Desta forma, a Matemática nos Programas Mínimos e Experimentais para os Grupos Escolares sugeria que Pilotto advogava por um ensino no qual qualquer nova operação matemática deveria ser introduzida, prioritariamente, com base em problemas cotidianos. E isso foi incisivamente relatado por Lúgia Folda: as situações-problema alicerçavam os estudos matemáticos. No entanto, infelizmente, não temos elementos para compreender se tais problemas citados pela aluna relacionavam-se com situações da vida real ou eram puramente livrescos.

Sobre os exames finais, de acordo com Maria Aparecida, as provas eram copiadas do quadro: “Copiada do quadro negro. Copiava e respondia. Não era em um dia só que a gente fazia, mas copiava e respondia” (Valendorf, 2023). Questionada acerca do nível de dificuldade das atividades, Maria Aparecida assim se expressou: “[...] eram mais difíceis porque tinha que copiar. Era mais trabalhoso. Hoje todo mundo tem o livro e responde nos próprios livros. Se a gente não copiasse, como ia estudar depois? Não tinha como. A maior parte das coisas era copiada naquela época. A gente estudava, mas a maioria copiado” (Valendorf, 2023).

A professora Esther Araújo Cordeiro também falou sobre os exames: “O exame final caía, vamos supor, dissertação. Independência do Brasil. Não era pergunta. Tinha que escrever sobre Independência do Brasil. Proclamação da República. Tinha que falar tudo sobre a Proclamação. Tinha a apostila pros alunos”

(Cordeiro, 2022). Esta professora relata um episódio envolvendo uma de suas alunas em dia de avaliação, em que foi repreendida pela diretora:

Eu lembro que a Rosinha, esposa do Dr. Felipe, era sobrinha dela [diretora] e era minha aluna. Eu fui dar prova e tava bem cheia a sala. E eu cheguei perto dela e a Rosinha não sabia fazer o problema. Os problemas eram difíceis mesmo. O primário era muito puxado. E eu cheguei perto dela e fui dar uma orientação. E a dona Clarisse estava perto. Ela estava passando por entre as carteiras e me chamou perto da mesa e disse: “não pode. Não pode ensinar.” Me chamou atenção e isso eu nunca esqueci. E ela tinha razão porque eu quis ensinar a sobrinha dela. Mas não é porque era sobrinha dela. É porque eu senti vontade de dar uma orientação para a aluna (Cordeiro, 2022).

A professora Nilce Clazer também se recorda de como eram realizados os exames finais dos alunos do Grupo no início dos anos 1970, mencionando a forma de sua elaboração, a natureza dos conteúdos presente e a correção e arquivamento:

As provas eram feitas pela secretária. Ela fazia as provas e rodava no mimeógrafo. Por exemplo: tinha quatro turmas de 2º ano. Era tudo igual. Eles rodavam, entregavam pronto e você aplicava a prova. Tinha que ser em cima dos conteúdos que você trabalhou. A gente fazia um rascunho de atividades e daí eles se juntavam e escolhiam os exercícios. A professora mesmo aplicava e corrigia em casa. Os alunos levavam para os pais verem, mas traziam pra ficar arquivado lá. Porque se alguma coisa que acontecesse, tinha a prova (Clazer, 2023).

Com relação aos exames finais, Maria do Belém descreve como eram realizados e seu relato concorda e, simultaneamente, amplia o relato da professora Nilce Clazer, evidenciando a natureza das provas elaboradas e os cuidados com a correção:

Eles vinham com as provas prontas, com todo o material pronto e os alunos morriam de medo. Nós não colaborávamos. Eles tinham a lista de conteúdos e elaboravam e nós nem víamos as provas. E esse mesmo sistema eu, enquanto supervisora, também fazia. Elaborava, ajudava a aplicar e corrigir. Tudo a sete chaves, escondida, ninguém via as provas, coitada das professoras! Quando chegava o dia de aplicar prova era outra professora que ia ficar com a turma. Era trocado os professores. Daí já ficava com o nome no pacote de prova: professora tal, aplicadora fulana de tal. Daí elas corrigiam as provas e verificavam tudo (Chaicouski, 2023).

A professora Maria do Belém também fala sobre a metodologia utilizada na realização dos exames finais, ao mesmo tempo em que relata, de forma sucinta, os conteúdos trabalhados no ensino primário:

Nos primeiros anos [no Grupo] eu peguei alfabetização e o aluno também fazia a prova final que era a prova escrita e a prova de leitura. Dava-se um texto para o aluno de 1º ano. Entravam três alunos na sala de exames. Dava-se o texto e o aluno se preparava rapidamente com uma leitura e então a professora que era examinadora fazia ele ler, e interpretar. Lançava perguntas sobre o texto. Isso para passar para o 2º ano. E o aluno de 2º ano tinha que passar para o 3º ano multiplicando e dividindo até nove. Tinha que saber a tabuada, multiplicar e dividir até nove. No 3º ano ele aprendia divisão por dois algarismos e multiplicação. Uma matemática mais complexa. No 4º ano vinham as frações, juros, regra de três. Tudo isso era estudado de 1º a 4ª série e hoje isso não é mais assim (Chaicouski, 2023).

Essa rigidez nas provas finais, que eram aplicadas sempre de forma ritualizada, conjugada a outros fatores, talvez explique o alto índice de abstenção durante os dias de exames finais, conforme visto anteriormente quando discutimos os índices de repetência dos alunos do Grupo Escolar. Era natural que alunos de seis ou sete anos se sentissem desconfortáveis e intimidados diante da situação descrita. No sentido de ritualização dos exames, guardadas as proporções, podemos cotejar as práticas no Grupo Escolar Aluísio Maier com os estudos sobre grupos escolares catarinenses realizados por Teive e Dallabrida (2011, p. 127), os quais indicam que havia esse ar solene envolvido:

[...] os exames finais, abertos ao público, eram mais solenes porque tinham provas escritas e orais e as suas bancas avaliadoras eram formadas pelo diretor do grupo escolar, pelo professor da classe examinada, de um professor de uma classe mais adiantada e por dois professores externos.

A caligrafia se configurava como uma das preocupações dos professores do Grupo Escolar, notadamente relacionada à estética. Lígia Folda relaciona os exercícios de caligrafia a castigos sofridos pelos alunos, porém exclui a adoção de punição física pelos professores:

Uma outra coisa muito importante eram as aulas de Caligrafia. A gente tinha que fazer caligrafia perfeitamente acompanhando as linhas que orientavam a escrita das letrinhas de cima até na linha de baixo. Se você ficasse no meio do caminho você tinha que apagar e fazer de novo. Tinha o castigo da escola que era levar o caderno e escrever folhas e folhas. A gente tinha uma malandragem que era escrever com a letra bem graúda que logo completava. Esses eram os castigos. Castigos físicos não existiam. Com exceção daquilo que aconteceu no Colégio Santa Ana eu nunca mais sofri. Achei que aquilo foi uma violência imensa e eu nunca mais esqueci porque foi na frente de todos e uma situação vexatória¹²³ (Folda, 2023).

¹²³ “Eu comecei a estudar no Colégio das irmãs, o Instituto Santa Ana que era um casarão grande de madeira ao lado da Igreja Matriz. A minha irmã, Laurinha, estudou lá também e nessa época estudávamos eu e o Léo. Na rua XV de novembro, do lado do seu Otto Heise tinha um prediozinho

Nilce relembra: “A caligrafia tinha que ser bem redondinha. A gente levava pra casa para passar de um por um. Fazia em casa e entregava o caderno para ele levar pra casa pra fazer. Normalmente fazia caligrafia em casa. Aí você levava pra casa para corrigir” (Clazer, 2023). A professora Lícia afirma: “Eu dava muita caligrafia pra eles. Eles copiaram a minha letra. Às vezes eu levava o caderninho deles pra casa e passava a tarefa de caligrafia. Hoje tá mais fácil. Tem tudo mais prático” (Silva, 2023).

Não localizamos, no depoimento da professora Lícia Thomé da Silva, indícios do uso de pressupostos da Escola Nova nas suas aulas. Pois no início dos anos 1950, quando ela iniciou suas atividades profissionais, de acordo com Miguel (1997) o Paraná estava vivendo a vaga Escolanovista e seus princípios fundamentavam os Programas Mínimos e Experimentais para Grupos Escolares lançado por Erasmo Pilotto em 1950. Esta docente, em particular, relata ter trabalhado parte de sua vida profissional com turmas de 1ª série, iniciando em um momento em que a Escola Nova estava amplamente divulgada no estado. Os estudos de Felisberto (2020, p. 115) indicam as orientações, para a disciplina de Iniciação Matemática na 1ª série contidas no documento e elas eram claramente Escolanovistas:

Todo conteúdo trabalhado deveria, desde o 1º ano, estar relacionado a problemas do contexto da criança. [...] As sugestões didáticas dadas ao ensino da Iniciação Matemática resumem-se a exemplos do que o professor deveria utilizar em seu dia a dia para ensinar Matemática. Ao professor recomendava-se aproveitar o ambiente e extrair dele inúmeras possibilidades para trabalhar a resolução de problemas, medidas, contagem e operações aritméticas.

e nós morávamos ali nessa época. Então tem aquela descida, daí a subida e chegava no Colégio das Irmãs. E íamos eu e o Léo [irmão]. E um dia na hora do almoço a gente não chegava, não chegava. Minha mãe ficou preocupada e mandou meu pai lá ver o que estava acontecendo. E meu pai encontrou o Léo sentadinho numa pedra esperando e nada de mim. Daí meu pai entrou no colégio e as freiras ficaram apavoradas porque não sabiam onde eu estava. Então foram na sala de aula e a minha professora, irmã Maria [nome fictício], lembrou que tinha me deixado de castigo. E meu pai foi correndo com ela pra sala de aula e eu tinha feito xixi. Porque ela me mandou ficar virada pra parede e eu fiquei atrás dela, virada pra parede. Terminou a aula, ela saiu e não me viu e foi embora. E eu fiquei ali quieta. Quando meu pai me viu naquela poça de xixi e chorando ele me tirou dali e colocou no Grupo Escolar. Fomos os dois pra lá e nunca mais voltamos. Porque meu pai achava que filho de professor sofria muito, que qualquer coisa que acontecia era por ser filho de professor por isso foi a opção de ir para o colégio, contra a vontade da minha mãe. Ele achava que um filho de professora ficava muito visado. Mas quando aconteceu esse fato, ele nos tirou dali e no dia seguinte já estávamos no Grupo Escolar” (Folda, 2023).

Ainda de acordo com Felisberto (2020), dentre essas ações, os programas para a série recomendavam atividades do cotidiano escolar da criança que poderiam ser usadas favoravelmente no ensino da Matemática. Dentre elas, destaca: contar os alunos à medida que fossem chegando à sala, mencionar o primeiro e o último que chegou, comparar o número de meninos com o número de meninas, estabelecer relações matemáticas entre os ausentes e presentes, contar em voz alta, colocar certo número de matérias – como palitos ou objetos escolares – sobre a mesa, reproduzir certo número de batidas na mesa ou por meio de palmas. No entanto, não verificamos, no depoimento da professora Lícia, alusão à utilização de práticas e/ou princípios Escolanovistas.

Por sua vez, Cunha (2000, p. 447) destaca a importância da relação escola e família no âmbito educacional, sendo o aluno o ponto em comum entre ambas as instituições:

[...] são duas instituições de caráter educacional imbuídas da missão de conduzir pessoas, levando-as do lugar e do estado em que se encontram para um espaço futuro, supostamente melhor, mais desejável, superior. Família e escola são instituições sociais que gravitam em torno de um mesmo centro, o educando, seja ele criança ou jovem ou, em alguns casos, adulto - o ser educável, o indivíduo que se desenvolve da infância à maturidade, o ser social envolvido nas tramas culturais e políticas de seu meio.

No que diz respeito à comunicação entre a instituição escolar e a família, há divergências entre os entrevistados, ocasionada, possivelmente, pelos períodos distintos de atuação no Grupo Escolar. A professora Lícia Thomé da Silva afirma que por vezes os pais se aproximavam da instituição por meio da proposição de reuniões:

Muitas vezes o pai coloca o aluno na escola, mas ele não lembra que precisa um lápis, uma caneta. O pai acha que não tem obrigação nenhuma porque manda o filho pra escola. [...] quando eles não tinham material a gente arrumava da escola, principalmente lápis. [...] Tinha reunião com os pais. Quando começaram as reuniões aí melhorou porque eles escutavam os pais e obedeciam porque tinham medo (Silva, 2023).

Por sua vez, a professora Nilce Clazer não se recorda de reunião com os pais. E questionada sobre como acontecia – se acontecia- o diálogo entre a família e a escola, ela assim se manifesta:

[...] a gente conversava com os pais em uma festinha junina, no desfile cívico, na rua quando se encontrava porque todo mundo se conhecia. Reunião de pais eu não lembro de ter. [...] Eu nunca tive problema com aluno ou pai de aluno. E acho que não fui uma professora tão boazinha com eles: fui exigente. Mas exigente em um bom sentido (Clazer, 2023).

Na 4ª série, passados os exames finais, uma parte dos alunos dava por encerrada sua vida acadêmica por motivos diversos, até mesmo porque a legislação, até 1971, tornava obrigatório apenas o ensino primário. Porém, havia uma parcela de alunos do Grupo Escolar que se preocupava com o exame de admissão ao ginásio. Essa preparação ao exame é descrita pelos alunos como um momento de muita tensão. Para a aluna Ligia Folda “[...] era o exame de admissão ao *Gimnásio*. Eu até tenho o livro guardado, o livro de admissão. E aí no 4º ano comecei a ler aquele livro de preparação pra o ginásio. A gente tinha muito medo de não passar no exame. Não passar era terrível!” (Folda, 2023). Maria do Belém também se lembra detalhadamente e realça a importância que a professora Esther Araújo Cordeiro teve no início de sua vida acadêmica e durante o período do exame de admissão:

Na época tínhamos que fazer o exame de admissão e estudar muito, muito pra poder fazer o exame que era terrível! Até hoje eu lembro dos afluentes do Rio Amazonas que a gente estudou. Tinha que estudar Geografia da Ásia, da Europa...de todo o mundo. Era terrível! E a matemática era também terrível, mas a Esther nos levava “aqui”, né? [...] era um livro deste tamanho! E a gente tinha que estudar ele inteirinho. Era comprado. Na época que eu estudei, quem me comprou o livro foi a Esther. Eu estudei, estudei e passei e depois todos os irmãos dela usaram o mesmo livro. Eu morava com a Esther e ela levava o estudo muito a sério! Tomava os pontos da gente. Ela dizia, por exemplo: estude os países e capitais da Ásia e daí tal dia eu vou tomar de você o ponto (Chaicouski, 2023).

Com relação ao exame de admissão, o estudante Edison Luiz Krüger afirma que “[...] naquela época, acabei fazendo o exame de admissão para o ginásio e passei em primeiro lugar em 1959” (Krüger, 2023). Em seu depoimento, Krüger aponta um fato interessante e que ele credita como corresponsável pelo seu bom desempenho no exame: a participação em um curso preparatório.

Tinha a Escola Adventista que preparava os alunos para admissão. Era pago, particular. Esse Colégio Adventista ficava ali onde tem a prefeitura na rua Marechal Rondon onde antigamente a família Chandoha tinha umas propriedades. Ali tinha o Colégio Adventista, por sinal, muito bom. [...] Eu fiz o preparatório. Fui até o final e fui o primeiro colocado no exame de

admissão ao ginásio. Eu acho que durou uns seis meses, então eu comecei [o curso] antes de terminar a 4ª série. Era umas duas ou três vezes por semana sempre em horário diferente do que eu estudava (Krüger, 2023).

Ao continuar a análise sobre essa narrativa sobre o curso preparatório na Escola Adventista, é possível observar a interferência da Igreja Católica no interior do Grupo Escolar que era público e, conseqüentemente, deveria ser laico. O depoimento de Edison demonstra que alguns padres, em Laranjeiras do Sul, entendiam a escola pública como uma extensão da Igreja Católica e partiam do princípio de que todos os alunos professavam a fé católica. Para além disso, consideravam a escola pública como católica.

Só que na época tinha uns padres em Laranjeiras bastante rigorosos com relação à religião. Então eles chegaram a ameaçar de excomunhão quem estivesse estudando em escola Adventista. Isso não existe! Mas aconteceu. Eu lembro. Na aula de Religião era “puxada a orelha” [sentido figurado]. Tinha uma aula de Religião por semana na época. Mas a aula era voltada para a religião católica e quem fazia essas aulas eram os padres. Na escola vinha um padre de origem italiana que não lembro o nome dele. Ele falava muito mal o português, com muito sotaque. Ele falou, em sala de aula, que não era pra estudar em colégio Adventista ou nenhum colégio que não fosse católico (Krüger, 2023).

Em relação ao trabalho cotidiano docente, vejamos os depoimentos das professoras Esther Cordeiro, Maria do Belém Chaicouski, Nilce Clazer e Lícia Thomé da Silva. A professora Esther assim se expressa, enfatizando o comportamento dos alunos: “Foi bom trabalhar lá. Os alunos eram muito comportados. Decerto os pais aconselhavam os filhos a serem educados, a não fazerem barulho e conversar na sala de aula. Se a gente tinha um assunto, por exemplo, Independência do Brasil, eles ficavam num silêncio total na sala. Eles ficavam bem-comportados ouvindo” (Cordeiro, 2022).

Já o depoimento de Maria do Belém exemplifica como a metodologia utilizada pelos professores da Escola Normal impactava na prática de suas ex-alunas quando estas passavam a ser professoras no Grupo Escolar, destacando o matiz tradicional da decoreba, da memorização e repetição:

A gente tinha prova de Literatura e a gente sorteava, eles vinham com um saquinho com umas pedras numeradas. A gente punha a mão e sorteava um número da questão que eles iam nos dar. Pegava, por exemplo, Casimiro de Abreu. Tinha que falar sobre Casimiro de Abreu, tinha que declamar uma poesia e contar a vida dele. Essa era a nossa prova de Literatura. Eu até hoje sei as poesias que eu decorei no período, porque tinha que decorar! A gente tinha que saber de cor, porque senão não passava no exame. “Minha

terra tem palmeiras, onde canta o sabiá"... Aí vinha os pontos de História, de Geografia, tudo por sorteio. Então a gente tinha que decorar o caderno. Não sei se a gente entendia, mas decorava. Eu lembro que quando eu fiz o terceiro ano da Escola Normal, nós estudávamos o corpo humano e na prova dissertativa eu tive que dissertar sobre o sistema nervoso. Até hoje não esqueci porque a gente decorava e não tinha material! E repetia essa metodologia de decorar com os alunos da gente, com certeza! Era a única coisa que tinha e era assim que tinha aprendido. E depois com os cursos que a gente fez no CETEPAR, a gente foi evoluindo mas isso foi bem mais tarde. Era na base da memorização (Chaicouski, 2023).

Libâneo (2005, p.29, aspas e grifo no original) indica o termo "pedagogia da impregnação", sintetizando essa ação de repetição quando o aluno passa a ser docente e reproduz práticas apreendidas durante o período de escolarização formal:

[...] os modelos pedagógicos, os valores, as referências educativas que foram sendo interiorizados ao longo da vida e que exercem uma ação profunda nos indivíduos, tendendo a ser reproduzidos quando assumem papel de educadores. Trata-se de uma identidade pedagógica, uma pedagogia básica "encarnada", ao modo de *habitus*, que se constitui ponto de partida para qualquer intenção de mudar teorias, valores e práticas.

A professora Maria do Belém continua descrevendo como era a metodologia de ensino que utilizava nos tempos que lecionava no Grupo, enfatizando a centralidade do uso do quadro-negro e a carência de outros materiais didáticos:

Só no quadro! Só no quadro! Com uma régua bem grande mostrava e apontava, lia com os alunos, os alunos liam com a gente. Não tinha material didático nenhum. Quando eu comecei a trabalhar não tinha livros. Era o professor que fazia tudo. [...] Depois veio o pincel atômico que nos facilitou bastante pra fazer cartazes. Nessa época, as provas eram organizadas pela direção do colégio e, mais tarde, pela supervisão. [...] Nós contávamos os dedos. Depois, anos mais tarde, a gente já foi tendo ideia de levar feijão ou milho que eram nosso material concreto. Porque não tinha. Não tinha. Daí bem, mais tarde, a gente levava palito de picolé. Mas isso já era anos 80. No começo, no Grupo, não tinha nada (Chaicouski, 2023).

A professora Nilce Clazer também discorre sobre a metodologia que utilizava no início dos anos 1970, também mencionando os usos do quadro de giz, mas também falando do mimeógrafo, da confecção de cartazes para auxiliar na memorização e do uso de diversos cadernos, embora destacando a ausência de algum material concreto:

Ou era no quadro explicando, ou você fazia alguma coisa naquele mimeógrafo. Eu fazia muitos cartazes e punha na parede uns três dias para que eles pudessem memorizar. Mas isso tudo dependia de cada professor. [...] Não tinha nada de concreto para ensinar Matemática, por exemplo. O que podia fazer era risquinho no quadro, juntar dois mais dois. Material não

tinha. Cada aluno tinha seu caderno, seu lápis, sua borracha, o que não era grande coisa. Tinha o caderno de Linguagem, o caderno de quadrinho e o caderno de caligrafia (Clazer, 2023).

Os depoimentos colhidos são similares e excluem o uso do material concreto no ensino da Matemática no Grupo Escolar. Para além disso, a reflexão da professora Maria do Belém apresenta o material concreto – grãos e palitos – como uma inovação metodológica que foi introduzida no ensino paranaense a partir dos cursos de formação continuada dos anos 1980. Porém, sabemos que a Pedagogia Moderna, com seu método intuitivo e o aprendizado “com as coisas”, preconizava o uso de material concreto no estado desde o início do século XX.

Nesse sentido, é importante destacar o caderno de estágio da professora Isaura Gomes da Rocha Loures escrito em novembro de 1960. Nessa época, a professora era formanda da Escola Normal Colegial Dr. Leôncio Correia embora atuasse na docência, aproximadamente, desde o ano de 1932 quando foi efetivada pelo governo do estado do Paraná com apenas 15 anos de idade. O caderno em questão possivelmente é da disciplina de Didática e Prática de Ensino e registra os planos de aula que foram desenvolvidos durante a sua regência de classe realizada, certamente, no Grupo Escolar Aluísio Maier que era o local onde ela lecionava em um turno e era a única escola pública primária da região central do município. No caderno, há a assinatura da professora Sebastiana Maria Vieira responsável pela disciplina. Embora ele não seja um diário de registro das aulas que a professora ministrava no Grupo Escolar, notadamente ele nos apresenta elementos que indicam sobre os métodos e técnicas pedagógicas trabalhados pelas professoras na Escola Normal e que, certamente, reverberavam no Grupo Escolar.

Figura 24- Trecho de plano de ensino da professora Isaura Gomes da Rocha Loures (1960)



Fonte: Acervo de Muricy Marinho da Rocha Loures Jr., 2024.

A metodologia descrita pela professora Isaura nos traz elementos tanto da Pedagogia Moderna quanto da Escola Nova que era presente nas orientações e documentos expedidos pela Secretária de Estado da Educação – SEED naquela época. Embora com o domínio oficial dos pressupostos da Escola Nova - que podemos identificar pela maneira com que a professora pretende envolver os alunos na aprendizagem, fazendo perguntas e interagindo trazendo-os para o centro do processo - verifica-se, também, resquícios da Pedagogia Moderna. Tais vestígios podem ser observados no material de contagem (caixas de fósforo), na presença de cartazes que relacionavam o numeral ao número e na proposição de pequenos problemas do cotidiano da sala de aula para serem respondidos, de forma oral, coletiva ou individualmente pelos alunos e que são característicos do ensino intuitivo. No entanto, ressalta-se que esse é um plano de ensino elaborado com a finalidade de cumprir a obrigatoriedade da realização do estágio curricular supervisionado da Escola Normal Colegial.

Embora esse rico material apresentado no caderno de estágio da professora Isaura nos aponte elementos tanto da Pedagogia Moderna quanto da Pedagogia Nova, o que é descrito pelos entrevistados - tanto alunos quanto professores - em geral, é uma metodologia baseada na exposição pelo professor e pretensa memorização por parte dos alunos. Ou seja, uma concepção tradicional de educação, contrária aos pressupostos Escolanovistas introduzidos e difundidos no Paraná pelo educador Erasmo Pilotto, especialmente a partir de 1938 com sua atuação na Escola de Professores de Curitiba. Em sua obra, Werebe (1968, p. 89) credita à metodologia dos professores parte do fracasso dos alunos do ensino primário nos anos 1960: “[...] as aulas são ministradas mecanicamente e é geral o desinteresse de professores e alunos pelas atividades escolares. O ensino é teórico, abstrato, sem ligação com a vida e com os interesses da criança. A escola é, em suma, repositório de lições mortas”.

Ao mesmo tempo em que desfrutavam de maior autonomia, as professoras entrevistadas descrevem a solidão pedagógica enfrentada na sala de aula e a luta para vencer, sozinhas, os obstáculos nos processos de ensino e aprendizagem em um contexto de improvisação e (re) invenção cotidiana. Nesse sentido, Libâneo (2005, p.1) parte da premissa de que todo trabalho pedagógico envolve escolhas teóricas e metodológicas que podem, muitas vezes, serem espontâneas e sem que haja reflexão ou tomada de consciência acerca delas:

Aos que se ocupam da educação escolar, das escolas, da aprendizagem dos estudantes, é requerido que façam opções pedagógicas, ou seja, assumam um posicionamento sobre objetivos e modos de promover o desenvolvimento e a aprendizagem de sujeitos inseridos em contextos socioculturais e institucionais concretos. [Na sala de aula] decisões precisam ser tomadas e ações imediatas e pontuais precisam ser efetivadas visando promover mudanças qualitativas no desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos.

Neste sentido, também para a professora Lícia, sem o controle da prática educativa: “[...] cada professor fazia o seu trabalho. Preparava aula, se virava sozinho. Tudo sem ajuda de ninguém. A gente custa a aprender, mas aprende” (Silva, 2023). A professora Nilce Clazer reforça essa percepção quando questionada sobre a quem recorria quando precisava de aconselhamento pedagógico, afirmando sobre suas estratégias de busca e quanto à necessidade de planejamento:

Eu nunca fui atrás pedir. Eu com a Luiza éramos de ler, pesquisar muito, fazer e chegar lá e apresentar. Nós duas éramos solteiras, morávamos e trabalhávamos juntas. Eu não estou lembrada de que havia uma coordenação pedagógica. Mas, tinha que fazer planejamento. A gente fazia quando fez o estágio para apresentar pra banca, então era acostumada a fazer isso: a escrever no diário o que você ia ensinar. Tinha que dar todas as disciplinas. Eu lembro que, as vezes, a direção pedia o diário. Quando fazia reunião com os professores (Clazer, 2023).

A professora Maria do Belém endossa as palavras de Nilce, ao afirmar que ao mesmo tempo em que era desamparado pedagogicamente, o professor era cobrado por bons resultados:

A gente se virava sozinha. E o professor era considerado bom se aprovasse a turma toda. Se reprovasse cinco, oito alunos, o professor não era bom. Porque daí a gente ensinava, ensinava, ensinava esperando essa banca pra fazer o exame. [...] Não tinha a quem recorrer. A gente tinha que se virar: vou fazer assim, vou fazer assado. Se resolvia os problemas. Entre as colegas, uma ajudava a outra (Chaicouski, 2023).

O relato da professora nos leva a inferir que durante a existência do Grupo Escolar Aluísio Maier, desde a sua criação em 1941, não existiu a figura do pedagogo ou assistente técnico. Se existiu, foi por um curto período de tempo, isso no ano de 1975. Ela relata que esse cargo passou a existir apenas com a entrada da professora Ignês Levandoski na direção, o que ocorreu em 1975, ou seja, no ano último ano letivo em que o Grupo Escolar existiu:

Eu lembro que tinha supervisora no período da Ignês. Quando a Ignês entrou é que começou a haver a supervisão. Em seguida eu já entrei como supervisora sem ter Pedagogia. Eu fui uma das primeiras. [...] A Ignês entrou, se não me engano, no período do Amândio. Ela entrou e ficou muitos anos como diretora. Muito boa. Ela já me chamou pra supervisora. Era eu e a Deise Przipiorski. Uma em cada período (Chaicouski, 2023).

Sob a perspectiva de estudante, Edison Luiz Krüger relata que “[...] ela [a diretora] não entrava nos detalhes do pedagógico. Nesse sentido era só a professora. Não havia uma coordenadora ou pedagoga. Entre professoras e diretora deveria ter reuniões que elas tratavam dessas coisas. Essa atividade de supervisão acho que só veio a existir mais tarde (Krüger, 2023).

Com relação ao trabalho coletivo e, na falta de coordenadora pedagógica, a estudante Ligia Folda evoca as memórias sobre os relatos da mãe e suas colegas professoras no Grupo Escolar, que recorriam a reuniões e encontros promovidos por elas mesmas:

Uma coisa do Grupo Escolar que eu me lembro é uma situação que minha mãe vivia e eu acompanhava que eram as reuniões pedagógicas. As professoras faziam reuniões, trocavam ideias, trocavam materiais. iam pra escola cheias de sacolas de materiais. Havia o flanelógrafo, o quadro de pregas, tudo isso tinha naquela época. A minha mãe tinha uma coleção pedagógica de capa preta. [...] Ali tinha como preparar aulas, tinha um material de frações que era maravilhoso! Tinha no livro e elas reproduziam em cartões. Elas usavam uns cartões, umas cartelas que a gente ia juntando e a gente ia rodando nos grupos para resolver problemas diferentes. Os problemas eram os mesmos, apenas a gente mudava de grupo para resolver atividades diferentes. [...] Geralmente [as reuniões] aconteciam depois do turno da tarde. Uma vez minha mãe falou que era assim: elas vinham mais cedo e as vezes elas ficavam até mais tarde tanto pra favorecer a turma da manhã quanto a de tarde (Folda, 2023).

Embora entendamos que nas reuniões de cunho educacional organizadas pelas professoras havia produção e partilha de conhecimento e fazeres pedagógicos, não era uma prática da qual todas participavam. Desta forma, pelas palavras de Ligia e também das professoras Nilce, Maria do Belém e Lícia, é possível identificar que cada professora tinha que procurar, individualmente –se assim desejasse ou necessitasse - formas de atualização. Essa situação sugere que as práticas docentes, no Grupo Escolar, não eram, portanto, homogêneas. As práticas refletiam o sabor de conjunturas, preparo intelectual e metodológico e atuações individuais onde algumas se sobressaíam. Sobre a busca individual por novas metodologias e atualização, Lícia relata que a mãe organizara uma biblioteca pessoal:

Outra coisa que me lembro é que havia uma revista do Rio Grande do Sul para professores primários. Era a Revista da Educação. E ali tinha aulas, sugestões de planos de aula. Inclusive tem uma edição que ela é exclusivamente sobre a organização da sala de educação infantil. Por exemplo, a metragem de espaço por criança, a direção da luz, a passagem de ar. Então tinha esses materiais e eram muito divulgados. Pelo menos minha mãe sempre tinha em casa, ela recebia pelo Correio essas revistas (Folda, 2023).

A professora Nilce Clazer conta como, junto com a irmã, improvisava e buscava levar materiais atrativos para fomentar a aprendizagem dos alunos por meio de práticas que consideravam vivas e envolventes buscando se distanciar de métodos tradicionais:

Enquanto eu estive lá, não fiz nenhum curso. Vou te dizer que era por conta pra trabalhar. Era com esforço e com vontade. Você era uma professora quase que independente, fora a direção que tinha ali. Não tinha aquele equipe que, por exemplo, diria assim: “hoje vamos fazer uma reunião pra

ver tal assunto como vocês estão trabalhando”. Lá naquele tempo era cada um por si e Deus por todos. [...] Eu lembro que meu pai comprou uma máquina de datilografia e eu levava pra casa os *stencils* pra fazer e eu e a Luiza fazíamos. A gente fazia em casa pra nós usarmos. A gente tinha que fazer coisinha diferente. Mas tinha professor que não fazia: só aquela cartilha e os cadernos. A gente trabalhava muito em casa além da escola. O que a gente fazia de novidade pra eles era em casa. Na escola não dava tempo. E não tinha nada que fosse rápido pra você fazer. Era com a tua explicação que eles iam aprender. [...] Tudo que levava era uma festa. Em casa os alunos não tinham quase nada (Clazer, 2023).

Nesse sentido, ela conta que adquiriu uma vitrola para incrementar suas alunas e despertar a atenção dos alunos:

Eu lembro que eu comprei uma radiola dessas portáteis. Eu comprei pra levar pra eles escutarem historinhas. Daí comprava os discos de história e levava uma vez por semana. Comentava a história com eles, e eles ficavam animados. E eu dizia: “agora você vai escrever uma frase sobre a história do que você entendeu”. Eles eram do 2º ano. Todo mundo escrevia e fazia um desenho e daí eu colava nas paredes. Eu tava pensando: hoje tem tanta tecnologia, tem tantas ferramentas para ensinar e a gente não tinha nada. E como os alunos aprendiam! (Clazer, 2023).

Quanto ao processo de alfabetização que desenvolvia em suas turmas, Maria Aparecida Valendorf relata:

Primeiro iniciava com as vogais, depois as letras do alfabeto e depois a junção. Primeiro a gente juntava as vogais. Por exemplo: ai, oi, ei, ia. Fazia a junção das vogais primeiro. Depois juntava com todas as letras do alfabeto. Você começava a formar frases simples. E tinha cartilha. Mas não tinha exercício nenhum. O aluno não escrevia na cartilha, tudo no quadro. A cartilha era só pra leitura. A gente tinha que fazer, no quadro, a letra desenhada. Desenhava as letras, tudo manuscrito. Se eles tinham dificuldade a gente mandava eles no quadro passar o dedo por cima da letra (Valendorf, 2023).

Em seu depoimento essa professora descreve passos do método sintético¹²⁴ de alfabetização. Com relação ao uso de cartilhas, manuais e livros didáticos, assim

¹²⁴ O método sintético estabelece uma correspondência entre o som e a grafia, entre o oral e o escrito, através do aprendizado letra por letra, ou sílaba por sílaba e palavra por palavra. Os métodos sintéticos podem ser divididos em três tipos: o alfabético, o fônico e o silábico. No alfabético, o estudante aprende inicialmente as letras, depois forma as sílabas juntando as consoantes com as vogais, para, depois, formar as palavras que constroem o texto. No método fônico, também conhecido como fonético, o aluno parte do som das letras, unindo o som da consoante com o som da vogal, pronunciando a sílaba formada. Já no silábico, ou silabação, o estudante aprende primeiro as sílabas para formar as palavras. Por este método, a aprendizagem é feita primeiro através de uma leitura mecânica do texto, através da decifração das palavras, vindo posteriormente a sua leitura com compreensão. Neste método, as cartilhas são utilizadas para orientar os alunos e professores no aprendizado, apresentando um fonema e seu grafema correspondente por vez, evitando confusões auditivas e visuais. Como este aprendizado é feito de forma mecânica, através da repetição, o método sintético é tido pelos críticos como mais cansativo e enfadonho para as crianças, pois é baseado apenas na repetição e é fora da realidade da criança, que não cria nada, apenas age sem autonomia.

se manifesta: “Tinha. Quando eu estudei e quando eu dei aula também tinha. Quando eu estudei tinha uma cartilha com uma menininha com uma fita no cabelo mas eu não lembro o nome da cartilha. Tinha só o livro de leitura. Esse existia já” (Valendorf, 2023).

O método sintético também é descrito como usual pelas professoras Lícia e Maria do Belém.

Dependia muito do início. Da 1ª série se era bem feita. No começo tinha que pegar na mãozinha deles. As diretoras gostavam que eu trabalhasse com a 1ª série porque eu tinha muita paciência e os alunos gostavam muito de mim. E os pais pediam na direção que queriam os filhos na minha sala. A gente começava nas letrinhas, ensinava as vogais, pegava na mão e eles aprendiam bem rapidinho. Depois as consoantes e ia formando as palavrinhas. Depois eles faziam sozinhos. Eles gostavam de mim porque eu tinha paciência pra ensinar. Era divertido! Passava o dia que a gente nem via. [...] A gente tratando os alunos bem, tudo dava certo. Eles aprendiam muita coisa. Às vezes eles não gostavam de fazer tarefa. Enquanto eles copiavam eu passeava pela sala e ia olhando os cadernos e corrigindo. Eu procurava ajudar (Silva, 2023).

Maria do Belém também descreve a sua forma de alfabetizar, igualmente explicitando a opção pelo método sintético:

Eu começava com o alfabeto. O aluno tinha que estudar todo o alfabeto e depois começava a formar as palavrinhas. Caía na silabação. Depois, passados alguns anos veio o método do Erasmo Pilotto que por muito tempo foi utilizado. Já começava a partir da palavra. Isso foi mais ou menos no meio da década de 1970, por aí (Chaicouski, 2023).

Segundo nossa análise, a fala da professora Maria do Belém retrata o movimento pendular dos métodos de alfabetização no Brasil e no estado do Paraná. Ela descreve, em linhas gerais, o método conhecido como sintético, que foi usual no país até o final do século XIX, em que se aprendia a reconhecer as letras, ou os sons, para, em seguida, formar as palavras. Consoante Mortatti (2006), é a partir da primeira década republicana que foi institucionalizado o método analítico. Segundo essa autora, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo todo para, a seguir, proceder a análise das partes constitutivas, ao contrário do método sintético. Dessa forma, as cartilhas passaram a ser editadas baseando-se nesse novo método de alfabetização que acompanhou o movimento da Pedagogia Moderna. Pelo depoimento das professoras alfabetizadoras, subentende-se que, em algum momento, houve o retorno para o método sintético. Isso pode ter sido intencional – talvez impulsionado por meio da legislação – ou restrito apenas às práticas dos

professores. No entanto, como a professora Maria do Belém explica novamente, desta vez pelas mãos de Erasmo Pilotto, o método analítico retornou ao cenário educacional paranaense nos anos 1960.

Ainda de acordo com Mortatti (2006), Erasmo Pilotto idealizou um método, considerado um instrumento metodológico, para que o ensino da leitura e da escrita partisse da palavra – por isso considerado analítico. Partindo da palavra, utilizavam-se palavras-chaves que faziam parte do vocabulário da criança, para que a mesma reconhecesse e pudesse assimilar. Para isso, o professor Erasmo Pilotto organizou dezenove fichas contendo os passos a serem seguidos pelos professores alfabetizadores. Esse método previa um período preparatório para a aprendizagem da leitura e escrita. A professora Maria do Belém explica como o método foi introduzido no estado do Paraná e, grosso modo, como ele era operacionalizado:

Depois, na época do método Erasmo Pilotto, nós fomos fazer curso em Curitiba e aprendeu como fazer material. Aí a gente fazia aqueles álbuns seriados com a palavra-chave. Por exemplo: bola, dado, dedo. A gente construía o álbum seriado junto com o aluno. Cada aluno tinha o seu e ele manuseava. Depois veio o pincel atômico que nos facilitou bastante pra fazer cartazes (Chaicouski, 2023).

Nilce Clazer, que lecionou dois anos para turmas de 2^a série no Grupo Escolar, entende essa série como uma extensão da alfabetização, destacando que nem todos os alunos que avançavam da 1^a série estavam aptos a frequentar a série seguinte:

Segundo ano é praticamente alfabetização. Naquele tempo não existia pré-alfabetização. Tinha umas escolinhas, mas eram particulares. Então quem não podia já ia direto pro 1^o ano. E no 1^o ano nem sempre alfabetizava, daí passava para o 2^o. Tinha aluno que tinha até que reconhecer a letra mesmo na 2^a série. E era aluno naquele grupo! Como tinha criança! Eram várias salas cheias. As minhas salas eram cheias. Era na base de uns 35, 40 alunos. Hoje já não deixam turmas de alfabetização tão grandes assim, mas antes, tinha vaga, colocavam o aluno na sala (Clazer, 2023).

Quanto à origem do material utilizado pelos alunos, os entrevistados Maria Aparecida e Muricy discorrem: “[...] acho que era comprado, porque começou a vir material do governo quando eu já era professora que dava aula, ali na Invernada Grande, que começou a vir. Primeiros cadernos, lápis que vinha do governo. Antes era tudo comprado” (Valendorf, 2023). Já noutro excerto temos: “Havia livros, mas se eram comprados eu não lembro porque a gente não lidava com essa parte de

dinheiro. Tinha cartilhas, tinha livros” (Rocha Loures Jr., 2022). Com relação ao material utilizado no cotidiano escolar, Muricy relata uma memória afetiva: “Eu me lembro da primeira maleta que eu comprei: a régua, o cheirinho da maleta. Foi na casa Góes que é perto de onde é o Hotel Sandro, naquela esquina de cá. Tinha uma casa de madeira dos Góes. Ali eu fui com o meu pai comprar a maleta. Sempre me lembro dela, da maleta. De cor preta, lápis de cor. Eu guardei na memória” (Rocha Loures Jr., 2022). E para Nilce Clazer: “Os alunos não pagavam as cartilhas. Devia ser do governo estadual porque a escola era estadual. [...] Lá no Grupo eu não sei dizer se já era a FUNDEPAR. Tinha a cartilha, o quadro, o giz e o aluno e cada professor que se virasse para fazer alguma coisa diferente se quisesse” (Clazer, 2023).

Em trabalho anterior, Lemiechek (2014, p. 222) aponta para uma prática inovadora realizada na Escola de Aplicação durante a década de 1970: na 4ª série primária, os alunos tinham aulas com duas professoras. Sob a perspectiva da entrevistada à época, a professora Maria Izabel Marcinko, o objetivo seria preparar o aluno para o ginásial.

[...] foi feita uma experiência de um ou dois anos que a gente fez aquilo. Uma trabalhava Português, outra trabalhava a parte de Estudos Sociais e a outra trabalhava Matemática. Nosso objetivo era preparar o aluno para o ginásio. [...] Mas depois, na outra escola mudou a direção. Quando a Thereza saiu foi a Olga Muzyka. No tempo da Olga a gente não fez mais assim. Daí cada uma era responsável pela sua turma (Marcinko citada por Lemiechek, 2014).

No relato da aluna Maria Aparecida Valendorf aparece prática semelhante no Grupo Escolar, no ano de 1956, que pode ter relação com a preparação dos alunos para um novo ciclo. No entanto, a entrevistada não pode afirmar o motivo, considerando que não possui informações precisas, pois conta sua experiência de criança.

Na 4ª série eu fui pro “prédio novo” como nós chamávamos. 1º e 2º ano a professora foi a Dona Esther, 3º ano a dona Lídia Mussak e 4º ano foi a dona Conceição e a dona Sebastiana. [...] Não sei. Só sei que no 4º ano eram duas. Sei que saía uma e entrava a outra. Dona Conceição dava Português e Ciências para nós e a dona Sebastiana dava Matemática. Eu nunca tive certeza mas desconfio que era o primeiro ano que a dona Conceição estava lecionando. Porque a dona Sebastiana era muito firme, eu tinha medo dela, e a dona Conceição chorava por qualquer coisa. Ela era bem jovenzinha, mas ela já era casada. Eu acho que foi o primeiro ano que ela deu aula porque depois eu trabalhei junto com ela na escola (Valendorf, 2023).

Desta forma, não temos elementos suficientes que possam relacionar os dois casos a uma ideia de preparação do aluno para o ciclo ginásial, num lugar formativo onde ele encontraria um docente para cada disciplina e uma cultura escolar própria com a qual não estava habituado. No entanto, a diversidade de alunos e experiências é ricamente narrada por Ligia Folda ao falar sobre seu ingresso na Escola Normal Regional Floriano Peixoto, em que destaca a necessidade de atividades mistas, ou seja, envolvendo tanto as meninas como os meninos:

Do Grupo para a Escola Regional foi aquela mudança bastante acentuada! Não era mais uma professora única, era aquele mundaréu de gente no pátio porque juntava a Escola Normal Regional e Colegial. E ainda tinha a Escola de Aplicação. Era uma multidão de gente! E vamos supor de um lado do prédio era a Escola de Aplicação e de outro lado a Escola Normal Regional e a Normal Colegial. Na Escola Normal Colegial e na Regional perdeu-se uma coisa muito importante que era a presença dos meninos. Hoje eu considero uma perda porque havia uma atividade mista no grupo: os meninos educavam as meninas educavam os meninos. A gente aprendia as identidades e as diferenças nesse convívio (Folda, 2023).

Uma outra experiência pedagógica foi relatada pela professora Maria do Belém e, notadamente, era proposta pela direção da escola, pois o relato é único. Ela narra a divisão de turmas de meninos e de meninas tal como acontecia no início da criação dos grupos escolares. No entanto, pela documentação estudada, concluímos que foi uma experiência efêmera:

Tive alunos de alfabetização, jardim, 3º e 4º ano. A gente não escolhia a turma: a diretora escolhia. Na época a minha diretora era a Haidê Sottomaior e logo ela saiu. Ela ficou pouco tempo. Eu guardo na memória que, nesse tempo, 3º e 4º ano eram turmas separadas. Turmas de meninas e turma de meninos. Então era assim: meninos ninguém queria. No início eles estudavam juntos aí na 3ª série eles formavam uma turma só de meninos e outra só de meninas. Claro, todo mundo queria só de meninas. E eu lembro que eu peguei uma turma de meninos. Foi muito bom trabalhar com os meninos. Era eu e a professora Alice Chandoha que já faleceu. Nós trabalhamos com uma turma só de meninos nesse período e era interessante isso aí (Chaicouski, 2023).

Focalizamos agora outro espaço escolar: a biblioteca. Pela diversidade nos depoimentos sobre a biblioteca, entendemos que ela era menos ou mais valorizada, de acordo com a pessoa que ocupava o cargo de direção no Grupo Escolar. De acordo com o depoimento de Maria Aparecida, em meados dos anos 1950, quando ela era aluna, havia uma biblioteca em funcionamento no Grupo:

Tinha um dia por semana que a gente ia na biblioteca. Pegava livro. Ia lá na biblioteca e ficava lendo uma hora, uma hora e pouco. As professoras dispensavam a gente da sala de aula e iam pra biblioteca. Iam todos os alunos, não ficava nenhum. A gente podia emprestar livro e levar pra casa. A dona Isaura foi bibliotecária (Valendorf, 2023).

Muricy também tem lembranças acerca da biblioteca. São afetivas, envolvendo a sua mãe, que exerceu a função de bibliotecária em determinado período:

A minha mãe, além de professora, era também bibliotecária na escola, naquela época. E nessa biblioteca tinha um piano que, inclusive, ela tocava muito bem por letra. Então, às vezes no recreio, no intervalo da aula eu ia lá paparicar um pouco a minha mãe. Minha mãe levava pra casa alguns livros da biblioteca. E quando eu ia na biblioteca, minha mãe mostrava alguns livros (Rocha Loures Jr., 2022).

A aluna Ligia Folda descreve a experiência com a biblioteca e como as professoras otimizavam, pedagogicamente, as leituras realizadas pelos alunos:

No Grupo Escolar tinha biblioteca. Eu lembro tinha os livros do Júlio Verne. Tinha tanta coisa boa para ler! Ah, eu lembro que tinha uma atividade importante que era o aluno tinha que ler uma história e contar na frente da sala. E as professoras corrigiam nossa postura, voz, gestos. Pra nos ajudar a perder a vergonha, então davam bastante atenção à oratória. Não era uma coisa do cotidiano, mas tinha certa regularidade (Folda, 2023).

No entanto, para a professora Nilce Clazer, que começou a trabalhar no Grupo Escolar em 1968, a visão sobre a biblioteca diverge dos demais, destacando sua precariedade e as estratégias utilizadas para supri-la:

No início não tinha [biblioteca]. Depois o Felix começou a ver se conseguia montar uma biblioteca aos pouquinhos, mas era pouco livro. Era um espaço pequeno que ele arrumou. Eu lembro que a gente vinha em Guarapuava e eu comprava livrinhos de histórias pra levar pra sala de aula porque lá não tinha. Não tinha espaço e não tinha acervo. Na minha época não. O Felix tava tentando fazer alguma coisa mas não era fácil porque ajuda de governo era pouca coisa (Clazer, 2023).

O depoimento da professora Nilce é corroborado por Maria do Belém, que lecionou na mesma época:

Tinha biblioteca, mas os alunos frequentavam apenas para pegar livros emprestados e levar para casa. Tinha uma professora que cuidava da biblioteca. Os alunos saíam um por um e iam na biblioteca emprestar livros. Daí mostrava para a professora. A biblioteca era bem pequena. Não era um

espaço grande que o aluno pudesse entrar lá e ficar lendo (Chaicouski, 2023).

Identificamos também nos depoimentos, em certos momentos da trajetória do Grupo e desenvolvido por algumas professoras, a prática da premiação por meritocracia, descritos por Edison e Ligia. Os estudos de Teive e Dallabrida (2011, p. 129, grifos no original) que tratam dos grupos escolares catarinenses indicam que “Nas instituições escolares, a premiação é um dispositivo disciplinar moderno que estimulava os alunos ao trabalho regular, obediente e produtivo, sendo introduzida em escolas religiosas a partir do século XVI, com destaque para o *Ratio Studiorum* dos jesuítas”. E remetendo à época de aluna, Ligia Folda pondera sobre os prêmios que recebeu:

O primeiro livro que eu ganhei de presente foi por causa de uma redação premiada e o livro chama-se “Um grão de café passeia pelo mundo”. É a história de um grão de café que sai do porto de Santos e vai pra Europa, para Paris. Então existia esse hábito de premiar. E no 4º ano eu ganhei o livro “Dom Quixote das Crianças” que tenho até hoje. Uma edição muito antiga de Monteiro Lobato. E eram livros cedidos pela escola para os alunos que se destacavam. Tinha esse lado da meritocracia, mas as premiações eram muito educativas e pedagógicas (Folda, 2023).

Por sua vez, o depoimento de Edison também reforça a existência da prática da premiação aos alunos considerados melhores:

As professoras presenteavam os alunos. Os melhores qualificados no final do ano ou no final do semestre com alguma obra. As professoras presenteavam os alunos com obras. Eu, por exemplo, ganhei da dona Irma uma obra de Monteiro Lobato. E eu acredito que ainda tenho. Era premiação pelas notas, pela qualificação nos exames. As minhas duas professoras tinham esse hábito. A dona Irma, mais que a dona Esther (Krüger, 2023).

Por sua vez, a professora Nilce Clazer descreve uma prática que desenvolvia para incentivar os alunos a estudarem e melhorarem o rendimento escolar, ao adotar a confecção de um pequeno cartão destinado a estimular a criança:

Eu fazia no cartãozinho um pensamento, as vezes uma continha para aquele que eu achava que tava mais fraco. Com um desenho pra pintar como um incentivo pra eles fazerem aquilo. “Ontem você resolveu bonito, hoje você vai fazer melhor”. Tentava fazer coisas assim, porque não tinha outra coisa diferente para fazer (Clazer, 2023).

Outra forma de meritocracia é evidenciada no depoimento de Lúgia Folda, que menciona a oportunidade de declamar um poema na hora cívica como prêmio:

Os alunos que tiravam as melhores notas eram convidados a declamar um poema. Toda sexta-feira era o dia da hora cívica, mas isso não tinha relação com a ditadura. Era um tempo anterior. Então tinha a hora cívica e tocava o Hino Nacional, cantava o Hino do Paraná e os alunos escolhidos naquela semana declamavam poesias (Folda, 2023).

Nesse sentido, localizamos uma fala de Ligia, que continuou seu depoimento relatando algo que ocorreu quando ela foi escolhida para declamar uma poesia durante a hora cívica, associado à satisfação causada por tal distinção que acabou conjugada a más lembranças:

Eu lembro que uma ocasião eu e o Ademir Guedes fomos os escolhidos para declamar. Era uma honra grande era entrar na sala da diretora que, naquele tempo, era a Clarisse. Primeiro a professora Hermínia liberou o Ademir para ir lá buscar o poema dele. Daí a pouco ela me liberou e a gente se encontrou no caminho, no meio do corredor. E eu perguntei o que ele ganhou e ele disse: “é lindo! A primeira parte diz assim: ra ta pla pla plan! Os soldados enfileirados ao sol da manhã, ra ta pla pla plan!” Aquele ritmo, a rima e as sílabas eu achei lindo demais! E eu fui naquela animação, e a madrinha Clarice escolheu para mim um poema do Olavo Bilac que hoje eu acho maravilhoso mas naquela época foi uma frustração pra mim. O poema era mais ou menos assim: “tal como a chuva caída fecunda a terra, para fecundar a vida o trabalho se inventou”. Então era um poema que não tinha aquela força e eu fiquei tão triste, chorei, chorei. Eu era criança! Eu queria saber do ritmo, do lúdico. O conteúdo não me importava, eu queria o ra ta pla pla plan...(risos) (Folda, 2023).

Os entrevistados são unânimes em afirmar que, no Grupo Escolar Aluísio Maier, não havia um sistema de punição ou castigos físicos e/ou psicológicos. Em depoimento, Adir Alves dos Santos relembra: “Não, não. Tinha uma professora que agora não lembro o nome, ela era famosa por ser rígida. Ela não aceitava briga e na sala dela parece que era a sala dos briguentos. Era muita piazada ruim. Então ela não deixava. Ela era severa, mas nunca ouvi falar que tivesse batido em um aluno” (Santos, 2023).

Edison Luiz Krüger vai ao encontro das palavras de Adir, destacando a autoridade exercida pelos professores:

A minha professora era a dona Esther Araújo Cordeiro. A diretora era a dona Clarisse Fontanela e daí passou a ser a dona Celanira. No 4º ano minha professora foi a dona Irma Fagundes. Grande professora também! Só tenho boas lembranças. Elas eram enérgicas, muito rigorosas, exigiam

bastante. Na época era diferente: professor era autoridade na sala, mas alguns desobedeciam as vezes. [...] Tinha as visitas repreensivas [da direção] para a gurizada que era mais inquieta. E em casos extremos ficava com a diretora lá no gabinete. Esse era o maior dos castigos. Eu nunca fui (Krüger, 2023).

Com relação à punição e castigos físicos, Nilce Clazer faz um paralelo entre sua vida de aluna e enquanto professora do Grupo Escolar. Suas palavras corroboram com o depoimento de Lígia Folda com relação aos castigos impostos pelas professoras no Instituto Vicentino Santa Ana:

Eu lembro a época que eu estudei no Santa Ana, desculpe eu falar, mas aquelas freiras eram o capeta de ruim. Era castigo em cima de castigo se não obedecesse conforme elas queriam. A gente estudou lá parecia um colégio militar aquilo. Depois, quando eu fui dar aula no Grupo, já não podia fazer isso. Na minha sala de aula nunca aconteceu isso. Eu nunca fiz. De pôr de castigo. Eu lembro que elas punham de joelho no grão de milho na frente do quadro, na frente de todos os alunos. Quem não fizesse a tarefa ou não soubesse tal lição. Onde já se viu isso? (Clazer, 2023)

3.4 OS RITUAIS E OS TEMPOS ESCOLARES

Não apenas de livros, quadro e giz vivia o coletivo do Grupo Escolar Aluísio Maier: a programação de atividades extracurriculares, notadamente envolvendo festas e eventos, que abrangiam a comunidade acadêmica e comunidade externa, era significativa. Comemorações e celebrações festivas e cívicas eram previstas em calendário anual e ansiosamente aguardadas pelos alunos, pais, professores e comunidade.

Para Julia (2001, p. 23, grifos no original), a instrução primária obrigatória está “[...] frequentemente ligada a um projeto político que visa a associar cada cidadão ao destino da nação a qual pertence. Não se trata somente de alfabetizar, trata-se de forjar uma nova consciência cívica por meio da cultura nacional e por meio da inculcação de saberes associados à noção de “progresso”. Santos (2010), por sua vez, ao estudar escolas de origem alemã no contexto catarinense, indica elementos que podemos trazer para a realidade do Grupo Escolar Aluísio Maier durante sua existência, uma vez que para o autor a gestão e as práticas pedagógicas eram usadas no sentido de construir valores e atitudes patrióticas. Assim, mediante festas e comemorações cívicas com o intuito de educar moral e civicamente os alunos, uma prática que se tornaria também comum aos grupos

escolares eram os rituais nacionalistas. E ainda com relação à ligação entre regime político republicano e escola primária, Souza (1998, p. 241) esclarece:

Em nenhuma outra época, a escola primária, no Brasil, mostrara-se tão francamente como expressão de um regime político. De fato, ela passou a celebrar a liturgia política da República; além de divulgar a ação republicana, corporificou os símbolos, os valores e a pedagogia moral e cívica que lhe era própria.

Verificamos que o jornal em circulação na cidade de Laranjeiras do Sul à época registrava com detalhes as festividades ocorridas no Grupo Escolar, realçando sua importância e significado. Com relação ao civismo, este era exercido pela comunidade escolar em ritual acontecido em 7 de setembro de 1964, durante o início do período da ditadura civil-militar. O jornal “O Independente” publicou uma matéria intitulada “Crônica da cidade”, na qual exaltava o sentimento patriótico da comunidade escolar, embora em tom claramente favorável ao novo regime imposto pelo golpe ocorrido em março daquele ano. Nos momentos de desfile se consolidava, ainda mais, o conceito que o prestigiado Grupo Escolar gozava perante a comunidade.

Amanhecera um lindo dia e os preparativos já se faziam para pleno êxito do desfile escolar. O palanque oficial, armado em frente à Prefeitura, recebendo as autoridades, aguardando o início do desfile, que se realizaria pelas principais ruas da cidade, com a participação dos estabelecimentos de ensino de nossa cidade. O povo acorre em massa para apreciar as comemorações de 7 de setembro, e dispensou calorosos aplausos para as escolas que desfilaram. A beleza e o bom gosto foram o ponto alto do desfile. Os carros ornamentais, a presença de Yara Mello, *miss* Laranjeiras do Sul, causaram sensação. O entusiasmo das crianças estava contagiante. O desfile nada ficou a dever. Agradou em tudo. Entretanto, salientamos que no povo ali presente, notara-se não só aquele interesse pelo desfile, notava-se algo mais elevado, o sentimento do dever, o patriotismo do povo brasileiro. Era o povo reverenciando a memória dos heróis da nossa independência cívica do quanto o brasileiro preza a liberdade (Crônica da cidade, 1964).

Assim, não apenas a comunidade escolar, mas a sociedade estava reunida para celebrar os sentimentos cívicos e reafirmar, no coletivo, o compromisso com os preceitos do novo regime, que de libertário – como afirmava a matéria jornalística – nada tinha. Para Veiga (2000, p. 414), as festas eram momentos de comunhão entre as instituições escolares e a comunidade:

As festas escolares, cívicas ou não, foram pensadas dentro da relação cultura nacional e educação estética, como um momento de manifestação

máxima de emoções. É a cidade comemorando com a escola a possibilidade da existência de uma identidade nacional única. Nessa comunhão, buscou-se associar pais, alunos, professores e população em geral na produção da vontade de ser nação, além de assinalar a função da escola como espaço privilegiado e legítimo de educação para uma nova inserção social.

Acerca dos desfiles cívicos, inferimos que os entrevistados têm, via de regra, a mesma percepção e compartilham reflexões, memórias e sentimentos similares, em boa medida associados a percepções positivas, como quando se menciona a beleza de tais rituais:

Os desfiles do Amândio eram coisa mais linda do mundo! Vinham até os índios, a cavalaria, o batalhão do exército de Guarapuava. Ele fazia aqueles bolos em cima do caminhão, coisa mais linda! Tinha rainha. Ele fazia coisas bonitas. As crianças e os professores ensaiavam. O professor Felix, eu me lembro, para pessoas carentes ele comprou peças de algodão pra fazer os aventais e guarda-pó (Ferreira, 2022).

Notadamente, com a compra do tecido e confecção de uniformes para as crianças oriundas de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica, o diretor do Grupo Escolar fazia um esforço para garantir que todos estivessem devidamente uniformizados e representassem a instituição de forma satisfatória. Na maioria das vezes, as autoridades responsáveis por esse evento organizavam uma espécie de competição entre as escolas e isso, de certa forma, tornava as ruas um espaço social concorrido e de visibilidade. Essa prática forçava os diretores e a comunidade escolar a fazerem o melhor possível para conquistar o título disputado. E mesmo que a duras penas, mesmo com chuva, a espetacularização deveria acontecer!

O desfile era bonito! Tinha criança que fazia aquelas piruetas. Coitadinhos, com chuva às vezes! Uma vez choveu e a gente pensou que não ia ter desfile, mas a dona Alzira¹²⁵ disse: - “Vai sim”. E o seu Alcindo estava ali perto do Correio, tinha um palanque e ele aplaudia as crianças. As crianças se reuniam na frente da Prefeitura e a fanfarra já ia batendo os tambores e as crianças iam pela aquela rua e desciam a XV de novembro. As crianças gostavam! Nem que chovia e elas iam pingando. As pessoas ficavam na frente dos prédios assistindo. No tempo do Dr. Rangel¹²⁶ ele fazia o palanque na frente da praça central ali na XV (Cordeiro, 2022).

¹²⁵ Refere-se à diretora Alzira Trindade Stocchero.

¹²⁶ Refere-se ao nosso entrevistado Rangel de Souza Muller que foi prefeito entre os anos de 1973 a 1977.

Figura 25 - Balizas do Grupo Escolar Aluisio Maier no desfile do aniversário de Laranjeiras em novembro de 1966.



Fonte: Acervo da família Camargo, 2024.

A imagem apresenta duas balizas: Fatima Camargo e Raquel Benvenuti (Figura 25). As balizas eram as meninas que “faziam as piruetas”, como se referiu a professora Maria Aparecida Valendorf. E segundo esta acrescenta, o uniforme [...] em dias de desfile era tênis branco, meia branca, um lacinho branco na cabeça e o guarda-pó (Valendorf, 2023). Por sua vez, Muricy Marinho Jr. lembra-se também dos preparativos para os desfiles que se iniciavam semanas antes.

Época de 7 de setembro a gente desfilava aqui em Laranjeiras. Eu tenho foto que a gente participou de alguns desfiles e tanto no ginásio quanto no primário eu tocava na fanfarra da escola. Então você estava na sala de aula, na época de 7 de setembro. No aniversário da cidade eu não tenho lembrança. E vinha alguém batia na porta: “aqueles que fazem parte da fanfarra, é hora do ensaio”. E a gente saía e ficava até contente por não precisar ficar na aula e ia participar do ensaio (Rocha Loures Jr., 2022).

De acordo com Edison Luiz Krüger, tais desfiles eram cuidadosamente planejados, embora houvesse poucas escolas à época:

[...] eram muito bem organizados. A fanfarra não era muito exuberante, mas cumpria a sua função. Tinha o desfile das normalistas, dos ginasianos. Na época o segundo grau era só a Escola Normal Colegial. E eles estudavam no

mesmo local que nós. Eram poucas escolas. A cidade não tinha quase nada. Nós fazíamos a concentração na escola, uniformizados (Krüger, 2023).

As memórias da depoente Ligia coadunam com as de Edison Luiz, quando esta afirma que os desfiles obedeciam a uma programação sistemática mesmo que, não raras vezes, alguns alunos passassem mal devido ao cansaço e calor:

Tinha os desfiles de 7 de setembro que também eram muito valorizados. Eu sempre participei da fanfarra, desde o grupo escolar e a professora Zaida que era a professora de Música tinha um grupo de flautistas que ela ensinava a tocar. E era muito bonito: a gente fazia silêncio na bateria e aquele grupinho tocava flauta. Era muito, muito bonito! [...] Nós saíamos do Grupo Escolar e íamos pro pátio da Prefeitura. A gente ia andando, saia cedo de casa e ia naquele sol de casa até o Grupo Escolar, de lá até a Prefeitura tudo junto, daí descia a XV. As crianças desmaiavam de calor: era um tal de desmaiar daqui e desmaiar dali (Folda, 2023).

A professora Nilce Clazer relata que se utilizou do desfile como forma de elevar sua nota no estágio que, obrigatoriamente, estava cumprindo no ano de 1969 no Grupo Escolar. Valendo-se de um fato histórico que foi a chegada do homem à Lua em julho daquele ano, ela conta que caracterizou um grupo de alunos:

Como obrigação de estágio, no [dia] 7 de setembro tinha que fazer homenagem a alguma coisa para constar como nota. Aí como era época do homem ir à Lua, eu fiz os astronautas na nave. Até meu pai e outras pessoas construíram essa nave em cima do jipe do professor Teófilo. E a mãe dos meninos veio para Curitiba e levou os macacões. Sei que fizemos uma coisa bonita para ganhar nota boa no estágio (Clazer, 2023).

Ainda acerca dos desfiles vivenciados em sua época de professora do Grupo Escolar, na sua percepção, essa era uma atividade da qual o coletivo participava de forma prazerosa e alegre:

Semana da Pátria era bem comemorado. Todos os dias era cantado o Hino Nacional na entrada, como o hasteamento da bandeira, e o diretor falando lá na frente. Também vinha o Inspetor de Educação falar sobre o porquê daquilo. Muito verde e amarelo. Cada professora enfeitava sua sala. Participava dos desfiles. Tinha uma fanfarra boa que, se não me engano, era o Teófilo¹²⁷ que comandava essa fanfarra. Tinha as meninas que iam de baliza. As crianças adoravam ensaiar e desfilarem. A aula terminava mais cedo por causa dos ensaios. E a gente desfilava na XV. Se concentrava lá na Prefeitura e vinha embora. Todo mundo gostava (Clazer, 2023).

Já de acordo com a professora Maria do Belém, era comum que os desfiles, notadamente os de comemoração do aniversário da cidade, tivesse um tema a ser

¹²⁷ Refere-se ao professor Teófilo Piaciski.

trabalhado pelas escolas municipais e estaduais. E eram momentos únicos: festivos mas, ao mesmo tempo, suntuosos e marcados pelas formalidades e ritos:

Maravilhosos! A gente ensaiava os alunos marchar, formava os grupos e sempre tinha temas. A prefeitura repassava dinheiro para as diretoras pra bancar essas despesas de compra de material pra fazer os desfiles. Nós levantávamos de madrugada para ir ao salão para arrumar o cabelo para o desfile. Nós desfilávamos de salto, saia preta e blusa branca de manga comprida e o cabelo feito no salão. A Margarida Sobczak fazia os nossos cabelos. A gente ia na casa dela. E eram lindos os desfiles! Os alunos impecáveis, marchando. O professor do lado dizendo: “acerte o passo, olha a fila”. Hoje os desfiles são mais um passeio. Naquela época não: era um desfile de marcha. Tinha as bandeiras, as porta-bandeiras. A maior honra para uma aluna era ser a porta-bandeira usando luvas brancas e a faixa verde e amarela no peito. Era a bandeira do Brasil, do Paraná e depois a de Laranjeiras (Chaicouski, 2023).

A fanfarra comandava a marcha e ditava a cadência dos desfiles, durante os quais a comunidade escolar marchava em direção ao palanque cívico. Neste local de destaque, autoridades do município presenciavam o desfile, enquanto a comunidade local, formada pelas famílias dos alunos e professores, admirava os pelotões que passavam com suas roupas impecáveis, carregando bandeiras e faixas com mensagens progressistas, patrióticas e com teor educativo. Era um momento de confraternização com cumprimentos, manifestações de apreço e agradecimentos, discursos de autoridades, hinos, fanfarras, flores, bolos, faixas, apresentações e exaltação da educação em todos os níveis. Para Veiga (2000, p. 416), “[...] as festas cívicas eram propícias para a escola invadir a cena da cidade”. O depoimento de Muricy Marinho da Rocha Loures Jr. harmoniza com os demais e nos ajuda a compreender a importância e suntuosidade dos desfiles:

E nos desfiles era gostoso porque a mãe passava o guarda-pó direitinho, a gente ia com tênis que naquela época era Conga. [...] Inclusive durante os desfiles de 7 de setembro a gente tinha o dever de desfilar bonito porque eles [o Colégio Santa Ana] sempre tiravam o primeiro lugar. Eles eram muito bons. Eu não me lembro se o grupo escolar tirou o primeiro lugar. Eu lembro que, quando tinha desfile, aqueles que marchavam direitinho ganhavam uma faixa no braço verde e amarelo. Eu algumas vezes fui o pelotão. A gente tinha o dever de marchar bem. Tinha um pelotão na frente e um pelotão atrás e aquele que ia no meio que ia marchando sozinho era um pelotão sozinho, que tinha que marchar bem (Rocha Loures Jr., 2022).

Este momento era mais que um desfile para os alunos: era a oportunidade de proporcionar orgulho aos seus pais, que os saudavam da calçada da rua onde o espetáculo acontecia. Era um momento de emoção para as crianças e para os pais, que terminava com almoço em família e mais fotografias para o álbum de

recordações. Evento fascinante que alterava “[...] a rotina da cidade, tudo pura energia, irradiando beleza e encantamento” (Veiga, 2000, p. 417). Durante dias, o evento era assunto na cidade: no jornal local, nas casas das famílias e nas conversas no Grupo.

Além dos desfiles, havia outros momentos de comemoração, festa e celebração comunitária. No ano de 1961, o Jornal “O Independente” registrou a programação em comemoração à Semana da Criança, realizada em parceria com a Escola Normal Secundária Dr. Leôncio Correia, com o protagonismo dos normalistas na condução das atividades com os alunos do primário. Observamos uma programação que alinha homenagens diversas, exibição de filme no cinema da cidade, jogos, premiações e até mesmo um show de alunos:

Ao transcorrer a SEMANA DA CRIANÇA, várias foram as homenagens prestadas às mesmas. Desde o início da semana foram realizadas palestras sobre vários assuntos referentes à crianças pelas professorandas da ENS¹²⁸, às crianças do Grupo Escolar.

Dia 11 – por gentileza especial do Sr. proprietário do parque que ora se encontra em nossa cidade, as crianças tiveram a oportunidade de ali se divertirem durante algumas horas da tarde.

Dia 12 – o dia consagrado à criança, graças a cooperação e boa vontade e do proprietário do Cinema local, foi exibido em *matinée* belíssimo filme que por certo foi ótima distração à criançada.

Dia 13 – no pátio do Grupo, realizaram-se vários jogos que haviam sido programados para os primeiros dias da semana, mas que em vista do mau tempo, não puderam ser levados a efeito naquele dia, com competição de prêmios oferecidos por casas comerciais, livrarias, etc.

Dia 14 – finalizando a semana – véspera do Dia do Professor – pequeno *show* de alunos em homenagem ao professor (Semana da Criança, 1961).

De acordo com Lemiechek (2014), era comum que os normalistas colaborassem com a programação do Dia das Crianças, como uma forma de inseri-los no cotidiano da carreira docente que estaria por vir. Ainda com relação às comemorações do Dia das Crianças, Edite Ferreira assinala: “No Dia das Crianças as festas eram bem animadas. Fazíamos almoço e tinha até sobremesa e apresentação” (Ferreira, 2022). Maria Aparecida relata as seguintes memórias de professora, que contemplam bolos, bebidas e cucas:

Nós fazíamos [as festas]. Era feito em conjunto por todos. Especialmente nas datas como dia das crianças a gente fazia a preparação. Levava bolo e naquela época não tomava Ki-suco. Tomava capilé. A gente comprava as garrafas, era um líquido grosso e daí dissolvia. Tem alunos que me encontram e dizem: eu lembro do capilé e das cucas. Os professores

¹²⁸ Escola Normal Secundária Dr. Leôncio Correia.

levavam para os alunos. Mas, chegava o dia dos professores a gente sempre ganhava presente. Nunca ficava em branco (Valendorf, 2023).

De acordo com a professora Esther, que iniciou sua vida docente no Grupo Escolar no ano de 1953, todo o corpo docente contribuía com um prato doce ou salgado que seria distribuído para as crianças:

Cada um levava um prato de comida, doce ou salgado a gente levava pra distribuir para as crianças. E as crianças não levavam porque a festa era pra eles. A dona Mery levava bolo. A dona Mery Orr era uma missionária e ela levou um bolo tão gostoso! Era no salão nobre e na hora do recreio as crianças saíam brincar. Brincava de pular corda e de diávalo¹²⁹ (Cordeiro, 2022).

O depoimento da professora Maria do Belém corrobora com os de Esther, Edite e Maria Aparecida, confirmando que era uma data comemorada alegremente pela comunidade escolar, assim como o Dia dos Professores:

Tinha o dia da criança. Daí cada professor levava o bolo. Às vezes faziam todos juntos no salão e as distribuidoras [de bebidas] doavam as gasosas. Hoje é guaraná, antes era gasosa. Daí faziam aquelas mesas enormes no salão onde se servia para os alunos. Outras vezes, cada professora fazia na sua sala. E no dia do professor os alunos faziam para o seu professor. Eles traziam bolo, presentes, levavam flores, bibelozinho, davam presentes para os professores (Chaicouski, 2023).

Por outro lado, as memórias da professora Nilce Clazer apresentam um cenário um pouco diferente quanto a essa ritualização: “No meu tempo, no Dia da Criança, era cada professor que fazia com sua turma. Não era festa grande” (Clazer, 2023).

Vejamos a perspectiva do aluno Adir Alves dos Santos: “[...] as festas de dia das crianças era um bolinho, bolacha. Tinha suco de frutas, capilé” (Santos, 2023). Já de acordo com Lígia Folda: “O Dia das Crianças sempre era muito, muito comemorado. No Dia das Crianças eles davam pra gente um docinho que era tipo um coraçãozinho de batata doce ou de abóbora e um refresco que era uma groselha, chamado capilé” (Folda, 2023).

A imagem a seguir ilustra uma das festas ocorridas no auditório do Grupo Escolar nos anos 1960 e organizada pelas professoras e direção (Figura 26).

¹²⁹ Também conhecido como bilboquê, de acordo com a professora Esther, diávalo era: “tipo um carretel grande e furado no meio. Tinha um barbante que a gente jogava e tentava encaixar nesse furo” (Cordeiro, 2022).

Figura 26 - Comemoração do Dia das Crianças no auditório do Grupo Escolar - [196-?]



Fonte: Acervo de Esther Araújo Cordeiro, 2022.

Consta ainda nas fontes pesquisadas que, no final do ano de 1970, houve a realização de jogos primários, sendo esta uma iniciativa inovadora conforme descrita pela imprensa local:

Por iniciativa da 46^a Inspeção Regional de Ensino, tiveram início, entre nós os Jogos Primários a serem disputados entre os estudantes. A programação feita pela Inspectora senhorita Circe Lejambre teve o prestigamento das autoridades locais, em sua abertura. Os jogos desenrolaram-se no Estádio do Operário Futebol Clube. Os estabelecimentos de ensino que não foram escalados para os jogos, se fizeram presentes a essa nobre iniciativa, que se realiza pela primeira vez em nosso meio (Jogos primário, 1970).

Temos também a descrição que a aluna Ligia Folda faz dos jogos escolares: “Tinha os jogos estudantis também, que a gente fazia que era, por exemplo, cabo de guerra, corrida do saco, ovo na colher, tipo uma gincana, mas chamava Jogos Escolares” (Folda, 2023).

Com relação às festas juninas, outra comemoração comum às instituições escolares espalhadas pelo Brasil, temos alguns depoimentos que nos auxiliam a compreender como era realizada essa prática, sendo possível compreender que eram muito similares ao que ocorre atualmente. Nilce Clazer relembra essas festas: “Eu lembro que festa junina as crianças adoravam. Era todo enfeitado o salão. Às vezes fazia no pátio lá embaixo. Enfeitava tudo e fazia dança da quadrilha, fazia

guloseimas. Eram bem animadas as festas juninas da criançada” (Clazer, 2023). O depoimento de Maria do Belém ajuda a compor, mentalmente, o cenário junino:

Nas festas juninas eram feitos números caipiras que era pra apresentar no palco e havia um lugar onde era vendido os doces, as barraquinhas. Vendiam batata doce, vendiam doce de abóboras maravilhosos caramelizados! Pipoca, pastel, bolo. Cada professora era multada: tinha que levar um bolo grande pra doar pra escola. O dinheiro era arrecadado pra escola (Chaicouski, 2023).

Ligia Folda destaca que, para além da questão cultural, havia motivações econômicas para a realização das festas juninas no Grupo Escolar:

Festa junina sempre tinha e a gente ia caracterizado. Então, tinha muitas atividades culturais. Tinha muita festa de arrecadação. A festa de São João era cobrado ingresso, os pais pagavam ingresso. Eu não sei se todo mundo ou apenas quem podia. A gente fazia teatro, tinha show de música e a direção convidava violeiro (Folda, 2023).

Assim, ao realizar festas e as exposições escolares, desfiles dos batalhões infantis, exames finais e comemorações cívicas, a escola ganhava visibilidade social, reforçando sentidos culturais compartilhados. Era uma forma de aproximar a sociedade do trabalho realizado no interior da escola. Esse trabalho, por sua vez, estava carregado de simbologia e sentimento patriótico.

Já nos Grupos Escolares, o controle e a normatização do tempo foi outra característica que os diferenciou das escolas isoladas: foram estabelecidas jornadas diárias de aula, com marcações para o início e fim dos turnos, intervalos e descansos. Para se ter uma ideia da rigorosidade dessa normatização, o Programa dos Grupos Escolares do Paraná, elaborado no ano de 1921 por Cesar Prieto Martinez, prescrevia, minuto a minuto, como deveria ser otimizada a aprendizagem de segunda-feira a sábado no ensino primário. Vejamos o exemplo da rotina pedagógica na segunda-feira em uma classe de 1ª série do período vespertino em um grupo escolar paranaense:

Quadro 8 - Divisão do tempo dos trabalhos pedagógicos para a 1ª série em um grupo escolar no ano de 1921.

| Divisão do tempo | Conteúdo | Duração |
|------------------|---|---------|
| 12h as 12h10 | Entrada, canto e chamada | 10 min. |
| 12h10 as 12h35 | Leitura A e Cópia B e C | 25 min. |
| 12h35 as 13h | Leitura B, Cópia A e Formação de sentenças C | 25 min. |
| 13h as 13h25 | Leitura C e Tornos A e B | 25 min. |
| 13h25 as 13h45 | Cálculo Concreto A e B e Escrito C | 20 min. |
| 13h45 as 13h50 | Marcha e Canto | 5 min. |
| 13h50 as 14h05 | Ciências Físicas Naturais e Higiene | 15 min. |
| 14h05 as 14h35 | Recreio | 30 min. |
| 14h35 as 14h55 | Cálculo Oral C, Cópia de números A e B | 20 min. |
| 14h55 as 15h10 | Geografia | 15 min. |
| 15h10 as 15h35 | Leitura para uma das classes. Trabalho conveniente às outras classes. | 25 min. |
| 15h35 as 16h | Caligrafia | 25 min. |
| 16h as 16h30 | Instrução Moral e Cívica | 30 min. |

Fonte: Portaria nº 86/1921 - Programa dos Grupos Escolares do Paraná (1921, p. 30)

Muito embora nas décadas seguintes essa prescrição já não aparecesse de forma tão rigorosa nos documentos que balizavam a educação paranaense, a normatização do tempo continuou a ser uma das características dos grupos escolares até o seu ocaso. Esse aspecto pode ser percebido nos depoimentos dos entrevistados. Destarte, o relógio e o sino marcavam os tempos: “Tinha a servente que batia o sino, né? Batia um sino grande pra todo mundo ouvir. Batia o primeiro, o segundo e o terceiro. O primeiro pra gente ficar mais ou menos alerta: pegar o material, arrumar o material. Não podia deixar o material na sala” (Cordeiro, 2022). A marcação do tempo, sob a ótica de Maria Aparecida, foi assim descrita: “E batia o sino. A gente entrava em fila, para a sala. Cantava-se os hinos: era Hino Nacional, Hino da Bandeira, o Hino de Laranjeiras e da Independência. Não entrava pra sala sem fazer fila. Toda vida com fila” (Valendolf, 2023).

O tempo escolar começou a ser controlado por meio de um calendário acadêmico, normalmente organizado no início do ano. Esse trecho de um artigo do Jornal “O Independente” resume muitas das emoções sentidas pelos alunos que frequentaram um Grupo Escolar. Em tom poético, o autor define os tempos e o cotidiano escolar:

Chegam ao término os coloridos dias do merecido descanso escolar. Adeus horas perdidas no fazer nada, adeus tranquilidade. Pois, enfim, as aulas reaparecem alvas e sorridentes, qual sol que desponta em manhã umedecida. Reaparecem, vestidas de novas cores, mostrando o muito que se tem a descobrir. Novo ano escolar, nova série, novas turmas, novas amizades, nova bagagem a acumular. Tudo novo, até a renovada velha vontade de aprender. A vida escolar se desenrola em etapas, encontros e reencontros. Os anos se sucedem e as etapas vão sendo vencidas: sabores e dissabores, lágrimas ou sorrisos; no fim o doce gosto do sucesso; a concretização de um sonho, para a abertura e concretização de novos sonhos. Porque, afinal, a vida é rotação contínua, não nos deixa parar! Estão aí as aulas; que todos consigam voltar felizes aos seus fiéis lugares na sala que espera, silenciosa, há três longos meses! (Férias, 1970)

O artigo do periódico local nos remete, com tom saudosista, aos tempos escolares, demarcados por eventos como férias, período de exames, matrículas, horários das aulas e recreio. Enfim, a vida escolar no seu próprio ritmo e nos seus 180¹³⁰ dias letivos.

Essa organização, em que os tempos eram determinados rigidamente é uma forma própria de ordenamento dos grupos escolares. No entanto, é evidente que essa regulamentação, no caso da história da educação brasileira, é uma herança jesuítica oriunda, em parte, de quase três séculos de influências nos processos de escolarização. Acerca dos tempos e calendário, Teive e Dallabrida (2011, p. 135) afirmam: “[...] assim, a distribuição do tempo nos grupos escolares era cronometrada, de modo que o ritmo intenso de trabalho fosse amenizado por pausas produtivas e atividades lúdicas”. Embora os autores se refiram ao caso catarinense, isso fica evidente no Programa dos Grupos Escolares do Paraná de 1921 com relação a atividades como “Marcha e Canto” que são inseridas de forma breve – 5 minutos- entre as disciplinas/outras atividades. O horário de descanso para alunos e professores - recreio- também era acomodado em horário estratégico e com trinta minutos. Igualmente, disciplinas/atividades que, supostamente, exigiam menos dos alunos eram deixadas para o final dos períodos das aulas conforme apontado no quadro 8. Assim, Caligrafia, Desenho, Instrução Moral e Cívica, Trabalhos, Declamação, Jogos Ginásticos e Ensaio de cantos ficavam reservadas para a hora final das aulas quando os alunos já estivessem cansados do trabalho mental (Paraná, 1921).

O recreio era marcado pelo momento de descanso, de alimentação e também de brincadeiras, conforme descrito pelos entrevistados. De acordo com

¹³⁰ Com a LDB n° 5.692/96 o ano letivo passou a ter 200 dias letivos ou 800 horas aula.

Edite Ferreira, no recreio "[...] os alunos ficavam pelo pátio todo. E tinha gente [zeladoras e professoras] que cuidava na hora do recreio. Tinha gente que ficava no portão pra eles não saírem. Tinha a bodeguinha do Estanislau na esquina e muitos queriam ir lá comprar doces" (Ferreira, 2022). O fato é corroborado pela professora Maria Aparecida, que afirma: "Tinha a servente que cuidava do pátio, mas não dava conta daí ia uma professora ajudar. Cada dia uma" (Valendorf, 2023). A professora Esther Cordeiro ratifica essa informação afirmando que "[...] tinha as serventes. Mas a gente era escalada para atender, pra cuidar porque às vezes eles brigavam, né? Eles ficavam todos juntos no saguão embaixo" (Cordeiro, 2022). A professora Lícia Thomé endossa essa prática que acontecia ainda quando ela trabalhava na antiga escola de madeira ao lado da matriz:

Era aula a semana toda. Então eles [direção] marcavam as professoras que tinham que cuidar das turmas de 1ª a 4ª. [...] A escola era do lado da Igreja. O Grupo Escolar Aluísio Maier começou lá. Era uma casa de madeira, mas era bem feitinha e bonita. Ficava na frente de um bar. Era só atravessar a rua e estava no bar. E quem diz que segurava os alunos na hora do recreio? Cada dia da semana tinha uma professora que cuidava de todos os alunos. O dia que você tinha que cuidar do recreio você não fazia nem o lanche. Tinha que estar atendendo os alunos (Silva, 2023).

Assim, em alguns momentos da vida do Grupo Escolar, professores faziam rodízio para ajudar as serventes, para que o recreio dos alunos fosse um momento de certa forma o mais organizado e seguro possível.

Os depoimentos se complementam e nos auxiliam a compreender a dinâmica desse momento de descanso das atividades escolares. Sob a ótica da aluna Maria Aparecida, o recreio, em meados dos anos 1950, foi assim resumido: "Lá embaixo a gente brincava. Ninguém entrava pra dentro das salas. Às vezes a gente sentava. Tinha os grupos que gostavam de repartir os lanches, sentavam na escada que tinha embaixo. Brincava de roda, pular corda, bater peteca, amarelinha" (Valendorf, 2023). Com relação aos dias chuvosos, Edite Ferreira afirmou que "Se chovia, o recreio era dentro naqueles corredores. Era uma festa" (Ferreira, 2022). Nas lembranças de Muricy, no recreio "[...] tinha que ficar dentro. Dependendo da chuva a gente ficava lá mesmo no saguão. Na parte de cima. E quando não tinha muita chuva a gente ia pra baixo, nessa parte coberta e sempre tinha professores cuidando. Me lembro de muitas professoras. De uma forma geral todas elas eram atenciosas" (Rocha Loures Jr., 2022). Para Adir Alves dos Santos, estudante do

Grupo Escolar em meados dos anos 1960: “Nós brincávamos! Nós jogávamos bolica, soltava pião, jogava bets, futebol. A gente entrava no Grupo e pro lado esquerdo, pra baixo, tinha um pátio. A gente fazia as casinhas do bets embaixo daquele pátio coberto que tinha lá embaixo e que era aberto dos lados. Tinha uma pessoa para cuidar das crianças no recreio” (Santos, 2023). Para o entrevistado Edison Luiz o recreio era o período de “[...] brincadeiras. As meninas brincavam de roda e os meninos bolinha de gude e pião. Separados, mas no mesmo espaço. Era natural a separação entre meninos e meninas. Nos dias de chuva tinha aquele espaço lá embaixo e ali era o recreio nos dias de chuva. O sino era manual e uma zeladora batia” (Krüger, 2023). E a então aluna Lígia Folda assim resume suas memórias acerca do recreio:

As brincadeiras do recreio eram muito gostosas! Era pular corda, era lenço atrás era uma série de brincadeiras e a gente se divertia muito. Era aquele alvoroço de criança. [...] Também a gente tinha muitos jogos de salão: dama, trilha, aqueles dos saquinhos de areia, é três Marias que chamam. A escola tinha muitos joguinhos que eram utilizados também nos dias de chuva no recreio. Tinha muita dança de roda também (Folda, 2023).

Na memória da professora Nilce Clazer, docente no início dos anos 1970, está latente a organização e disciplina dos alunos ao voltar para a sala de aula depois do período de descanso:

[...] a criançada ia pro pátio. Eu não estou lembrada se existia um responsável pelos alunos, se era o diretor ou outra pessoa. Eles liberavam os professores para fazer um lanchinho, descansar um pouco pra depois voltar pra sala de aula. A gente não ia cuidar do recreio. Aí quando tocava o sino era tudo na fila de novo. Não entravam correndo pra sala. Tudo na fila, de dois em dois, vinham direitinho pra sala. E a professora estava na porta da sala esperando. Alguém mandava eles pra sala e eles vinham direitinho. Era tudo em ordem. Eles obedeciam muito os professores e a escola. Eles tinham respeito. Eu lembro que chamavam a gente com aquela vontade de chamar: professora! Eu não lembro de grandes bagunças dos alunos (Clazer, 2023).

Embora o primário fosse o estágio elementar da educação formal, ele era um período muito importante. Era quando se encerrava a escolarização obrigatória, que seria ampliada para oito anos apenas com a promulgação da Lei nº 5.692/71. Desta forma, como nem todos os alunos prosseguiram os seus estudos, até o início dos anos 1970 a conclusão da 4ª série era considerada um fechamento de ciclo e, ao mesmo tempo, uma importante conquista na vida dos alunos. Assim, era comum

a realização de cerimônias de formatura, com a entrega dos certificados de conclusão do ensino primário para os alunos do Grupo Escolar.

Figura 27 - Professora Esther Araújo Cordeiro entrega certificado de conclusão do ensino primário durante cerimônia de formatura – [195-?] – [196-?]



Fonte: Acervo de Esther Araújo Cordeiro, 2022.

Observa-se um momento de uma cerimônia de conclusão do ensino primário nos anos 1950 ou 1960. Esse evento aconteceu nas dependências do auditório do Grupo Escolar. Demonstra a singeleza e a relevância do momento na vida dos estudantes, com a concluinte e a professora vestidas de maneira formal, diferentemente do cotidiano. A toalha na mesa e as flores também nos remetem a um momento solene. Nesse dia, os protagonistas eram os alunos que encerravam o ciclo. “A gente fazia entrega de certificado do primário para as crianças. Essa [da foto] foi no salão nobre do Aluísio Maier” (Cordeiro, 2022) (Figura 27). Maria do Belém assim descreve as cerimônias de formatura:

Na primeira turma que eu dei aula eu lembro que a gente fez formatura. Os pais compareciam com os alunos. Era uma celebração onde era entregue o certificado de 1ª a 4ª série para o aluno. Enroladinho, bonitinho com lacinho de fita. Era muito interessante. O ensino era tão valorizado que, na época, até os anos 1970, quem tinha 4ª série ou fez o exame de admissão poderia ser professora municipal (Chaicouski, 2023).

Também enquanto aluna do Grupo Escolar, Maria do Belém afirma ter participado de cerimônia de formatura: “Na época a gente fazia até a 4ª série, tinha formatura, a gente recebia o diploma de 4ª série” (Chaicouski, 2023). No entanto, a aluna Maria Aparecida e o aluno Adir Alves dos Santos alegaram que não participaram de cerimônia de formatura ao encerrar o ensino primário.

Figura 28 - Concluintes do ensino primário com seus pais e professores - [195-?] – [196-?]



Fonte: Acervo de Esther Araújo Cordeiro, 2022.

A foto (figura 28) denota a importância do momento. Foi feita no palco do auditório do Grupo Escolar e apresenta os formandos acompanhados de familiares e professores. O local, formalmente preparado para a celebração do evento: mesa com toalha e ornamentos, flores e as bandeiras do Brasil e do Paraná. Receber um certificado de conclusão do primário era mais que o passaporte para um novo grau de aprendizado: era símbolo de orgulho para os pais e respeito da comunidade.

Souza (1998) afirma que quando o aluno recebia o certificado com a aprovação de um ano cumprido, toda a escola e a família participavam da comemoração.

Os ritos ligados à avaliação também são destacados. Assim, era corriqueira, durante todo o ano letivo, a realização de provas e exames, em que se avaliava o grau de aprendizado dos alunos, e, conseqüentemente, a qualidade de ensino ofertada pelos professores e pela escola. Configurava-se, portanto, a modalidade de avaliação somativa que poderia – ou não – ser acompanhada de outras formas de avaliação como a formativa que se caracteriza por acompanhar o desenvolvimento do aluno mas, normalmente, não expresso em notas. Contudo, era no final do ano que a avaliação ganhava tom solene. Incluir no calendário escolar datas expressivas como essas era uma forma de aproximar a comunidade do ambiente escolar, estimulando a interação com pais e professores.

E também, por exemplo, as nossas provas que tinha durante o ano, as provas mensais, a gente via as provas, a professora mostrava mas não era preciso mostrar pros pais. Daí elas guardavam e chegava o final do ano a gente pegava um papel de cartolina, encadernava, e no final do ano elas entregavam todas as provas pra gente levar pra casa (Valendorf, 2023).

Normalmente, também os encerramentos de ano letivo eram festivos e havia exposição de trabalhos confeccionados pelos alunos, especialmente aqueles produzidos durante as aulas de trabalhos manuais. Em seus estudos, Teive e Dallabrida (2011) argumentam que, nesse momento, a comunidade poderia conhecer o trabalho desenvolvido por alunos e professores ao longo do ano letivo o que colaborava com a eficácia do projeto educacional republicano. Veiga (2000, p. 417) corrobora com essa afirmação ao sustentar que exibir os trabalhos escolares tem uma dupla função, seja a promoção da educação estética como a visibilização da escola:

[...] a cidade apresenta a escola, não somente pelas festas, sejam cívicas, comemorativas de datas ou para homenagear autoridades visitantes, mas também pelas exposições pedagógicas. Pela própria denominação, é pôr à vista, exibir os trabalhos escolares, no sentido duplo de promover a educação estética de alunos e visitantes bem como dar visibilidade à escola em função da educação escolar.

Os alunos Maria Aparecida e Muricy, nascidos respectivamente nos anos de 1943 e 1952, revelam um pouco sobre essa prática ao longo dos anos:

Nós fazíamos aula de trabalhos manuais e no final do ano tinha apresentação. Terminava o teu trabalho você guardava pra ir pra exposição no final do ano. Depois você podia usar, mas antes não. A gente aprendeu bordar. Tinha no primário: aula de música, aula de bordado. Hoje não existe mais isso (Valendorf, 2023).

O relato de Muricy confirma a prática de atividades manuais e exposições escolares:

Trabalhos manuais, em homenagem à Ciência. Naquela época tinha umas madeiras e uma serrinha. Daí você tinha que desenhar, fazer um coração, você serrava em volta e tinha aquele trabalho pra fazer e depois tinha uma data especial para apresentar aqueles trabalhos (Rocha Loures Jr., 2022).

O depoimento de Edison Luiz Krüger corrobora com a narrativa dos outros alunos entrevistados quanto à confecção dos trabalhos manuais:

E eles valorizavam muito os trabalhos manuais. Tinha uma professora apenas para trabalhos manuais. Todos tinham trabalho com madeira, artesanato. O sobrenome da professora era Zempulski. A gente fazia coisas de utilidade de casa: porta- copos, por exemplo. Os meninos tinham ferramentas para trabalhar com madeira. Tinha serrinha manual pequena. Hoje nem se vende mais daquilo. Lixa, cola de madeira. [...] Tinha exposições na própria escola. Praticamente o ano todo. Depois a gente levava pra casa, dava de presente para as pessoas (Krüger, 2023).

No depoimento dos três alunos – Maria Aparecida, Muricy e Edison-observa-se a generificação das atividades manuais: as meninas confeccionavam trabalhos com agulhas e os meninos o trabalho com madeira como preparo para o exercício das funções da vida adulta.

Ou seja, os eventos de confraternização entre a comunidade do Grupo Escolar eram comuns e proporcionavam momentos de interação e alegria dos sujeitos. Encontros e atividades de encerramento eram promovidos e contavam com apoio, financiamento e presença de representantes dos poderes públicos e políticos locais. Festas e reuniões marcavam o final dos exames e simbolizavam o encerramento de um ciclo letivo tanto para os alunos quanto para os funcionários. Ainda de acordo com Edite Ferreira, “A dona Ignês [Levandowski] levava nós viajar. Fomos pra praia, pra Matinhos, as professoras, nós. Era uma festa (Ferreira, 2022). Essa prática foi confirmada por Maria do Belém que afirma: “Naquela época o Amândio, dava o ônibus pra nós irmos pra praia. E nós íamos, naquela alegria, todas pra praia! Ficava uma semana lá. Era uma escola estadual, mas tinha professor municipal” (Chaicouski, 2023).

Encerramos essa seção em que tratamos sobre os rituais e os tempos escolares com a pertinente relação que Veiga (2000, p. 400) faz entre as instituições escolares e a formação do cidadão, dentro de uma perspectiva de educação estética relacionada à República:

Foi no contexto de apreensões de toda ordem que se instaurou o debate educacional voltado para a necessidade da formação de um novo homem, para definição do que deveria ser o cidadão. [...] Dentre as várias estratégias constituídas para isso esteve a difusão da educação estética das populações presente nos conteúdos escolares, na organização do espaço urbano e escolar e na rotinização de acontecimentos promovedores de emoção estética, as festas escolares e as festas dos escolares na cidade, presentes nas primeiras décadas republicanas. O objetivo era dar visibilidade à modernidade, concretizar no espaço urbano novas atitudes e valores – a elegância, os bons costumes, o patriotismo, a civilidade.

Entretanto, Veiga (2000, p. 419) ressalta que essas práticas, embora certamente estejam na memória das gerações que frequentaram os grupos escolares – e conforme manifestado pelos entrevistados - não atingiu todos os alunos da mesma forma:

Algumas gerações se formaram recitando poesia, apresentando peças teatrais e cantando o Hino Nacional em festas públicas. Essas pessoas guardaram na memória o que diziam ser o melhor da escola, as trocas de emoções, as formas de sociabilidade e a ansiedade que antecedia o início do espetáculo. Entretanto, criadas as condições gerais de recepção do belo e do sublime, sem dúvida estas foram apropriadas de diferentes formas, em vários momentos a emoção não foi a mesma para todas as pessoas, particularmente para as crianças de “mau comportamento” ou sem recursos para comprar fantasias; ou ainda para aquelas em que o “despertar para o belo” não havia chegado em suas escolas.

3.5 A LEI N° 5.692/71 E O OCASO DO GRUPO ESCOLAR ALUÍSIO MAIER

Ao iniciar a discussão acerca da implantação da Lei nº 5.692/71 e, conseqüentemente, aludindo a um elemento relacionado ao ocaso da instituição pesquisada, é pertinente uma breve discussão no que tange ao entendimento sobre ela. Autores como Saviani (2008), Ghiraldelli Jr. (2003) e Romanelli (2012) se referem à lei como uma “Reforma” do ensino de 1° e 2° graus. As reflexões de Saviani (2008, p. 26), acerca do contexto brasileiro à época nos permitem compreender a essência e a justificativa para a Reforma do ensino, vinculadas à manutenção da ordem social e econômica e ao ambiente político do período:

[...] a nova situação exigia adequações no âmbito educacional, o que implicava mudanças na legislação que regulava o setor. Entretanto, o governo militar não considerou necessário editar, por completo, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. E isso é compreensível porque, se se tratava de garantir a continuidade da ordem socioeconômica, as diretrizes gerais da educação em vigor não precisavam ser alteradas. Bastava ajustar a organização do ensino ao novo quadro político, como um instrumento para dinamizar a própria ordem socioeconômica. O ajuste em questão foi feito através da Lei nº 5.540/68 que reformou a estrutura do ensino superior sendo, por isso, chamada de lei da reforma universitária. O ensino primário e médio, por sua vez, foi reformado pela Lei nº 5.692/71 que alterou a sua denominação para ensino de primeiro e segundo graus. Com isso, os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61) relativos ao ensino primário, médio e superior foram revogados e substituídos pelo disposto nessas duas leis.

Corroborando com a análise dos autores, também trataremos da Lei como Reforma. Enquanto a LDB nº 4.024/61 foi a primeira lei educacional em nível nacional discutida no ambiente legislativo, com debates que se estenderam aos intelectuais da educação e à sociedade brasileira que se posicionou no caloroso embate entre escola pública e escola privada, a Lei nº 5.692/71 foi gestada e promulgada em um período de ditadura civil-militar e de intensas transformações políticas e econômicas. Autores como Saviani (2008) e Silva e Herold Jr. (2017) enfatizam que o texto da lei foi elaborado por especialistas de gabinete, sem a participação dos atores do processo educativo, ou seja, dos professores e alunos e da sociedade brasileira de forma geral. Os estudos de Nosella e Buffa (1991, p. 143-4, grifos no original) apontam na mesma direção, afirmando que, embora houvessem debates, eles ficaram restritos a comissões reduzidas com membros selecionados.

Em que pese o fato de essa discussão entre os educadores ocorrer nos limites traçados pelo Estado, deve-se afirmar que, nessa época, algum debate houve fortemente influenciado pela ideologia da neutralidade científica, pelo eficientismo da tecnologia educacional e pela teoria do capital humano. O MEC acreditou ser possível uma lei justa, avançada, democraticamente discutida apenas porque homens esclarecidos, “apartidários” eram convidados a integrar as Comissões, e porque o Congresso funcionava, quando, na verdade, a sociedade inteira era proibida de se organizar e debater democraticamente.

No que se refere às justificativas para a implantação da Reforma de ensino, Saviani (2008, p. 367) esclarece ainda que “[...] a baixa produtividade do sistema de ensino, identificada no reduzido índice de atendimento à população em idade escolar e nos altos índices de evasão e repetência, era considerada um entrave que necessitava ser removido”. Conforme vimos, os problemas citados por Saviani foram

discutidos nos estudos de Werebe (1968) e eram compreendidos pela autora, ainda nos anos 1960, como “misérias do ensino brasileiro”. Assim, a precária situação educacional da época justificaria a necessidade de mudanças no sistema.

Com a abertura ao capital estrangeiro iniciada no governo Juscelino Kubistchek, houve o estreitamento dos laços entre Brasil e Estados Unidos que haviam se iniciado ainda durante o governo Vargas, notadamente na década de 1940. Segundo os estudos de Zotti (2004), não foram somente as empresas americanas que entraram no país trazendo consigo o capital econômico: com elas veio um modelo educacional que associava a educação às empresas, utilizando palavras de ordem como racionalização dos custos e elevação da produtividade sem aumento dos investimentos.

Na década de 1960, agências financiadoras internacionais, principalmente estadunidenses, desconsiderando outros fatores, propagaram a ideia de que a conquista de graus escolares mais elevados proporcionaria ascensão social e, por consequência, o desenvolvimento de uma nação. Werebe (1968, p. 113, aspas no original) faz apontamentos acerca do idealismo em torno das reais possibilidades da educação:

Seria fácil e simples se pudéssemos resolver os problemas sociais através da escola, e só com ela. Esta crença no poder “mágico” da escola repousa em teorias idealistas que esquecem as relações da educação com os fenômenos sociais e que admitem, de certa forma, uma independência de ação em face do universo social.

No entanto, com base nessa premissa, foram ofertados programas de ajuda aos países periféricos ou do chamado “Terceiro Mundo”. Esses investimentos chegaram ao Brasil sob a forma de financiamento e assessoria técnica para redefinir a organização escolar existente. Hilsdorf (2011, p. 124, aspas no original) argumenta que, de acordo com essa teoria, o subdesenvolvimento de um país estava diretamente ligado à falta de investimentos na educação.

No caso brasileiro, o apoio veio por meio de acordos assinados entre o Ministério de Educação e Cultura e a agência norte-americana *Agency for International Development* (USAID). Entre 1964 e 1968 foram assinados 12 acordos MEC-USAID, com a finalidade de diagnosticar e solucionar problemas da educação brasileira na linha do desenvolvimento internacional baseado no “capital humano”.

Desta forma consolidava-se no país a “teoria do capital humano”, defendida como um princípio propositivo em que o processo de educação escolar seria considerado um investimento que resultaria em maior produtividade e, conseqüentemente em melhores condições de vida para os trabalhadores e sociedade, sendo utilizado como diretriz de política social destinada a países em desenvolvimento.

Com relação às teorias pedagógicas difundidas à época, Saviani (2008, p. 373) argumenta que elas tinham viés tecnicista, uma vez que “a incorporação das ideias pedagógicas tecnicistas na organização do sistema de ensino foi empreendida pelas iniciativas de reforma que começaram com o ensino superior a partir de estudos desenvolvidos no âmbito do então Conselho Federal de Educação (CFE)”.

Sendo assim, no ano de 1970 o presidente Emilio Garrastazu Médici instituiu um grupo de trabalho para planejar e propor medidas para a atualização e expansão do ensino fundamental e do colegial. De acordo com os estudos de Saviani (2008), essa equipe estaria restrita a um pequeno grupo de técnicos designados pelo Decreto nº 66.660 e tinha a tarefa de apresentar, em 60 dias, um substitutivo para a Lei nº 4.024/61. Assim, sem discussão no legislativo ou de forma ampliada para a sociedade e, ao contrário da morosidade de trâmites que ocorrera com a Lei nº 4.024/61, o grupo de trabalho cumpriu os prazos estipulados e, em pouco mais de um ano, a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus estava sancionada.

A Reforma modificou sensivelmente a estrutura de ensino existente e é alvo de críticas de diversos autores, especialmente no que diz respeito ao 2º grau, etapa do ensino que passou a ser exclusivamente profissionalizante. No entanto, é possível citar avanços. Uma das mudanças mais significativas e positivas da lei foi a ampliação da gratuidade e obrigatoriedade do ensino de quatro para oito anos de escolarização (entre sete e 14 anos). Para melhor organizar essa ampliação houve a fusão entre o primário (quatro anos) e o primeiro ciclo do antigo ensino médio, conhecido como ginásial (quatro anos), passando essa etapa a se chamar Ensino de 1º Grau. Desta forma, a lei extinguiu os exames de admissão que se tornaram obsoletos em razão da extensão da obrigatoriedade para oito anos de escolarização e encerrou as atividades das instituições de ensino primário conhecidas como grupos escolares. Por sua vez, o segundo ciclo do antigo ensino médio, também conhecido como colegial (três anos) passou a chamar-se Ensino de 2º Grau.

Sancionada a lei, todas as escolas de Ensino de 2º grau passaram a ofertar apenas o ensino profissionalizante e de forma compulsória. Para Hilsdorf (2011, p.126) isso aconteceu com o “[...] objetivo não explícito de contenção das oportunidades educacionais, isto é, diminuir a pressão por vagas no ensino superior”. Nesse contexto, para a formação dos antigos professores primários, a lei foi crucial: o antigo Curso Normal Colegial foi extinto e, em seu lugar, os futuros professores da primeira etapa do Ensino de 1º Grau (1ª a 4ª série), passaram a frequentar a Habilitação Específica para o Magistério.

Entretanto, é inegável que a Reforma não atingiu todos os estabelecimentos da mesma forma. Os estudos de Nosella e Buffa (1991) apontam um potencial ganho para as instituições privadas que, por meio de adaptações, souberam tergiversar da Reforma, encontrando maneiras de não perder financeiramente com investimentos e adaptações.

Promulgada a lei, em 11 de agosto de 1971, ela não foi implantada de imediato no país. Precisou de regulamentações, discussões e condições para sua operacionalização, especialmente no Ensino de 2º grau devido à profissionalização que envolvia recursos físicos, materiais e humanos que o país não dispunha.

No Paraná, especificamente, a Reforma aconteceu de forma gradual, com o estado organizando-se por regiões divididas pelo porte dos municípios e denominadas “Expansão”. Os estudos de Herold Jr. e Silva (2017) esclarecem que, no ano de 1973, a partir da Resolução nº 795/72 foram eleitos nove municípios paranaenses para a implantação da Reforma. Com verbas disponibilizadas pelo Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM), fizeram parte do projeto piloto os municípios de Curitiba, Londrina, Ponta Grossa, Jacarezinho, Maringá, Campo Mourão, Guarapuava, Paranaguá e União da Vitória. Desta forma, no Paraná, a lei demorou mais de um ano para começar a sair do papel e materializar-se nos estabelecimentos de ensino.

Assim, conforme estudos de Lemiechek (2014), com a metodologia de implantação adotada pelo Estado do Paraná, em função de seu porte pequeno, Laranjeiras do Sul fazia parte do grupo Expansão III e foi um dos últimos a implantar a Reforma. No ano de 1975 os professores do município se debruçaram em estudos e debates acerca de sua implantação. Lemiechek (2014) localizou o registro de encontros do Curso de Aperfeiçoamento e Fundamentação Didático-pedagógica – 1º grau Expansão III, no município de Laranjeiras do Sul, voltado para o pessoal

técnico e administrativo organizado pelo Centro de Seleção, Treinamento e Aperfeiçoamento de Pessoal do Paraná (CETEPAR)¹³¹ entre os meses de agosto a outubro de 1975, coordenado pela diretora da Escola de Aplicação, a professora Terezinha Mathilde Zempulski.

Ainda de acordo com Lemiechek (2014), o curso tinha como objetivo discutir a implantação da Lei nº 5.692/71. Os encontros dos dias 5, 8, 12, 16 e 25 de agosto do ano de 1975 foram realizados na Escola de Aplicação e as reuniões seguiam metodologia assentada em leitura e estudos individuais, trabalho em grupos pequenos e socialização para o coletivo ampliado. Entre os temas trabalhados nessa etapa destacam-se: Reforma do Ensino; deficiências do antigo sistema (excesso de memorização e pouca compreensão, programa extenso); conceitos como equilíbrio, assimilação, acomodação, afetividade, motivação e incentivação; estágios do desenvolvimento mental segundo Piaget (estrutura, esquemas inatos do recém-nascido, estágio pré-conceitual, transdução, sincretismo, estágio das operações concretas); Lei nº 5.692/71 e pareceres a ela relacionados; o que é planejamento e quais são suas etapas? Quais elementos deve conter? Princípios filosóficos da escola e projetos. Os conteúdos trabalhados nos remetem não apenas a questões administrativas, mas também às pedagógicas, com discussões que se estenderam aos currículos e programas, métodos de ensino e concepções de aprendizagem. O texto da lei também foi alvo de estudos.

Em 8 de setembro de 1975 iniciou-se uma nova fase, chamada de Curso de Treinamento, que contou com a presença de professores de diversas escolas locais e também de estabelecimentos de outros municípios. Ainda em conformidade com a

¹³¹ De acordo com os estudos de Costa (2012), citados por Lemiechek (2014), o CETEPAR tinha como finalidade selecionar candidatos ao magistério, preparando-os para atuar como professores, bem como prestar assistência técnica visando a melhora da formação de pessoal, oferecendo treinamento em serviço e outras funções equivalentes contemplando todos os níveis de ensino. Durante a década de 1970 o governo do Estado mobilizou todos os esforços para a implantação da Reforma do Ensino e as capacitações e cursos de aperfeiçoamento dos professores estavam voltados para os fundamentos que sustentavam a Lei nº 5.692/71. A capacitação tinha um único objetivo: a formação de uma postura que possibilitasse a instituição e manutenção dos princípios sobre a educação contidos na Lei. Para que isso acontecesse, foi planejado o Programa de Implantação da Reforma do Ensino de 1º Grau. A estratégia utilizada foi a implantação progressiva e gradativa, constituindo grupos denominados de “Piloto” (os primeiros nove municípios) e “Expansão”. Conforme Lemiechek (2014, p. 223): “[...] a fundamentação didático-pedagógica, apontava os motivos da Reforma, inculcando a ideia de que o professor era o elemento responsável pelo sucesso de sua implantação. Além disso, eram apresentados os princípios psicopedagógicos necessários para a Reforma, as determinações legais da Lei nº 5.692/71, os fundamentos do planejamento do ensino de 1º Grau, a ação pedagógica por meio de projetos desenvolvidos em sala de aula e, por fim, a concepção de avaliação e seus instrumentos.”

pesquisa de Lemiechek (2014), o encontro aconteceu no salão do Grêmio Estudantil José da Maia, que fazia parte do Ginásio Estadual de Laranjeiras do Sul¹³². Na oportunidade, os professores socializaram suas dúvidas registrando-as em ata: diferenciação entre transdução e sincretismo; terminalidade do 1º grau; atendimento aos alunos infra e superdotados; prazos para implantação do plano da Reforma; diferença entre matéria, disciplina e área de estudo; atendimento ao desenvolvimento das potencialidades e diferenças individuais; objetivos da Reforma e o cidadão que se queria formar; proposições de Rogers; aprendizagem. Novas etapas ocorreram nos dias 9, 10 e 11 de setembro e também nos dias 4, 8, 29, 30 e 31 de outubro de 1975, com um trabalho conjunto entre as professoras da Escola de Aplicação e do Instituto Vicentino Santa Ana. Uma miscelânea de temas foi trabalhada durante esses encontros e se questionou, entre outras coisas, o papel do professor nos processos de ensino e aprendizagem:

Nesse primeiro dia, trabalhou-se com a seguinte provocação: Uma patologia de certas escolas é a seguinte: 1. Professores que se tornam profissionais do falar; 2. Alunos profissionais do ouvir; 3. Uns vendem saliva, outros preenchem fichário de memória. Nesse caso, professores e alunos apresentam-se como respectivamente sendo: os que sabem e os que não sabem (saber o que?); os que mandam e os que são mandados (mandar o que?); os que decidem e os que executam (executar o que?); os que educam e os que são educados (educados pra que?); os que disciplinam e os que são disciplinados (disciplinados pra que?). A questão é: na nossa escola existe esse tipo de relacionamento? Até que ponto? [...] Outros assuntos/temas trabalhados pelos professores durante o curso foram: o ato de educar: quem educa quem? A quem se educa? Por que se educa? Como se educa? Com que meios se educa? Quando e onde se educa? Trabalhou-se ainda a indisciplina: possíveis causas e soluções; sugestões de técnicas de ensino; criação e funcionamento de APPs; planejamento de aulas; confecção de material didático; Plano de Implantação da Reforma de ensino. Os professores reuniram-se também por série para fazer o Plano de Atividades por disciplina; trabalharam os conteúdos, objetivos, seleção e organização, avaliação do rendimento escolar (instrumentos, critérios, formas de avaliação); Conselho de Classe. Desta forma, durante essa capacitação, as discussões giraram em torno da implantação da Lei nº 5.692, também chamada de Reforma, que reorganizou o ensino primário, atrelando-o ao ginásial compondo o Ensino de 1º Grau e foi um período de intenso trabalho, discussão e reflexão para os professores de todo o município (Lemiechek, 2014, p. 224-5).

Com relação à formação organizada e desenvolvida para a implantação da Reforma, observa-se no município de Laranjeiras do Sul uma metodologia semelhante à adotada pelo município de Guarapuava, e que é citada por Silva e Herold Jr. (2017) após o estudo de periódicos da época e de entrevistas com

¹³² Atual Colégio Cívico Militar Érico Veríssimo – Ensino Fundamental e Médio.

sujeitos que vivenciaram esse momento de reestruturação educacional. Acerca da complexidade para a implantação da Reforma em Guarapuava, Silva e Herold Jr., (2017, p. 180-1) relatam as dificuldades enfrentadas pelos docentes, que envolviam a compreensão da racionalidade e dos ditames da nova legislação quanto à formação doravante preconizada:

A racionalidade que permeou a Lei nº 5.692/71, composta pelos modernos modelos pedagógicos e pelas novas habilitações profissionalizantes, tornava complexa a compreensão da nova legislação educacional, conforme já referido. Esse fator acabou por prejudicar o trabalho docente, ao invés de contribuir com sua prenunciada emancipação pedagógica. Com o objetivo de amenizar essas mazelas, a Secretaria de Educação do Estado iniciou um processo de formação docente que deveria habilitar os professores para a implantação da reforma. A formação se fazia urgente em âmbito nacional, pois o projeto de Implantação da Reforma do Ensino foi recebido de forma diversa entre os professores. Em Guarapuava, o processo de implantação sofreu certa resistência por parte de alguns professores, considerando que deveriam, em pouco tempo, assumir uma postura metodológica nova, mas ainda imprecisa.

Assim, ao estudar o caso da implantação da Reforma em Guarapuava, Silva e Herold Jr. (2017, p. 183, grifos no original) chamam a atenção para o público alvo desses cursos: o pessoal técnico e administrativo.

Essas formações visavam preparar os orientadores pedagógicos e diretores dos colégios para a remodelação e 'expansão do ensino' preconizado pela Lei nº 5.692/71. Esses professores deveriam, posteriormente, difundir os conhecimentos obtidos durante a sua formação, processo que os denominou 'professores multiplicadores'. Essa metodologia culminou por tornar, por vezes, ainda mais inacessível os conceitos e preceitos da Lei nº 5.692/71, ao menos em Guarapuava.

É possível inferir que as dificuldades encontradas em Guarapuava também foram sentidas em Laranjeiras do Sul, notadamente com relação à transmissão das informações por meio dos professores denominados "multiplicadores". Possivelmente, havia conflito interpretativo diante da complexidade da Reforma, pessoas despreparadas a guiar outras, resultando em dúvidas não sanadas e interpretação disforme e variada da lei. Dessa maneira, é possível estimar que o entendimento dos professores - se é que ele ocorreu -, tenha se dado realmente na busca pela prática, ou seja, na consecução da Reforma que se efetivou de forma lenta, gradual e insuficiente.

A realização massiva dos cursos no ano de 1975 e os dados presentes nos documentos localizados na Escola Municipal Aluísio Maier - EIEF, apontam que, na

prática, partir do ano de 1976 os alunos do antigo Grupo Escolar Aluísio Maier já estudavam segundo as disposições da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Laranjeiras do Sul – EFM, o plano de implantação foi apresentado pela instituição no ano de 1976 e o Parecer nº 97/76 autorizou o funcionamento da instituição à luz da nova legislação. Em 1977, o Plano foi homologado por meio do Parecer nº 34/77 da Secretaria de Educação e Cultura (SEED). Por sua vez, o ato de autorização de funcionamento definitivo para a instituição foi o Decreto nº 4.253 de 6 de dezembro de 1977, publicado no Diário Oficial do Estado (DOE) em 9 de dezembro de 1977.

A legislação fez com que o Grupo Escolar saísse de cena após 35 anos de atividade e a instituição passou a denominar-se Escola Estadual Aluísio Maier – Ensino de 1º Grau ofertando apenas o ensino de 1ª a 4ª série. Quase uma década depois, o Decreto nº 5.543 de 23 de dezembro de 1985 autorizou e regulamentou a ampliação do funcionamento do Ensino de 1º Grau na instituição. Assim, de forma gradativa e contínua a Escola Estadual Aluisio Maier – Ensino de 1º Grau passou a funcionar de 1ª a 8ª série ampliando o número de vagas de 5ª a 8ª série no município e, conseqüentemente, aumentando o seu porte.

3.5.1 O momento da cisão: a municipalização

A Escola Estadual Aluísio Maier seguiu sua trajetória atendendo alunos de 1ª a 8ª série e também de Educação Especial até a chegada de um novo marco educacional no país: a municipalização das séries iniciais do Ensino Fundamental que ocorreria no início dos anos 1990. Esse fato ocasionaria uma ruptura significativa na instituição.

Em seus estudos, Santos (2003) defende que a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)¹³³ tinha como uma de suas metas a transferência de responsabilidades

¹³³ Segundo Santos (2003), implantado nacionalmente em 1º de janeiro de 1998, o FUNDEF se configurava uma nova forma de promover a redistribuição dos recursos vinculados à educação no que se referia ao Ensino Fundamental. A destinação dos investimentos seria feita tendo como parâmetro o número de alunos indicados no censo escolar do ano anterior. Para tanto haveria uma relação custo/aluno a ser definida. Por sua vez, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que o substituiu, ampliou o público atendido para todos os alunos do Ensino Básico (Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos).

das séries iniciais dos estados aos municípios, tanto no que se referia à estrutura física como ao mobiliário e aos recursos humanos. Entretanto, sustenta que, no Paraná, o processo de municipalização das séries iniciais se deu anteriormente à criação do Fundo:

No caso do Paraná, a municipalização do ensino (do pré-escolar, das séries iniciais do Ensino Fundamental regular e supletivo e da Educação Especial) precedeu à implantação do Fundef, ou seja, a transferência para a esfera da responsabilidade municipal da pré-escola, das séries iniciais do Ensino Fundamental regular e supletivo e da Educação Especial se efetivou, especialmente, a partir de 1990. Contudo, as primeiras iniciativas voltadas à transferências de responsabilidades quanto à oferta de ensino para os municípios, no Paraná, datam dos anos 1960 (Santos, 2003, p.263).

Assim, Santos (2003) defende que o Paraná passou por três momentos marcantes de municipalização. O primeiro momento esteve associado ao processo de reestruturação do sistema estadual de ensino exigido pelas leis e reformas nacionais de educação que aconteceram em 1961 e 1971. O segundo se relaciona com o financiamento internacional e os processos de educação no meio rural acontecidos entre 1975 e 1981. O terceiro, e mais forte dos três movimentos, ocorreu com as reformas tributárias definidas pela Constituição de 1988 e que passaram a vigorar como um parâmetro para definir o custo/aluno entre os anos de 1990 e 1997. No estado do Paraná, esse terceiro momento foi movido exclusivamente por uma lógica financeiro-administrativa e amparava-se em duas situações básicas: a primeira era o *déficit* crescente das contas da administração estadual e a segunda era o incremento orçamentário que os municípios teriam em função das alterações tributárias acontecidas com a Constituição Federal de 1988. Pereira (1990), citado por Santos (2003, p. 266), assinala a dimensão do agravamento do quadro de precarização do financiamento educacional no estado do Paraná no final da década de 1980, aludindo a greves ocorridas e ao financiamento:

[...] a greve dos professores de 1988 representava o primeiro alerta do impasse do sistema de ensino de 1º grau, pois enquanto a participação do ensino de 1º grau no orçamento estadual caía de 56,1% em 1987, para 52,2% em 1988, havia um incremento no número de alunos, passando de 927.612 em 1987, para 975.870 em 1988. Contudo, a greve de 1990 não foi mais um indício de impasse, mas um sintoma de colapso do sistema de ensino de 1º grau, pois a participação dos recursos destinados ao ensino de 1º grau no orçamento estadual havia sido rebaixada para 45% naquele ano, e a matrícula, nesse grau de ensino, atingiria 1.023.143 alunos.

Assim, considerando especialmente a questão orçamentária, com o número de alunos subindo e os investimentos caindo, o governo do estado do Paraná

começou a implantar, a partir do ano de 1991, o processo de municipalização de forma “unilateral e autoritária” (Santos, 2003, p. 266), visando a redução de gastos na esfera estadual. Dessa forma, foram excluídos das discussões os profissionais da educação, o seu órgão de representação, as entidades da sociedade civil ligadas à defesa da escola pública e os próprios municípios que seriam parceiros no processo.

Com isso, no final do ano de 1993, 315 dos 371 municípios existentes no estado do Paraná (84,9%) haviam assinado o termo de cooperação para municipalizar as séries iniciais. Tais estudos dialogam com resultados de uma pesquisa realizada pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), e acerca das condições e negociações relativas ao processo de municipalização do ensino o relatório da pesquisa indicam que “[...] a adesão ao processo de municipalização não constituiu precisamente uma iniciativa própria dos municípios, mas uma pressão por parte do governo estadual. [...] as decisões e o controle sobre o processo são unilaterais, pois quem determina os mecanismos do convênio é o estado” (Santos, 2003, p. 272-3).

Isso posto, é legítimo afirmar que o processo de municipalização no estado do Paraná aconteceu anteriormente ao advento do FUNDEF, no início dos anos 1990, imposto de maneira autoritária pelo governo estadual. O objetivo desse processo foi ocasionado pela crescente precarização das condições de financiamento e consequente responsabilização aos cofres dos municípios pelas séries iniciais do Ensino Fundamental regulares e supletivas, bem como a Educação Pré-Escolar e a Educação Especial.

Assim, determinada pela legislação que municipalizou o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, no ano de 1993 aconteceu uma cisão na Escola Estadual Aluísio Maier – Ensino de 1º Grau. Dessa cisão originaram-se duas escolas: uma gerida pelo governo do estado do Paraná (5ª a 8ª séries) e uma administrada pela Prefeitura (1ª a 4ª séries).

Viveram-se, então, momentos de conflito entre as duas instituições que, desde o ano de 1941, eram um corpo com uma única identidade e história: o Grupo Escolar Aluísio Maier. As raízes entrelaçadas por mais de meio século não impediram desavenças entre as comunidades das duas escolas.

O primeiro conflito relevante dizia respeito ao nome da instituição: quem teria direito de permanecer utilizando o nome do patrono que era uma das principais formas de reconhecimento do estabelecimento de ensino, ou seja, uma das marcas

de sua identidade ao longo do século XX? Negociações foram realizadas bem como debates com a comunidade escolar de ambas as escolas, o que compreendia muitos pais que tinham interesses em comum nos dois estabelecimentos. Para além deste conflito havia um outro fator um pouco mais fácil de ser solucionado: quem ficaria com a estrutura e ocuparia o prédio da antiga escola inaugurada no ano de 1956? Essa segunda questão era mais simples de resolver considerando que o prédio, embora com terrenos doados pela municipalidade, pertencia ao governo do estado do Paraná. Documento localizado no Colégio Laranjeiras do Sul – EFM aponta um dos impasses durante a municipalização e comprova que a comunidade escolar pertencente ao antigo ensino primário lutou pelo direito de usar o nome do patrono:

No momento em que a escola está consolidando as políticas educacionais da SEED, que propõe a busca de sua identidade, a identificação mais relevante é o nome (Aluísio Maier). Mas, por ocasião da municipalização nos é proposto que o ensino de 1ª a 4ª tenha uma nova denominação. Visto o direito que temos como cidadãos e profissionais da educação e a oportunidade que nos foi concedida pela SEED de defendermos nossa identidade, categoricamente não aceitamos a alteração da denominação pois, em acordo firmado com o Poder Legislativo e o Poder Executivo, responsáveis pela municipalização, e o Conselho Escolar, todos foram unânimes em alterar somente a denominação referente à entidade Mantenedora (conforme documento em anexo)¹³⁴ permanecendo o nome “Aluísio Maier” que faz parte da nossa história. Temos certeza de que Vossa Senhoria, defensora de uma política educacional democrática, compreenderá nossos anseios e nossas lutas incansáveis em prol de nossa historicidade. Um povo sem história perde a dimensão de seus valores (Escola Municipal Aluísio Maier, 1992).

Embora seja um rascunho, com muitas correções a lápis e anotações, o documento expõe uma disputa de poder e sinais do primeiro embate entre os estabelecimentos originados a partir do antigo Grupo Escolar. Tanto as instalações quanto o nome do estabelecimento faziam parte de uma única identidade que fora fragmentada quando aconteceu a municipalização do ensino. Embora não tenhamos localizado atas que registrem a decisão tomada pela comunidade, é possível inferir que as discussões resultaram em um consenso: enquanto a escola estadual permaneceu no espaço sendo a legítima proprietária do edifício, a escola municipal herdou o nome do patrono. Assim, os dois problemas foram, a princípio, resolvidos.

Desta forma, alterou-se apenas a vinculação e a escola de 1ª a 4ª série ficou com a denominação Escola Municipal Aluísio Maier – Ensino de 1º Grau, atendendo alunos de 1ª a 4ª série e também portadores de deficiência auditiva por

¹³⁴ Esse anexo não foi localizado.

meio do Centro de Atendimento Especial ao Deficiente Auditivo (CAEDA). Por sua vez, a escola mantida pelo Estado alterou seu nome, conforme a Resolução nº 619/93 de 24 de fevereiro de 1993, passando a denominar-se Escola Estadual de Laranjeiras do Sul – Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries retornando, assim, a um dos seus antigos nomes e atendendo, no início, apenas alunos da segunda etapa do Ensino Fundamental (Colégio Estadual Laranjeiras do Sul – EFM, 2021). As duas escolas que haviam caminhado juntas até aquela data passaram, então, a construir cada qual sua própria história e trajetória, se consolidando como instituições de qualidade e referência em educação no município de Laranjeiras do Sul.

Entretanto, a questão do espaço não foi prontamente resolvida: levou exatamente uma década para que esse problema fosse solucionado. Assim, ambas as escolas compartilharam o mesmo espaço entre os anos de 1993 a agosto de 2003 e dez anos se passaram entre o desejo da comunidade da escola municipal de ter o seu próprio espaço e a inauguração da nova sede.

Utilizar o mesmo edifício gerou conflitos administrados pelas gestões municipal e estadual, pois limitou o espaço de ambas as comunidades, obrigando a um contínuo gerenciamento de crise. Essa ocupação implicou em algumas regras criadas pela gestão da escola estadual que deveriam ser seguidas pela escola municipal, já que esta ocupava o espaço cedido.

A Escola Municipal Aluísio Maier passou a ocupar a parte inferior do prédio que se resumia basicamente ao saguão que havia sido reformado e fechado para a construção de novos espaços no final dos anos 1960. Não era permitido, à comunidade escolar municipal, o acesso ao pavimento superior, sendo colocado um portão para que os alunos das duas escolas não tivessem contato uns com os outros. No entanto, esse espaço era insuficiente para dar conta do número elevado de alunos da escola primária mais centralizada e, ousamos dizer, a mais importante do município. Assim, mesmo que ambas as escolas fossem afetadas por essa realidade, a comunidade escolar municipal era a mais atingida e realizava as suas atividades em condições estruturais precárias. Por falta de salas de aula, duas casas de madeira pré-moldadas foram construídas no terreno pertencente ao governo do Estado e abrigavam parte das turmas. Uma delas estava a poucos metros do prédio e a outra ficava do outro lado do terreno, após a quadra de esportes, sendo que nela eram alocados especialmente os alunos maiores (do atual 5º ano). Essa casa ficava distante cerca de 100m da sala da direção e secretaria da escola.

O antigo saguão do Grupo Escolar Aluísio Maier que fora fechado abrigava, assim, os espaços de secretaria, sala da direção, biblioteca, banheiros e duas salas de aula. Nesse local havia ainda mesas de madeira que eram utilizadas pelas crianças para lanche e fazer atividades diversas. Assim, quando compartilhava o prédio com o Colégio Laranjeiras do Sul, a Escola Municipal Aluísio Maier disponibilizava dos seguintes espaços: cinco salas de aula (destas, três eram em casas pré-fabricadas em madeira), uma sala de secretaria e direção, uma biblioteca, um depósito, uma copa/cozinha e quatro banheiros. Havia ainda uma pequena área coberta com 123,75m². Os móveis - carteiras, cadeiras, armários, arquivos - foram emprestados pela Secretaria de Estado da Educação (SEED).

A quadra de esportes era o único espaço comum utilizado por ambas as escolas, com agenda que determinava o seu uso. No entanto, em alguns momentos, quando havia menos diálogo entre as duas direções, a escola municipal utilizava outros espaços para as atividades e aulas de Educação Física, por exemplo. Entre esses espaços estavam o Ginásio Municipal de Esportes (Laranjinha) e a quadra de esportes que havia no antigo Seminário Xaveriano, ambos distantes da escola cerca de 300 ou 400 metros.

Vivenciamos esse momento da Escola Municipal Aluísio Maier no ano de 2002 e no primeiro semestre de 2003. Ministrávamos aula em uma das casinhas pré-moldadas onde mal cabiam as carteiras e os alunos. Era uma estrutura inadequada para atividades pedagógicas, com deficiências na iluminação e ventilação. O material utilizado em sua construção não isolava o som, de forma que as atividades realizadas em uma sala perturbavam a outra. As condições precárias em que funcionava a Escola Municipal Aluísio Maier também denotavam a falta de atenção dada à escola primária brasileira ao longo do século XX: sempre relegada em detrimento dos outros níveis de ensino.

Em agosto de 2003, na gestão do então prefeito Claudir Justi, e tendo como secretária de Educação a professora Maria Gorette de Araújo de Souza, a nova sede da escola municipal foi finalmente inaugurada, contando com uma arquitetura moderna e em condições de acolher instituição tão importante para a região. Todo o esforço e persistência da comunidade escolar, que ficou por uma década em imóvel cedido pelo governo do estado, foi recompensado: a Escola Municipal Aluísio Maier foi construída em terreno privilegiado, em bairro próximo ao centro da cidade e inaugurada no ano de 2003. Por sua vez, o Colégio Estadual Laranjeiras do Sul –

EFM continua ocupando o prédio que fora inaugurado em setembro de 1956. Ambas as escolas são referência educacional no município e sempre se destacam nos instrumentos de avaliação aplicados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo governo do estado do Paraná.

Ao findar esse capítulo, em que mobilizamos a literatura e o arcabouço documental constituído pela legislação, fontes e entrevistas para apresentar, discutir e analisar aspectos da institucionalização e também da modernização do Grupo Escolar Aluísio Maier ao longo de mais de três décadas, tecemos algumas considerações. Conforme já descrito na metodologia utilizada nesse trabalho, os aspectos investigados relacionam-se diretamente com as categorias de análise propostas nos estudos de Nosella e Buffa (2009).

Com o nascimento da República, novos papéis foram atribuídos à escola e, entre eles, destacamos a escolarização das massas - tanto para fins de participação política quanto ao preparo para o mercado de trabalho- e a propagação dos ideais republicanos. Assim, os Grupos Escolares surgem como locais apropriados para cumprir esses propósitos. Despontam como instituições modernizantes/modernizadoras da educação, ao contrário das escolas improvisadas do Império.

Nesse sentido, o edifício escola é um símbolo progressista que surge em Laranjeiras na década de 1930, ainda sob a forma de casa escolar construída em madeira. Entretanto, vinculado à política expansionista do governo Vargas, o Grupo Escolar de Laranjeiras é criado em fevereiro de 1941. Cambaleia em seus primeiros passos, com gestões efêmeras, no entanto se estabiliza e consolida-se, ao longo do tempo, como referência educacional em uma Laranjeiras do Sul, sustentada economicamente por serrarias, propriedades rurais e comércio incipiente.

A partir do início dos anos 1950, fica evidente que o velho prédio de madeira não comportava a comunidade escolar de maneira adequada aos princípios pedagógicos e higienistas. Desta forma, um novo edifício foi inaugurado em setembro de 1956. A importância do edifício, tanto para a comunidade escolar quanto para a comunidade externa, está presente nas narrativas dos entrevistados e nas imagens e discursos propalados pela imprensa local. Construído no estilo modernista, adotado pelo governo do estado à época, o prédio escolar incorporou espaços necessários ao desenvolvimento do ensino nos preceitos Escolanovistas que estavam em voga no Paraná naquele momento histórico impulsionados pelo

trabalho que o educador paranaense Erasmo Pilotto desenvolvera. Desta forma, o edifício possuía gabinete de saúde, auditório, pátios cobertos, secretaria, sala de direção entre outros espaços apropriados à educação nos princípios Escolanovistas.

De acordo com o depoimento de Lígia Folda, nesse momento – década de 1950 -, o governo do estado padronizava a arquitetura dos prédios públicos:

Uma coisa muito importante no Grupo Escolar era a excelência do prédio. O governador Bento Munhoz, construiu em vários municípios [do Paraná] um núcleo cívico que era constituído pelo Grupo escolar, que era uma mesma planta, a Delegacia, o Fórum e o Posto de Saúde. Você viajava para as outras cidades e via que era um padrão de construção. E era um grupo não só construído com muita qualidade, mas um grupo, de fato, adequado a uma escola. Era excepcional! Tinha vários banheiros para as meninas, banheiros pros meninos. A escola era muito bonita! (Folda, 2023)

Por muitos anos, o novo edifício do Grupo Escolar ajudou a sanar, mesmo que improvisadamente, as deficiências do número de salas de aulas no município comportando as escolas criadas e que ainda não possuíam sede própria. Assim, as cessões favoreceram outros estabelecimentos em detrimento ao conforto da própria comunidade escolar. Paralelamente, também interferiu negativamente nas questões pedagógicas. Notadamente, a cessão de salas influenciou no número de vagas ofertadas e elevou a quantidade de alunos que ficou fora dos bancos escolares. Salientamos ainda, como o uso do espaço do Grupo Escolar era otimizado pela comunidade laranjeirense que nele realizava eventos relacionados à educação como cursos, palestras, exames e aulas inaugurais. Esse regime de colaboração acabou amalgamando as relações e aproximando comunidade escolar e comunidade externa.

Com relação aos gestores que exerceram cargo de direção no Grupo Escolar é lícito afirmar que todos foram indicados politicamente sem que a comunidade escolar participasse ativamente da escolha por meio de eleição. Embora escolhidos autoritariamente, os depoimentos dos entrevistados sugerem que as relações entre a direção e os diferentes tipos de profissionais que trabalhavam no Grupo Escolar, ao longo de sua existência, eram amistosas.

As dificuldades com a formação de professores apontadas desde o início do século, tanto no Paraná quanto no Brasil, podem ser percebidas em nível local ao lançarmos um olhar atento sobre o corpo docente que atuou no Grupo Escolar. Os documentos arrolados e o depoimento dos entrevistados indicam considerável

ingerência política nas contratações e nomeações. Em muitos casos, essa ingerência levou para o Grupo Escolar pessoas despreparadas para atuar como docentes ou gestores, o que influenciou na qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem. Em seus estudos, com os quais dialogamos em diversos momentos, Werebe (1968) destaca os fenômenos de retenção e evasão que eram ocasionados pela má qualidade da formação docente.

Os Grupos Escolares são considerados instituições modernizadoras e democratizadoras, responsáveis pela educação das massas. No entanto, é possível afirmar que ela não conseguiu, ao menos no contexto de Laranjeiras do Sul, acolher todos os alunos na idade considerada correta. E, dentre todos os que acolheu, nem todos permaneceram até o final desta etapa de escolarização evadindo-se por motivos diversos. Embora estivesse sempre presente nos discursos dos políticos, e fosse pintada com tintas coloridas, a educação primária foi duramente preterida em relação aos outros níveis de ensino ao longo do século XX. Foi ofertada, muitas vezes, sem planejamento, com legislação pouco factível, em prédios improvisados e compartilhados, com oferta baixa de matrículas, professores sem formação ou mal remunerados.

No que diz respeito à metodologia utilizada pelos professores do Grupo Escolar ao longo do tempo em que esteve em atividade (1941-1975), os estudos indicam que a Escola Nova era a vaga pedagógica dominante no período – especialmente até o início dos anos 1960. No entanto, embora não tenhamos tido contato com os cadernos dos alunos, diários de professores e atas de reuniões pedagógicas podemos, certamente, afirmar que o Escolanovismo não teve destaque nos processos de ensino e aprendizagem no Grupo Escolar. O que pudemos depreender, pelas entrevistas, foi uma sensação de solidão pedagógica dos professores que, sem apoio de um pedagogo ou assistente técnico, buscavam dar o melhor de si para conseguir bons resultados muitas vezes silenciando suas dificuldades. As atividades como cópias, excesso de foco na memorização, repetição, as carteiras enfileiradas, o silêncio das salas de aula onde o aprendizado dos alunos não ocorria de forma coletiva e ativa nos remete às características de uma pedagogia tida como tradicional. Também não percebemos, nos depoimentos de professores e alunos, a tentativa de vinculação do ensino com a realidade dos alunos, ideal tão perseguido pelos defensores da Escola Nova.

Entretanto, podemos perceber que alguns professores buscavam a superação da metodologia do ensino livresco e mecânico. Considerando-o contra produtivo, se esforçavam para apreender e incorporar práticas que estimulassem e motivassem seus alunos para o aprendizado. Desta forma vislumbramos ações pontuais de alguns professores que, mais progressistas, apostavam em atividades que traziam a criança para o centro do processo com a criação de situações que geravam interesse dos alunos contrariando os pressupostos da pedagogia tradicional. Isso incluía o uso de recursos diversificados – na medida do possível – materiais audiovisuais, atividades extraclasse e práticas esportivas. Essas ações nos sugerem a hibridização de vagas pedagógicas mesclando a Pedagogia Tradicional, com a Escola Nova e com resquícios da Pedagogia Moderna. Com relação à leitura e escrita percebemos, por meio dos depoimentos de professoras alfabetizadoras, que durante as décadas de 1950 a 1970 foram intercalados os métodos analíticos e sintéticos o que gerou a coexistência, cooperação e também conflitos de diferentes formas de ensinar a ler e escrever na escola primária. Esse movimento pendular metodológico está relacionado com as vagas pedagógicas.

Por sua vez, os rituais e tempos escolares configuraram-se fortes características dos grupos escolares, o que não foi diferente na trajetória da instituição pesquisada. O ritmo do trabalho pedagógico era marcado por pausas e intervalos para ocupações consideradas produtivas como canto e atividades físicas. Os momentos festivos e cívicos continuam presentes na memória dos professores e alunos, protagonistas dessa forma de organização escolar.

Autores estudados indicam que instituições escolares surgem a partir de demandas da sociedade, ou seja, a sociedade gera as escolas. Não apenas isso: a sociedade também determina o fim das instituições quando elas, de alguma forma, não mais atendem seus anseios e necessidades. No caso dos grupos escolares, a instalação da República demandou um modelo de instituição escolar plural e democrático. A sociedade precisava de um novo paradigma formativo para o cidadão que viveria nos moldes republicanos. Dessa forma, a educação foi reconfigurada para funcionar em espaços planejados para que isso ocorresse. Foram implantadas então mudanças, arquitetônicas, administrativas, curriculares e pedagógicas: nascia o Grupo Escolar. Essa instituição viveu seu auge nas primeiras sete décadas do século XX, sendo celebrada e prestigiada. Com as demandas sociais se reconfigurando, em 1971 a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71 remodelou a

estrutura de ensino no Brasil criando o Ensino de 1º Grau, juntando os antigos cursos primário – no qual inseria-se os grupos escolares - e o ginásial. Assim, sai de cena uma instituição que imprimiu suas marcas e mudou os rumos da história da educação primária brasileira. Por vezes considerada contraditória por sua natureza excludente e, ao mesmo tempo, oportunizadora; democrática e também elitista; moderna e arcaica; progressista embora com traços tradicionais ela avançou, com grande prestígio, pelo século XX.

Destarte, em que pesem todas as críticas que possam ser feitas aos grupos escolares e suas contradições eles, certamente, foram essenciais na formação do cidadão brasileiro e materializaram a modernização do ensino primário no país até meados dos anos 1970.

4 CONSIDERAÇÕES

Ao analisar o processo histórico de institucionalização do Grupo Escolar Aluísio Maier no município de Laranjeiras do Sul, estado do Paraná, considerando o arco cronológico compreendido entre 1941 a 1975 - datas que coincidem com a gênese e o ocaso da instituição – o relacionamos com a institucionalização da educação escolar naquele estado e no Brasil ao longo do século XX. Desta forma, buscamos compreender a instituição sob uma perspectiva dialética, partindo do geral para o particular, realizando ainda, movimentos contrários, fazendo re (interpretações) pertinentes e estabelecendo relações entre o objeto e o contexto econômico, político e cultural que moldava a sociedade à época.

Do ponto de vista metodológico, tratou-se de pesquisa com pressupostos associados à História de Instituições Escolares (Nosella; Buffa, 2009; Santos; Vechia, 2019), de que resulta uma categorização pertinente - aspectos espacial, temporal, social, intelectual e político -, conjugada à pesquisa documental e à realização de entrevistas com sujeitos partícipes do processo histórico de funcionamento do Grupo Escolar, o que constituiu o *corpus* documental, que foi analisado à luz de bibliografia selecionada. Neste sentido, diante da complexidade de estudar os fenômenos educacionais ocorridos ao longo do século XX, priorizamos o diálogo com o florescimento e o aprimoramento da legislação educacional brasileira e paranaense, em suas relações dialéticas com os momentos

e os contextos históricos, tendo o fenômeno da modernização como elemento nucleador.

É explícito que evoluímos, como pesquisadores, nesses quatro anos de esforço acadêmico e, aos poucos, a problemática central foi tomando corpo na medida em que as leituras eram feitas, os documentos iam sendo localizados e analisados e os sujeitos ouvidos. Além disso, as ponderações assertivas da banca de qualificação foram essenciais para redefinir direcionamentos e levaram à tomada de decisões relevantes sobre o desenvolvimento e finalização da pesquisa.

Sustentamos a tese de que o Grupo Escolar Aluísio Maier exerceu papel relevante na modernização da educação pública primária laranjeirense, ao incorporar – na totalidade ou em partes - métodos, teorias pedagógicas e reformas educacionais e administrativas que expressavam os processos de mudanças sociais, culturais e políticas pelas quais passou o estado do Paraná e o país, notadamente na primeira metade do século XX. Destarte, a problemática desta tese se circunscreveu a analisar de que forma ocorreu o processo histórico de institucionalização do Grupo Escolar Aluísio Maier no período entre 1941 a 1975 buscando elementos que comprovassem – ou refutassem - a hipótese de modernização.

Quanto à polissemia do conceito de modernização, a entendemos, amparados nos estudos de Faoro (1992) e Xavier (1999), como um ato deliberado, realizado por grupo ou grupos sociais no poder, com a intenção expressa de acelerar um processo que aconteceria de forma espontânea. Para a ação de modernizar, há que se ter, portanto, um projeto de modernização que vise alcançar a tão almejada modernidade. Nesse sentido, o discurso da modernização educacional acompanhou o país desde a proclamação da República. Comprovadamente, houve movimentos modernizantes e ondas modernizadoras caracterizados por reformas, leis, projetos e, entre eles, destacamos a criação dos grupos escolares no final do século XIX.

Abarcando o projeto de escolarização das massas requisitado pela economia e pela política de acordo com a tríade – exercício do voto, formação da mão de obra e constituição de cidadãos aptos a assegurar o progresso da nação –, os grupos escolares nascem paralelamente ao advento da República. Corroboramos a perspectiva de que, no âmbito da modernização, essas instituições com perspectivas modernizadoras foram organizadas de acordo com os interesses do

projeto educacional da nova ordem que se implantava. Os grupos escolares foram essenciais para forjar o projeto republicano e, até meados dos anos 1970, adquiriram notória centralidade, constituindo-se espaços privilegiados para formar o cidadão útil à pátria por meio da difusão de princípios e valores como disciplina, higiene, progresso, nacionalismo, civismo e amor à pátria. Criado o primeiro grupo escolar no estado de São Paulo, de lá tal projeto se espalhou pelo país, simbolizando o frescor da renovação educacional que se anunciava alvissareira.

Mas, o que havia de modernizador em uma instituição escolar para que ela se destacasse no âmbito do novo regime que despontava, configurando-a como um dos instrumentos disseminadores dos novos ares republicanos? Ao cotejar a literatura, ficaram evidente as características modernizadoras, pois elas distanciavam os grupos escolares das escolas do Império. Destarte, segundo o nosso diálogo com os estudos de Valença (2006), ratificamos que o paradigma do moderno fundado no final do século XIX, no campo educacional, pode ser entendido como um conjunto de procedimentos, hábitos, pressupostos, questões que orientam reflexões sobre a maneira de ver a realidade. Entendida como uma profunda revisão crítica das práticas pedagógicas anteriores e inserida no processo de construção de um novo pensar e fazer pedagógico, a proposta de modernização adotou modelos de instrução visando superar os paradigmas teóricos e didáticos que vigoravam anteriormente.

Igualmente, ao cotejar nossos investimentos na pesquisa e os estudos de Carvalho (2000) e Valença (2006), indicamos as características mais marcantes da busca pela modernização pedagógica do modelo paulista, que se espalhou pelo país no findar do século XIX e alvorecer do século XX. Estas se apresentavam sob a seguinte caracterização: forma de ensino seriado e com um professor por turma; arranjos em classes homogêneas e reunidas em um só prédio; solicitação de racionalidade administrativa sob a forma de uma direção a que estavam subordinados professores e demais funcionários, métodos pedagógicos ditos modernos; monumentalidade arquitetônica dos edifícios; organização de espaço físico amplo, arejado e iluminado; a ordenação adequada do tempo e espaço escolar, do mobiliário, do material didático, dos compêndios, das cartilhas analíticas e dos métodos de ensino. Esses componentes deveriam ser observados como condição principal da aprendizagem e são tidos como elementos modernizadores.

Adotadas as perspectivas teórico-metodológicas definidas, ao longo da pesquisa se evidenciaram as contradições pelas quais passou o setor educacional brasileiro e, por conseguinte, a instituição pesquisada. Entendemos, com base no diálogo entre os referenciais adotados e a documentação cotejada, que a legislação educacional brasileira foi forjada em bases pouco sólidas, com viés pragmático e mercantilista ao enfatizar o ensino secundário em detrimento ao ensino primário. Assim, consideramos válida a premissa de Faoro (1992) quando este afirma não haver modernização sem intencionalidade, uma vez que a legislação e a oferta de educação pública à população foram sendo constituídas e ofertadas – nunca sem disputas - por grupos que alternaram o poder.

Foi possível verificar, que, a exemplo do que acontecia em nível nacional, no contexto paranaense, mesmo que enquanto presença constante nos discursos políticos, a educação pública primária republicana e modernizadora, materializada nos grupos escolares, encontrou dificuldades em se expandir adequadamente, seja pela falta de estímulo estatal, e devido às condições geográficas, foi difícil de ocorrer nas regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos. Mesmo exportando o modelo paulista para os grupos escolares paranaenses, no início do século XX não havia, por parte dos gestores estaduais, a compreensão de que o grupo escolar era mais que um prédio compartilhando classes: sua estrutura pedagógica e administrativa deveria ser reformulada.

Também de acordo com nossa investigação, tal entendimento aconteceu com a vinda do inspetor Cesar Prieto Martinez, que além de organizar administrativa e legalmente a educação paranaense, acelerou, ainda que de forma tímida e regionalizada, a construção de escolas normais no interior do estado no período entre 1920 e 1924, e colaborou para a construção de grupos escolares, ampliando a escola pública para um número maior de crianças. Para além disso, Martinez procurou colocar em prática os modernos preceitos pedagógicos que despontavam nos grupos escolares paulistas: a Pedagogia Moderna que, em seu bojo, trouxe o método intuitivo e a lição de coisas. Mas Martinez encontrou resistências no campo político e sua autonomia relativa limitou suas ações, especialmente no que tange à formação docente alicerçada sobre os novos princípios educativos da Pedagogia Moderna. Entretanto, ao corroborar os argumentos de Miguel (1997), sustentamos que César Martinez foi o precursor da reforma na educação paranaense. Destarte, queremos ainda dizer que não se pode compreender uma reforma de métodos e

teorias pedagógicas sem que haja reformulação no currículo e nas práticas relacionadas à formação de professores. Assim, ratifica-se que, para a tarefa de modernizar a educação paranaense também concorreu o professor Lysímaco Ferreira da Costa, ao reformar o currículo da Escola Normal do Paraná no ano de 1923.

Já no que se refere aos sertões paranaenses onde se localizava Laranjeiras do Sul, a literatura e a análise documental revelam que esta era uma região com significativa desvantagem de investimentos com relação às regiões dos Campos Gerais, de Curitiba e do litoral. A ausência de estradas impedia o progresso de Guarapuava, a qual Laranjeiras inicialmente pertencia, isolando-a das demais regiões do estado. A construção da estrada de rodagem, no início do século XX, fomentou o desenvolvimento social e econômico do município com a possibilidade do transporte de mercadorias e pessoas. Assim, o desenvolvimento impulsionou a urbanização, a aceleração do comércio e trouxe consigo a necessidade da oferta da educação. Desta forma, iniciou-se o processo de escolarização no município de Guarapuava. Primeiro despontaram os professores particulares que lecionavam em suas próprias casas, evoluindo para a manutenção de professores subvencionados trabalhando em casas escolares, mesmo que improvisadas e em situação precária de insumos e mobiliário.

Verificamos que, em Laranjeiras do Sul, a educação primária pública remonta ao início do século XX, com a fundação de uma escola gerida em parceria entre governo estadual e municipal, com data de criação ainda imprecisa. A partir de 1915 localizamos a ação educativa do imigrante austríaco Aluísio Mair, que lecionou até meados de 1920 e, analisando o processo de evolução dessa escola, podemos considerá-la a origem do Grupo Escolar que funcionou até 1975.

Com a continuidade de nossa investigação, mostramos que desde o começo do século XX até a década de 1930, aproximadamente, a educação no distrito evoluiu de uma escola isolada para uma casa escolar. Criado em 1941, durante a chamada Era Vargas e no cerne de um processo de expansão da escola primária no Paraná, o Grupo Escolar de Laranjeiras preencheu um vazio educacional que havia no distrito, até então servido apenas por escolas públicas isoladas e uma casa escolar inaugurada nos anos 1930. Importa destacar que, a exemplo do que acontecia em nível nacional, estadual e regional, já se percebia a ação das escolas privadas, que eram representadas, em Laranjeiras, pela criação do Instituto

Vicentino Santa Ana no ano de 1938. Como evidenciam outras pesquisas, onde os braços do Estado não alcançavam e, onde lhes convinha, as escolas particulares se faziam presentes.

Mas seguimos conduzidos por interrogar se foi possível cotejar aspectos modernizantes em uma escola criada nos sertões do oeste paranaense na primeira metade do século XX. Diante de nossas pesquisas, a resposta é sim! Perscrutamos, a partir de agora, os elementos que entendemos como fortalecedores e ratificadores da argumentação relacionada à modernização. Destaca-se que organizamos nossa discussão apresentando os achados históricos relacionados às categorias propostas por Nosella; Buffa, (2009) e Santos e Vechia (2019). Nesse sentido, é importante ressaltar que as categorias não se apresentam de forma compartimentada e isolada, mas se amalgamam e se fundem dialeticamente.

Constatamos traços modernizantes quanto à primeira categoria elencada para o estudo – a espacial. Nessa categoria que, em nossa pesquisa, se relaciona também com a categoria social, nos empenhamos em analisar as instalações do Grupo Escolar Aluísio Maier e sua relação com a comunidade. A instituição iniciou suas atividades em uma construção de madeira erigida, possivelmente, na década de 1930 e reformada no ano de 1946. Nesse espaço destinado à escolarização, conseguimos vislumbrar a formação de turmas homogêneas, ensino seriado e com um professor por turma e o uso de uniforme. Também é possível verificar que a equipe pedagógica, à época formada apenas pelos professores, era conduzida por um docente normalista que exercia a função de diretor ou diretora. No entanto, traços modernizantes se acentuam com a inauguração de um novo edifício em 1956. Em 10 de setembro daquele ano, um prédio vanguardista em alvenaria foi entregue à comunidade escolar. Nesse sentido é lícito afirmar que tal construção continha elementos necessários ao funcionamento de um grupo escolar nos preceitos da Escola Nova: auditório, gabinete de saúde, biblioteca, área coberta para recreação. Melhoraram, sensivelmente, as condições higiênicas, com as instalações hidráulicas e sanitárias implementadas. Identificamos e caracterizamos a monumentalidade arquitetônica desse edifício, a organização de espaço físico amplo, arejado e iluminado e do uso de mobiliário condizente com as necessidades dos estudantes, que são elementos igualmente destacados por Carvalho (2000) e Valença (2006) como modernizadores.

Notadamente, o espaço da escola também foi utilizado pela comunidade, sendo suas festividades e eventos amplamente noticiados na imprensa local. Para essa aproximação com a comunidade muito contribuiu o auditório do Grupo Escolar, que possuía entradas independentes sem relacionar-se com o restante da escola. Embora o espaço físico trouxesse ares de modernização e conforto, em certa medida também foi motivo de incômodo, pois a ampliação do espaço, para sete salas de aula, despertou o interesse dos políticos que criavam escolas, mas não construíam suas sedes, então alocando-as junto ao Grupo Escolar e limitando as vagas para o ensino primário. Na literatura discutida, ficou evidente que essa prática, ou seja, o compartilhamento de instalações, era comum no país, considerando as reclamações por parte de gestores de todas as esferas quanto às dificuldades em acomodar, no orçamento, a necessidade de construção de mais prédios escolares.

Já no âmbito das categorias social e intelectual descritas por Nosella e Buffa (2009) e Santos e Vechia (2019), enfocamos os sujeitos que protagonizaram a história da instituição, representados nessa pesquisa pelos administradores e pelos corpos docente e discente. Durante nossos estudos ficou evidente que a gestão, materializada sob a forma de um diretor ou uma diretora, é um dos condicionantes para a modernização, já que de acordo com Carvalho (2000) e Valença (2006), tal racionalidade administrativa, sob a forma de uma direção a que estavam subordinados professores e demais funcionários, foi uma característica modernizante. Ao elaborar e analisar o quadro de gestores da instituição entre os anos de 1941 a 1975 é possível afirmar que o cargo de diretor era exercido por sujeitos que tinham formação na Escola Normal. Foi possível ainda constatar, por meio dos depoimentos, que, embora os diretores e diretoras fossem indicados – demonstrando assim, certo capital político interveniente – as relações internas foram qualificadas pela maioria como boas. A figura do gestor colaborava para a racionalidade conquanto as tarefas administrativas ficavam sob seu comando, embora o professor se manteria imerso nas atividades didático-pedagógicas. Nesse sentido, ratificamos que os Regimentos dos Grupos Escolares eram um tipo de documento essencial na descrição da atribuição de cada sujeito que compunha a instituição. É notório, nos depoimentos das professoras Lícia, Maria do Belém e Maria Aparecida, que passaram pela experiência de docência também em escola isolada e multisseriada, que a aglutinação de atividades sobre a figura do professor – pedagógicas, administrativas, de limpeza e preparo da alimentação para os alunos

– era um fator que interferia no desenvolvimento educacional dos alunos que frequentavam as escolas isoladas. Dessa forma, a racionalização das atividades no Grupo Escolar contribuía para a melhora das condições de ensino e aprendizagem, se configurando um elemento modernizador, conforme já apontado. A presença da direção era também essencial para que se procedesse a fiscalização dos professores, uma das preocupações que o governo do estado do Paraná desde o primeiro quartel do século XX, pois se considerava a inspeção como um dos instrumentos que colaborariam para o aumento de índices educacionais positivos.

Também entre nossos achados, por meio da documentação cotejada e dos depoimentos analisados, foi ainda possível verificar que a formação dos professores do Grupo Escolar sempre foi em melhor nível do que a formação dos docentes das escolas isoladas. E esse fato certamente interferia no rendimento dos alunos. Muito embora tenhamos constatado que o favorecimento político e os acordos de amizade e/ou parentesco levaram para o Grupo Escolar Aluísio Maier pessoas sem formação, a maioria dos docentes – se não era formado – procurou adequar-se à legislação, a qual previa que os professores primários lotados nos grupos escolares deveriam ter frequentado a Escola Normal Colegial. Nesse sentido, é importante afirmar que esse grau de ensino só passou a ser ofertado no município no ano de 1958. Essa realidade acompanhava a situação estadual e nacional e foi desnudada à luz da literatura que aponta que as Escolas Normais demoraram a se instalar nas regiões com menor densidade demográfica e afastadas da capital e do litoral. Destarte, o corpo docente, que no início era formado por uma maioria de professores sem habilitação, foi se transformando ao longo do tempo e a função passou a ser exercida por docentes habilitados na Escola Normal Colegial e concursados pelo governo do estado do Paraná.

Nessa categoria de análise incluímos também o alunado do Grupo Escolar. Já que a instituição estava localizada na região central da cidade, a composição do corpo discente era diversa, especialmente até o ano de 1968, pois era a única instituição pública primária na área urbana. Ficou evidente, pelos depoimentos de ex-alunos, que o Grupo Escolar democratizou a educação laranjeirense ao trazer para seus bancos alunos oriundos de diferentes camadas sociais que compreendiam – segundo depoimentos – “desde o filho de uma vendedora de ovos à filha de um doutor”. Conforme discutido, essa diversidade revelava também uma multiplicidade de experiências e saberes que os alunos traziam de seus contextos

familiares. Soma-se a isso a carência socioeconômica revelada nos depoimentos e que impedia, para a maioria dos estudantes, um contato prévio com materiais escritos que favoreceriam o processo de alfabetização.

Mas também estamos certos de que, embora a instituição em desenvolvimento buscasse atender parte do alunado daquela região geográfica, considerável número das crianças em idade escolar foi privada do acesso ao Grupo Escolar. Ou seja: ficou evidente que a situação descrita de forma cruel em uma correspondência enviada a Erasmo Pilotto nos anos 1950 e também discutida nessa pesquisa, se repetia em Laranjeiras do Sul, sendo que muitos alunos foram privados de frequentar os bancos escolares dessas instituições. Nesse sentido, embora não tenhamos tido êxito em organizar o número de alunos que foram excluídos, notadamente, em Laranjeiras do Sul havia carência na oferta de vagas, considerando-se que o governador Frederico Trotta criou mais um Grupo Escolar para a capital, Iguassu, no ano de 1946, mas este não chegou a funcionar em razão da extinção do Território Federal do Iguçu. Entretanto, embora se apresentasse como uma instituição contraditoriamente excludente, em razão do número de vagas ofertadas e de sua localização que privilegiava apenas parte da população, os números arrolados na investigação dos documentos apontam que o alunado do Grupo Escolar quase dobrou dos anos 1950 para a década de 1970, configurando-se uma ampliação de vagas para o ensino primário. Indica-se ainda que, dentre o alunado e a comunidade, nutriu-se uma representação de que estudar no Grupo Escolar era motivo de orgulho e da sensação de pertencimento a uma parcela privilegiada da população, o que alçava a educação primária à percepção de que esta era “de qualidade”.

No que diz respeito também à categoria intelectual, a desdobramos ao enfocar: os saberes e fazeres; o currículo; e ainda os programas e as metodologias. Temos a percepção de que esta foi uma categoria deveras difícil de analisar, em função da inexistência de documentos construídos no âmbito cronológico de funcionamento do Grupo Escolar, quer fosse um caderno de aluno, quer fossem atas de reuniões pedagógicas ou diários de classe. Entretanto, nesse sentido foram cruciais os depoimentos dos sujeitos que – via de regra – se complementaram e, ousamos dizer, foram uníssonos.

Quer dizer que, quanto aos currículos e programas, o Grupo Escolar Aluísio Maier seguia as normativas editadas pelo governo do estado do Paraná. E tinham,

portanto, o viés que lhes era impresso pelos grupos no poder, fossem eles modernizantes ou tradicionais. Entretanto, no que se refere aos saberes e fazeres e à metodologia, esta é a categoria que nos levou à compreensão de que as denominadas vagas pedagógicas modernizantes – Pedagogia Moderna e Escola Nova – mesmo que sutilmente, estiveram presentes no cotidiano pedagógico. No entanto elas se amalgamaram com a dita Pedagogia Tradicional.

Nessa perspectiva, identificamos um hibridismo entre essas vagas pedagógicas que permearam a educação brasileira ao longo do século XX, o que também se verificou no Paraná quando tomamos o Grupo Escolar Aluísio Maier como objeto de análise. No depoimento dos sujeitos – professores e alunos – identificamos resquícios das três expressões, notadamente com a ênfase na Pedagogia Tradicional. Assim, as aulas centradas na exposição do conteúdo pelo professor, as cópias, os ditados, o silêncio na classe, as carteiras enfileiradas, os métodos sintéticos de alfabetização soaram, de certa forma, como que expressões uníssonas quanto à escolarização a que se teve acesso, desnudando o ensino embasado na Pedagogia Tradicional. Por outro lado, aspectos como a seriação, o uso dos dedos para a contagem, os cartazes de cunho pedagógico nas paredes, o uso do uniforme, a premiação dos mais comportados e dos melhores alunos, a ausência de castigos físicos, o uso de manuais didáticos, o incentivo à frequência à biblioteca e a leitura, a ênfase em atividades artísticas como música e teatro e a ordenação adequada do tempo e espaço escolar, tudo isso atesta que tanto a Pedagogia Moderna – com seu ensino intuitivo – quanto a Escola Nova – com a centralidade no aluno, foram práticas que estiveram presentes no cotidiano do Grupo Escolar. É importante salientar que a falta da figura do pedagogo dificultou, sensivelmente, o trabalho dos professores que, de forma geral, retrataram uma espécie de “solidão pedagógica” relacionada ao período de sua atuação na instituição.

Nesse sentido, é importante destacar o esforço administrativo e pedagógico empreendido, entre abril e setembro de 1946, pela diretora do Departamento de Educação do Território Federal do Iguaçu, Laudímia Trotta. A *expertise* relacionada à sua atuação profissional pregressa colaborou para que vislumbrássemos as práticas mnemônicas e livrescas adotadas pelos professores. E também para que compreendêssemos todo o empenho que ela teve ao tentar imprimir nova direção pedagógica e administrativa para as escolas isoladas e também no interior do então

Grupo Escolar Tiradentes. Ou seja, a história da educação brasileira e de suas instituições deve ainda desvelar uma série de atores cuja contribuição à configuração do campo educacional não pode ser esquecida, mas identificada e discutida.

Também pudemos abarcar os tempos e os rituais escolares no cotidiano do processo educativo, então no bojo da categoria temporal. Nos debruçarmos para analisar esses elementos, o que nos colocou ainda mais próximos da perspectiva da modernização e dos elementos educacionais modernizadores elencados nos estudos adotados como referenciais. Desde o início dos grupos, os tempos escolares foram utilizados para marcar o ritmo das atividades, intercalando os momentos pedagógicos com momentos de lazer que, no entanto, sempre eram realizados com o intuito de prestarem serviço educativo e/ou cívico. Os rituais, as festas, as comemorações, as apresentações, os desfiles cívicos e festivos são elementos que estiveram fortemente presentes nos grupos escolares. Essas atividades, que não eram tão acentuadas nas escolas do Império e nas escolas isoladas do período Republicano, encontrariam nos grupos escolares um solo fértil para se enraizarem. Os tempos, os rituais e as atividades extraescolares tinham o explícito intuito de formar os cidadãos dentro dos parâmetros estabelecidos para uma nova nação que surgia. Desta forma, assim como verificamos na escuta de nossos entrevistados, os egressos do Grupo Escolar Aluísio Maier carregam na memória a natureza disciplinar desses eventos. No entanto, além da questão disciplinar, evoca-se também a natureza festiva, estética e até mesmo lúdica desses acontecimentos componentes de uma certa cultura escolar.

Por fim, temos a categoria política que, no nosso estudo se mescla indefectivelmente com a temporal. E nos aponta os surgimentos, as continuidades, as rupturas, e ainda a legislação que, neste caso, levou ao encerramento das atividades do Grupo Escolar Aluísio Maier e, por conseguinte, ao seu desaparecimento do cenário paranaense e brasileiro. Após a promulgação da Lei nº 5.692/71, o Grupo Escolar deixou de existir, transformando-se em escola de Primeiro Grau, o que verificamos ocorreu em 1976. Posteriormente, com o advento da municipalização do ensino, no início dos anos 1990 houve uma cisão na instituição, que passou a ser duas: o atual Colégio Estadual Laranjeiras do Sul – Ensino Fundamental e Médio e a Escola Municipal Aluísio Maier – Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Por conseguinte, entendemos que, seja por meio do estudo dos documentos e depoimentos, como no diálogo com a literatura educacional e a historiografia antes elaborada, é evidente que o Grupo Escolar Aluísio Maier apresentou mazelas comuns às instituições correlatas no estado e no país: recursos escassos, falta de professores habilitados, ingerência política, ausência de pessoal técnico de apoio pedagógico, edifício e mobiliário por vezes inadequados, quantidade insuficiente de vagas e metodologias de ensino consideradas inapropriadas.

Destarte, embora não identifiquemos a aplicação ostensiva, ao longo do tempo, de métodos pedagógicos modernos em voga no século XX – ou seja, da Pedagogia Moderna e da Pedagogia Nova- entendemos que a instituição foi exitosa no desenvolvimento de suas atividades educacionais entre os anos 1941 a 1975. Isso posto, afirmamos a tese defendida: é notório que houve modernização educacional, no município, com a criação do Grupo Escolar em Laranjeiras, que se deu em fevereiro de 1941.

Não obstante as limitações relacionadas à pesquisa documental, buscamos reconstruir caminhos e lutas sociais relacionadas à institucionalização da educação em Laranjeiras do Sul, enfatizando aspectos da trajetória do Grupo Escolar Aluísio Maier. Reconhecemos o legado que a instituição deixou para a comunidade laranjeirense por meio de seu prestígio, sua história e sua tradição educacional. É possível a afirmação de que, ao longo de 35 anos de atuação, ele imprimiu na sociedade laranjeirense a visão de educação moderna que a comunidade ansiava desde o início do século XX.

Por fim, estimamos que os esforços de investigação realizados até o momento são contributivos para o campo. Outrossim, reconhecemos que nossa conclusão foi apenas um ponto de chegada. Lugar este de onde se partirá, novamente, em buscas dos questionamentos que pretendíamos elucidar, bem como dos questionamentos originados durante o desenvolvimento da tese. Pois é certo que há a necessidade de continuidade de estudos que se debrucem sobre a origem dos grupos escolares, notadamente no que se refere à dinâmica histórica de sua institucionalização nas diversas partes do Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Wilson Ricardo Antoniassi de. **Terceiro Grupo Escolar de Limeira- SP (1940-2010): a dinâmica do tempo-espaço escolar**. 2016. 424 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2016.
- ALUNOS FAZEM ESCADA PROVISÓRIA. **O Independente**. Laranjeiras do Sul, n. 422, 4 abr. 1970. Localizado na Casa da Memória Território Federal do Iguaçu em março de 2022.
- A LUTA CONTRA O ILETRISMO NO OESTE PARANAENSE. **O dia**. Curitiba, n. 8.419, 30 mai. 1950. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 22 mar. 2023.
- AMARAL. Giana Lange do. As passeatas estudantis: aspectos da cultura escolar e urbana. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas – SP, v.11, n. 2 (26), p. 131-154, mai/ago. 2011.
- ANALPHABETISMO. **Folha do Oeste**, Guarapuava, ano I, n. 22, 1 ago. 1937. Localizado no Centro de Documentação e Memória (CEDOC-G) em novembro de 2022.
- AURAS, Gladys Maria Teive. **Uma vez normalista, sempre normalista: a presença do método de ensino intuitivo na construção de um *habitus* pedagógico (Escola Normal Catarinense – 1911- 1935)**. GT. 08 – Formação de professores. Anped, 2005. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt081450int.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2023.
- AVISO. **O Independente**. Laranjeiras do Sul, n. 376, 22 mar. 1969. Localizado na Casa da Memória Território Federal do Iguaçu em março de 2022.
- AZEVEDO, Fernando de [et al.]. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959** – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. – (Coleção Educadores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf> >. Acesso em: 20 fev. 2023.
- BATISTA, Fabio Domingos. Casa da Arquitetura de Curitiba. Romeu Paulo da Costa, 2023. Disponível em: <https://cac.arq.br/arquitetos/romeu-paulo-da-costa>. Acesso em: 03 jan. 2024.
- BENCOSTTA, Marcus Levy. Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). **Educar em Revista (impresso)**, p. 103-141, 2001.
- BENCOSTTA, Marcus Levy; ERMEL, Tatiane de Freitas. Escola graduada e arquitetura escolar no Paraná e Rio Grande do Sul: a pluralidade dos edifícios para a

escola primária no cenário brasileiro (1903-1928). **Revista História da Educação**, v. 23, p. 1-35, 2019.

BENCOSTTA, Marcus Levy. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE): a experiência de um laboratório de ensino primário no Paraná (1952-1964). In: **Anísio Teixeira na direção do INEP. Programa para a reconstrução da nação brasileira: 1952-1964**. Marta Maria de Araújo, Iria Brzezinski (Organizadora). – Brasília: INEP, 2006. 288 p.: il.

BOLETIM OFICIAL. **A República**, Curitiba, n. 146, 8 jul. 1913. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 25 mar. 2022.

BOLETIM OFICIAL. **O Dia**. Curitiba, n. 1.678, 6 out. 1927. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 22 mar. 2023.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Súmula: Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 04 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.812, de 21 de setembro de 1943**. Cria os Territórios Federais do Amapá, do Rio Branco, do Guaporé, de Ponta Porã e do Iguassú. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De15812.htm>. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de Janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para o ensino de 1º e 2º graus.

BRASIL. **Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Território Federal do Iguaçu. **Relatório de atividades do Governador Frederico Trotta encaminhado para o presidente Eurico Gaspar Dutra em 1946.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1947.

BRASIL. Território Federal do Iguaçu. Regimento Interno dos Grupos Escolares do Território Federal do Iguaçu. In: **Relatório de atividades do Governador Frederico Trotta encaminhado para o presidente Eurico Gaspar Dutra em 1946.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1947.

BRASIL. Território Federal do Iguaçu. Portaria s/n publicada em 21 de abril de 1946: nomeia o Grupo Escolar Tiradentes. In: **Relatório de atividades do Governador Frederico Trotta encaminhado para o presidente Eurico Gaspar Dutra em 1946.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1947.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **A educação negada:** São Paulo: Cortez, 1991.

BUFFA, Ester; PINTO, Gelson de Almeida. **Arquitetura e Educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893-1971.** São Carlos: Brasília: EdUFSCar; INEP, 2002, 174 p.

CÂMARA, Fabiana Angélica Pinheiro. **A política imigratória do período Vargas (1930-1945) e o projeto de colonização de Andreas Thaler em Santa Catarina.** 2019, 169 p. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

CAMARGO, João Olivir. *Nerje* Laranjeiras do Sul. **Raízes da Nossa Terra:** a história épica e contemporânea. Curitiba. Vicentina, 1999.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Modernidade Pedagógica e modelos de formação docente.** São Paulo em perspectiva. 14 (1). 2000.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da Instrução Pública. In: **500 anos de educação no Brasil.** Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho, Cynthia Greive Veiga (orgs.), - Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 2ª edição.

CORREIA, Leocádio; OLIVERO, Mario F. (org). **Guarapuava.** 2. ed. Curitiba: Emp. Editora Olivero, 1928.

CASTRO, Elizabeth Amorim de. A arquitetura dos grupos escolares do Paraná na Primeira República. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 90, n°224, p. 122-148, jan./abr. 2009.

CASTRO, Elizabeth Amorim de. **Arquitetura das escolas públicas do Paraná (1853-1955).** 2010. 364 p. Tese (Doutorado em História) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

CHAICOUSKI, Maria do Belém. **[Entrevista concedida a]** Lucimara Lemiechek. Laranjeiras do Sul, Paraná. Out. 2023. (1h e 41 min.).

CLAZER, Nilce Adelaide. **[Entrevista concedida a]** Lucimara Lemiechek. Laranjeiras do Sul, Paraná. Set. 2023. (1h e 42 min.).

COLÉGIO ESTADUAL LARANJEIRAS DO SUL –EFM. **Projeto Político Pedagógico**. 2022. 916 p.

COLÉGIO ESTADUAL LARANJEIRAS DO SUL -EFM. **Histórico da instituição**. Sem data. Localizado no Colégio Estadual Laranjeiras do Sul – EFM em abril de 2022.

COLÉGIO ESTADUAL LARANJEIRAS DO SUL -EFM. **Planta baixa**. Sem data. Localizado no Colégio Estadual Laranjeiras do Sul – EFM em abril de 2022.

COLÔNIA MALLET CHAMAR-SE-Á LARANGEIRAS. **O dia**. Curitiba, 2 jul. 1929. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 21 mar. 2023.

CONVITE. **O Independente**. Laranjeiras do Sul, n. 326, 2 mar. 1968. Localizado na Casa da Memória Território Federal do Iguassu em março de 2022.

CONVOCAÇÃO. **O Independente**. Laranjeiras do Sul, n. 398, 13 set. 1969. Localizado na Casa da Memória Território Federal do Iguassu em março de 2022

CORDEIRO, Esther Araújo. **[Entrevista concedida a]** Lucimara Lemiechek. Laranjeiras do Sul, Paraná, nov. 2022. (1h e 47 min.).

COSTA, Reginaldo Rodrigues da. **A capacitação e aperfeiçoamento de professores que ensinavam matemática no Estado do Paraná 1972-1982**. In: Anais eletrônicos do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: “História, sociedade e educação no Brasil”. Universidade Federal da Paraíba, 2012.

COSTA, Maria José Franco Ferreira da. **Lysímaco Ferreira da Costa. A Dimensão de Um Homem**. Curitiba: UFPR, 1987.

CRÔNICA DA CIDADE. **O Independente**. Laranjeiras do Sul, n. 184, 12 set. 1964. Localizado na Casa da Memória Território Federal do Iguassu em março de 2022.

CUNHA, Marcus Vinicius da. A escola contra a família. In: **500 anos de educação no Brasil**. Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho, Cynthia Greive Veiga (orgs.), - Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 2ª edição.

CURSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS. **O Independente**. Laranjeiras do Sul, n. 85, 12 ago. 1962. Localizado na Casa da Memória Território Federal do Iguassu em março de 2022.

CURSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS E ADOLESCENTES. **O Independente**. Laranjeiras do Sul, n. 397, 6 set. 1969. Localizado na Casa da Memória Território Federal do Iguassu em março de 2022.

CURSO DE FÉRIAS. **O Independente**. Laranjeiras do Sul, n. 446, 19 set. 1970. Localizado na Casa da Memória Território Federal do Iguassu em março de 2022.

DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. **Magistério Primário: profissão feminina, carreira masculina**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n° 86, p. 5-14, ago. 1993.

DICIONÁRIO PRIBERAM ONLINE. **Verbetes “quibebe”**. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/>. Acesso em: 26 mai. 2023.

DIREÇÕES DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO. **O Independente**. Laranjeiras do Sul, n. 12, 5 mar. 1961. Localizado na Casa da Memória Território Federal do Iguassu em março de 2022.

DOIS ANOS DE ADMINISTRAÇÃO FECUNDA, CRITERIOSA E HONESTA. Relatório de atividades a gestão de Bento Munhoz da Rocha Neto (1953). **A Divulgação - PR**. Curitiba, ano VI, jan./fev. 1953, p. 16. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 11 mai. 2023.

ECKSTEIN, Manuela Pires Weissbock. **Profissionalização e etnicidade na formação dos filhos dos imigrantes suábios em Entre Rios, Paraná: a proposta curricular do conjunto educacional Imperatriz Leopoldina (1974)**. 2020, 261 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020.

ENTREGA DOS CERTIFICADOS. **O Independente**. Laranjeiras do Sul, n. 411, 13 dez. 1969. Localizado na Casa da Memória Território Federal do Iguassu em março de 2022.

ESCOLA PÚBLICA PRIMÁRIA DE COLÔNIA MALLET. **Convite para as festividades da Proclamação da República**. Em 3 de novembro de 1917. Localizado no Colégio Estadual Laranjeiras do Sul - EFM em março de 2022.
ESCOLA ESTADUAL ALUÍSIO MAIER – ENSINO DE 1º GRAU. **Ofício enviado à Secretária de Educação do Paraná**. Em 23 de outubro de 1985. Localizado no Colégio Estadual Laranjeiras do Sul – EFM em abril de 2022.

ESCOLA MUNICIPAL ALUÍSIO MAIER. **Rascunho de ofício datilografado e manuscrito**. Em 14 de setembro de 1992. Localizado no Colégio Estadual Laranjeiras do Sul – EFM em abril de 2022.
ESCOLA MUNICIPAL ALUÍSIO MAIER – EIEF. **Proposta Pedagógica**, 2019, 526 p.

ESTABELECIMENTOS DE ENSINO. **O Independente**. Laranjeiras do Sul, n. 15, 26 mar. 1961. Localizado na Casa da Memória Território Federal do Iguassu em março de 2022.

FARIAS, Cássio de Souza. **Para colher é preciso semear: um estudo da trajetória de César Prieto Martinez e sua atuação como Inspetor Geral do Ensino no Paraná (1920 -1924)**. 2021. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2021.

FELISBERTO, Lidiane Gomes dos Santos. **A Pedagogia da Escola Nova e a concepção de concreto: o ensino dos saberes elementares matemáticos no Paraná (1920-1960)**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC), Curitiba, 2019.

FELISBERTO, Lidiane Gomes dos Santos. Erasmo Pilotto. In: Wagner Rodrigues Valente. (Org.). **Dicionário dos experts**. 1 ed. São Paulo: GHEMAT Brasil - FAPESP, 2021, v. 1, p. 1-10. Disponível em: <https://www.ghemat.com.br/itens/erasmo-pilotto->. Acesso em: 24 jan. 2024.

FÉRIAS. **O Independente**. Laranjeiras do Sul, n. 417, 28 fev. 1970. Localizado na Casa da Memória Território Federal do Iguassu em março de 2022.

FERREIRA, Antônio Gomes; VECHIA, Ariclê. A formação de professores no Paraná para qualificar o ensino da escola primária na primeira metade do século XX. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 54, p. 225 – 252, jan./abr. 2023.

FERREIRA, Edite. **[Entrevista concedida a]** Lucimara Lemiechek. Laranjeiras do Sul, Paraná, out. 2022. (2h e 12 min.).

FIM DE NEGÓCIO. **O Independente**. Laranjeiras do Sul, n. 450, 17 out. 1970. Localizado na Casa da Memória Território Federal do Iguassu em março de 2022.

FOLDA, Lígia Regina. **[Entrevista concedida a]** Lucimara Lemiechek. Laranjeiras do Sul, Paraná. Set. 2023. (2h e 18 min.).

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Verbetes “Guerra do Contestado”**. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/GUERRA%20DO%20CONTESTADO.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Verbetes biográfico de Nivaldo Passos Kruger**. Disponível em: <https://www18.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbetes-biografico/nivaldo-passos-kruger>. Acesso em: 17 mar. 2023.

GHEMAT-BRASIL. Grupo de Pesquisa da História da Educação Matemática no Brasil. **Glossário**. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158952>. Acesso em: 27 dez. 2023.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. Barueri, SP: Manole, 2003.

HEROLD JUNIOR, Carlos; AMARAL, Maria Lucia do. Representações sobre a relação entre educação e modernização em Guarapuava-PR entre 1930-1960. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 38, p. 36-48, 2010.

HEROLD JUNIOR, Carlos. Representações sobre a relação professor-aluno na história da educação de Guarapuava-PR (1915-1960). **Cadernos de História da Educação** (UFU. IMPRESSO), v. 11, p. 71-91, 2012.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras.** - São Paulo: Cengage Learning, 2011.

HOMENAGEM AOS PROFESSORES. **O Independente**. Laranjeiras do Sul, n. 449, 10 out. 1970. Localizado na Casa da Memória Território Federal do Iguassu em março de 2022.

IMAGENS DO ESTADO NOVO 1937-1945. Direção: Eduardo Scorel. Episódios 1,2,3,4 e 5. Rio de Janeiro: Brasil 1500, 2015 (52 min. cada).

IMPRESSÕES SOBRE GUARAPUAVA. **Folha do Oeste**, Guarapuava, ano II, n. 57, 2 fev. 1941, p. 1 e 4. Localizado no Centro de Documentação e Memória (CEDOC-G) em novembro de 2022.

INSPETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO. **O Independente**. Laranjeiras do Sul, n. 172, 21 jun. 1964. Localizado na Casa da Memória Território Federal do Iguassu em março de 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA: IBGE. **Panorama do município de Laranjeiras do Sul – PR**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/laranjeiras-do-sul/panorama>. Acesso em: 23 mar. 2023.

INSTITUTO INCLUSÃO BRASIL. **Métodos de alfabetização**. Disponível em: <https://institutoinclusaobrasil.com.br/qual-o-melhor-metodo-de-alfabetizacao/>. Acesso em 22 mai. 2023.

KREUTZ, Lucio. A educação de imigrantes no Brasil. In: **500 anos de educação no Brasil**. Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho, Cynthia Greive Veiga (orgs.), - Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 2ª edição.

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

KRÜGER, Edison Luiz. **[Entrevista concedida a]** Lucimara Lemiechek. Laranjeiras do Sul, Paraná. Set. 2023. (1h e 47 min.).

JOGOS PRIMÁRIOS. **O Independente**. Laranjeiras do Sul, n. 430, 30 mai. 1970. Localizado na Casa da Memória Território Federal do Iguassu em março de 2022.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n.1, p.9-43, jan./jun. 2001.

LARANJEIRAS ESTÁ DE PARABÉNS. **Folha do Oeste**. Guarapuava. n. 60, 23 fev. 1941, p. 1. Localizado no Centro de Documentação e Memória (CEDOC-G) em novembro de 2022.

LAZIER, Hermógenes. **Paraná: terra de todas as gentes e de muita história**. 2. ed. Francisco Beltrão: GRAFIT, 2004.

LEMIECHEK, Lucimara. **Aspectos históricos da formação de professores normalistas no município de Laranjeiras do Sul -PR (1946 –1980)**. 2014. 281 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Francisco Beltrão, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas ressignificadas pelo debate contemporâneo na educação. In: **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005.

LOPES, Sergio. **O Território do Iguazu no contexto da “marcha para oeste”**. Cascavel. Edunioeste, 2002. 260 p.

MACHADO, Antonio Pereira. **[Correspondência]**. Destinatário: Câmara Municipal de Guarapuava. Guarapuava, 28 set. 1905. Localizada no Centro de Documentação e Memória da UNICENTRO (CEDOC/G), caixa 29, pasta 3, 1905.

MAGALHÃES, Justino. A construção de um objecto do conhecimento histórico. Do arquivo ao texto – a investigação em história das instituições educativas. **Educação Unisinos**, 69-74, maio/ago. 2007.

MAINARDES, Jefferson. **Ciclo Básico de Alfabetização: da intenção à realidade (avaliação do CBA no município de Ponta Grossa – PR)**. 1995. 255 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

MAIR, Aluísio. **[Correspondência manuscrita]**. Destinatário: Prefeito Municipal de Guarapuava Sr. Luiz M. Schleder. Colônia Mallet, 24 dez. 1915. Localizado no Colégio Estadual Laranjeiras do Sul em março de 2022.

MAIR, Aluísio. **[Correspondência manuscrita]**. Destinatário: Prefeitura de Guarapuava. Colônia Mallet, 4 fev. 1916. Localizado no Centro de Documentação e Memória de Guarapuava (CEDOC-G) em novembro de 2022. Caixa 36, pasta 02.

MAIR, Aluísio. **[Correspondência manuscrita]**. Destinatário: Prefeitura de Guarapuava. Colônia Mallet, 31 mar. 1916. Localizado no Centro de Documentação e Memória de Guarapuava (CEDOC-G) em novembro de 2022. Caixa 36, pasta 02.

MAIR, Aluísio. **[Correspondência manuscrita]**. Destinatário: Prefeito Municipal de Guarapuava Sr. Francisco Solano Alves de Camargo. Colônia Mallet, 2 dez. 1916. Localizado no Colégio Estadual Laranjeiras do Sul em março de 2022.

MAIR, Aluísio. **[Correspondência manuscrita]**. Destinatário: Prefeito Municipal de Guarapuava Sr. Francisco Solano Alves de Camargo. Colônia Mallet, 27 ago. 1917. Localizado no Colégio Estadual Laranjeiras do Sul em março de 2022.

MAIR, Aluísio. [**Correspondência manuscrita**]. Destinatário: Presidente do Conselho Local da Instrução Pública de Guarapuava. Colônia Mallet, 2 dez. 1919. Localizado no Colégio Estadual Laranjeiras do Sul em março de 2022.

MAIR, Aluísio. [**Correspondência manuscrita**]. Colônia Mallet, 27 ago. 1923. Localizado no Centro de Documentação e Memória de Guarapuava (CEDOC-G) em novembro de 2022. Caixa 46, pasta 01.

MAIS ESCOLAS PARA O MUNICÍPIO. **Folha do Oeste**, Guarapuava, n. 3, 14 mar. 1937. Localizado no Centro de Documentação e Memória (CEDOC-G) em novembro de 2022.

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

MARTINEZ, César Prieto. **Sertões do Iguassú**. Cia Graphico-Editora Monteiro Lobato. São Paulo, 1925.

MARTINEZ, César Prieto. **Relatório apresentado ao Secretário Geral de Estado pelo professor César Prieto Martinez, Inspetor Geral do Ensino**, 1921. Curitiba: Tip. da Penitenciária do Estado.

MATRÍCULAS ESCOLARES. **O Independente**. Laranjeiras do Sul, n. 398, 13 set. 1969. Localizado na Casa da Memória Território Federal do Iguassu em março de 2022.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

MORENO, Jean Carlos. **Inventando a escola, inventando a nação: discursos e práticas em torno da escolarização paranaense (1920-1928)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2003.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”. Artigo. Brasília. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em 10 jan. 2024.

MOSSORUNGA, Bento. Centro Educacional Guaíra: um laboratório de reconstrução educacional do INEP no Paraná. In: **Anísio Teixeira na direção do INEP. Programa para a reconstrução da nação brasileira: 1952-1964**. Marta Maria de Araújo, Iria Brzezinski (Organizadora). – Brasília: INEP, 2006. 288 p.: il.

MULLER, Rangel de Souza. [**Entrevista concedida a**] Lucimara Lemiechek. Laranjeiras do Sul, Paraná, jan. 2023. (1h e 56 min.).

MUSSOI, Arno Bento. **Laranjeiras do Sul: O espaço em construção**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2002. 174 p.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira República**. São Paulo; EPU/EDUSP, 1974.

NAGLE, Jorge. A educação na primeira república. In: HOLLANDA, S.B. **História geral da civilização brasileira**. 4. ed. Tomo III, v. 2, livro 3º., p. 261-291. 2009.

NASCIMENTO, Maria Isabel. **A primeira escola de professores dos Campos Gerais – PR**. 2004. 225 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

NASCIMENTO, Maria Isabel. **Reconstrução histórica das instituições escolares públicas dos Campos Gerais – PR**. 1.ed. Lisegriff Gráfica e Editora Ltda. Curitiba, 2012.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. Instituições escolares: por que e como pesquisar. In: **Cultura Escolar e História das Práticas Pedagógicas**. Editora Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, ed. 1, 2008.

NOSELLA, Paolo.; BUFFA, Ester. **Instituições escolares: porque e como pesquisar**. 2. ed. Campinas-SP: Editora Alínea, 2009. v. 2. 94 p.

NOTAS PRESIDENCIAES. **A República**, Curitiba, n. 153, 2 jul. 1908. Boletim Oficial. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 23 mar. 2022.

NOTÍCIAS DE COLÔNIA MALLET: FESTA DE NOSSA SENHORA DE SANT'ANA. **O Estado do Paraná: jornal da manhã**. Curitiba, 28 set. 1926. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 22 mar. 2023.

NÓVOA, Antonio. **A imprensa de educação e ensino: concepções e organização do repertório português**. In: BASTOS, Maria Helena Câmara. CATANI, Denise Barbara. (Orgs.) Educação em revista: a imprensa e a história da educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2002. P. 11-31.

OAB. Ordem dos Advogados do Brasil. **Juristas que marcaram a história do país: Raimundo Faoro**. Disponível em: <https://www.oab.org.br/noticia/60134/juristas-que-marcaram-a-historia-do-pais-raymundo-faoro>. Acesso em: 27 dez. 2023.

OBSERVAÇÕES DE UM TURISTA. **O Dia**. Curitiba, n. 6704, 1 jul. 1945, p. 4 e 7. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 11 mai. 2023.

O ENSINO - Revista da Inspeção de Ensino do Estado do Paraná, Paraná, v. 2, n. 2, abr.1923. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105312>. Acesso em: 28 dez. 2023.

OLIVEIRA, Marcus Aldenison. A Pedagogia Moderna e a Aritmética do curso primário brasileiro: o ensino *com e pelas* coisas. In: **Interfaces Científicas-Educação**. V. 3, n 2, p. 11-20. Fev. de 2015. Aracaju.

O MAL DE HANSEN EM GUARAPUAVA. **Folha do Oeste**. Guarapuava, n. 65, 30 mar. 1941. Localizado no Centro de Documentação e Memória de Guarapuava (CEDOC-G) em novembro de 2022.

OS MORTOS DA LEGALIDADE: NOMES DE TODOS QUE DESAPARECERAM NOS SERTÕES DO BRASIL E OS PONTOS EXACTOS EM QUE FORAM ENTERRADOS. **O Jornal - RJ**. Rio de Janeiro, n. 2.485, 14 jan. 1927. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 22 mar. 2023.

O MOVIMENTO SUBVERSIVO. **República**. Florianópolis, 18 dez. 1924, p.1. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 22 mar. 2023.

O PREFEITO E SUA ADMINISTRAÇÃO. **O Independente**. Laranjeiras do Sul, n. 101, 2 dez. 1962. Localizado na Casa da Memória Território Federal do Iguassu em março de 2022.

O PREFEITO PRESTA CONTAS. **O Independente**. Laranjeiras do Sul, n. 8, 5 fev. 1961. Localizado na Casa da Memória Território Federal do Iguassu em março de 2022.

OS ÚLTIMOS ACONTECIMENTOS REVOLUCIONÁRIOS: A POLÍCIA BAHIANA NO SUL. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro. n. 69, 21 mar. 1925. Notícias Policiais. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

PALHANO, Isabel Castilho. **A Revista O Ensino (1920-1924): a instrução pública do Paraná nos ideais de César Prieto Martinez**. 2022. 133 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa (UEPG), 2022.

PARANÁ. **Anteprojeto da Lei Orgânica da Educação**. Curitiba, 1949. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104272>. Acesso em: 20 dez. 2023.

PARANÁ. **Bases Educativas para a Organização da Nova Escola Normal Secundária do Paraná**. Curitiba, 1923. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123699?show=full>. Acesso em 07 nov. 2023.

PARANÁ. **Código de Ensino do Paraná**. Decreto n° 710 de 18 de outubro de 1915. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99744/Ano_1915_MFN_1914%5b1%5d.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 05 abr. 2023.

PARANÁ. **Código de Ensino do Paraná.** Decreto n° 17 de 9 de janeiro de 1917. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/125257>. Acesso em: 22 mar 2023.

PARANÁ. **Mensagem enviada por José Marques Guimarães ao novo presidente da Província do Paraná Dr. Américo Lobo Leite Pereira.** Em 18 de fevereiro de 1890. Departamento de Arquivo Público do Paraná. Disponível em: <https://www.administracao.pr.gov.br/ArquivoPublico/Pagina/Mensagens-de-Governo>. Acesso em: 04 abr. 2023.

PARANÁ. **Mensagem enviada pelo governador Francisco Xavier da Silva ao Congresso Legislativo do Paraná.** Em 04 de outubro de 1892. Departamento de Arquivo Público do Paraná. Disponível em: <https://www.administracao.pr.gov.br/ArquivoPublico/Pagina/Mensagens-de-Governo>. Acesso em: 04 abr. 2023.

PARANÁ. **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Estado na 2ª sessão da 5ª legislatura.** Em 1º de fevereiro de 1901. Departamento de Arquivo Público do Paraná. Disponível em: <https://www.administracao.pr.gov.br/ArquivoPublico/Pagina/Mensagens-de-Governo>. Acesso em: 4 abr. 2023.

PARANÁ. **Mensagem enviada pelo governador Francisco Xavier da Silva ao Congresso Legislativo do Paraná.** Em 1º de fevereiro de 1911. Departamento de Arquivo Público do Paraná. Disponível em: <https://www.administracao.pr.gov.br/ArquivoPublico/Pagina/Mensagens-de-Governo>. Acesso em: 4 abr. 2023.

PARANÁ. **Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo pelo Dr. Caetano Munhoz da Rocha, Presidente do Estado, ao instalar-se a 2ª sessão da 15ª Legislatura.** Em 1º de fevereiro de 1921. Departamento de Arquivo Público do Paraná. Disponível em: <https://www.administracao.pr.gov.br/ArquivoPublico/Pagina/Mensagens-de-Governo>. Acesso em: 5 abr. 2023.

PARANÁ. **Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo pelo Dr. Caetano Munhoz da Rocha, Presidente do Estado, ao instalar-se a 2ª. Sessão da 16ª. Legislatura.** Em 1º de fevereiro de 1923. Departamento de Arquivo Público do Paraná. Disponível em: <https://www.administracao.pr.gov.br/ArquivoPublico/Pagina/Mensagens-de-Governo>. Acesso em: 23 mar. 2023.

PARANÁ. **Mensagem dirigida, pelo Interventor Federal do Paraná, General Mario Tourinho, ao chefe do Governo Provisório da República Dr. Getúlio Vargas.** Em 05 de outubro de 1931. Departamento de Arquivo Público do Paraná. Disponível em:

<https://www.administracao.pr.gov.br/ArquivoPublico/Pagina/Mensagens-de-Governo>. Acesso em: 23 mar. 2023.

PARANÁ. **Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo pelo governador Manoel Ribas ao instalar-se a 2ª sessão ordinária da 1ª legislatura da 2ª República em 1º de setembro de 1936.** Departamento de Arquivo Público do Paraná. Disponível em: <https://www.administracao.pr.gov.br/ArquivoPublico/Pagina/Mensagens-de-Governo>. Acesso em: 14 nov. 2023.

PARANÁ. **Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo pelo governador Manoel Ribas ao instalar-se a 3ª sessão ordinária da 1ª legislatura em 1º de setembro de 1937.** Departamento de Arquivo Público do Paraná. Disponível em: <https://www.administracao.pr.gov.br/ArquivoPublico/Pagina/Mensagens-de-Governo>. Acesso em: 18 nov. 2023.

PARANÁ. **Regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná (Decreto n.93 de 11/03/1901).** Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123700#:~:text=Trata%2Dse%20de%20um%20Regulamento,ensinos%20prim%C3%A1rio%2C%20normal%20e%20secund%C3%A1rio>. Acesso em: 4 abr. 2023.

PARANÁ. **Recibo nº 030738 emitido pela Arrecadação de Rendas do Estado do Paraná.** Em 17 de agosto de 1917. Localizado no Colégio Estadual Laranjeiras do Sul em março de 2022.

PARANÁ. **Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública Cesar Prieto Martinez.** Curitiba. Typ. da Penitenciária do Estado, 1920. Disponível em: <https://www.administracao.pr.gov.br/ArquivoPublico/Pagina/Relatorios-de-Secretarios-de-Governo>. Acesso em: 20 dez. 2023.

PARANÁ. **Relatório da Inspectoria Geral de Ensino referente ao ano de 1921. Documento datilografado e manuscrito.** Sem data. Departamento de Arquivo Público do Paraná. Disponível em: <https://www.administracao.pr.gov.br/ArquivoPublico/Pagina/Relatorios-de-Secretarios-de-Governo>. Acesso em: 5 abr. 2023.

PARANÁ. **Relatório de 1924-1928 apresentado pelo Vice-Presidente Marins Alves de Camargo.** Sem data. Departamento de Arquivo Público do Paraná. Disponível em: <https://www.administracao.pr.gov.br/ArquivoPublico/Pagina/Relatorios-de-Secretarios-de-Governo>. Acesso em: 23 mar. 2023.

PARANÁ. **Título de Collector de Rendas Estaduaes de Cambará concedido ao cidadão Aluisio Mair em 27 de dezembro de 1929.** Localizado no Colégio Estadual Laranjeiras do Sul em março de 2022.

PARANÁ. **Decreto nº 93 de 11 de março de 1901**. Regulamento da Instrução Publica do Estado do Paraná. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123700>. Acesso em: 12 nov. 2023.

PARANÁ. **Decreto nº 710 de 18 de outubro de 1915**. Código do Ensino do Estado do Paraná. Curitiba. Typ. d'A República. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99744>. Acesso em: 15 dez. 2023.

PARANÁ. **Decreto nº 17 de 9 de janeiro de 1917**. Código do Ensino do Estado do Paraná. Curitiba. Typ. d'A República. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/125257>. Acesso em 02 dez. 2023.

PARANÁ. **Decreto nº 1.874 de 29 de julho de 1932**. Programa e Regimento Interno para Grupos Escolares. Irmãos Guimarães e Cia. Curitiba, 1932. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104589>. Acesso em: 14 nov. 2023.

PARANÁ. **Decreto nº 6.597 de 15 de março de 1938**. Regulamento das Escolas de Professores do Estado do Paraná. HISTEDBR. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/acervos/parana-decreto-ndeg-6597-1938>. Acesso em: 27 dez. 2023.

PARANÁ. **Decreto nº 952 de 26 de fevereiro de 1940**. Aprova o Regimento Interno e o Programa para os grupos escolares do estado. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/222903/programa%201940.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 mai. 2023.

PARANÁ. **Decreto nº 10.992 de 7 de fevereiro de 1941**. Cria um grupo escolar na vila de Laranjeiras, município de Guarapuava. Localizado no Departamento de Arquivo Público do Paraná em abril de 2023.

PARANÁ. **Decreto nº 10.993 de 7 de fevereiro de 1941**. Nomeia Rui Aires Pacheco para a função de diretor do grupo escolar na vila de Laranjeiras, município de Guarapuava. Localizado no Departamento de Arquivo Público do Paraná em abril de 2023.

PARANÁ, **Decreto nº 11.609 de 10 de julho de 1941**. Nomeia Juvaldir de Oliveira para a função de diretor do grupo escolar na vila de Laranjeiras, município de Guarapuava. Localizado no Departamento de Arquivo Público do Paraná em abril de 2023.

PARANÁ. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da primeira sessão ordinária da 2ª Legislatura pelo Senhor Bento Munhoz da Rocha Neto Governador do Paraná**. 1951. Departamento de Arquivo Público do Paraná. Disponível em: <https://www.administracao.pr.gov.br/ArquivoPublico/Pagina/Mensagens-de-Governo>. Acesso em: 23 mar. 2023.

PARANÁ. **O ensino primário no Paraná: nova seriação e programas para os grupos e casas escolares**. Secretaria de Educação e Cultura, 1963. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104594>. Acesso em: 15 mai. 2023.

PARANÁ. Exposição de motivos n 990/62. In: **O ensino primário no Paraná: nova seriação e programas para os grupos e casas escolares**. Secretaria de Educação e Cultura, 1963. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104594>. Acesso em: 15 mai. 2023.

PARANÁ. **Portaria nº 131/70 publicada no Diário Oficial do Estado em 10 de setembro de 1970**. Proíbe as cantinas comerciais nos estabelecimentos de ensino do estado do Paraná. Localizado na Escola Municipal Aluísio Maier em março de 2022.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do Paraná – Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Paraná, 2008.

PARANÁ. PARANÁ INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: PIA. **Verbete: Vicente Machado da Silva Lima**. Disponível em: <https://www.casacivil.pr.gov.br/Pagina/Vicente-Machado-da-Silva-Lima>. Acesso em: 16 jun. 2023.

PARTE OFICIAL. **A República**, Curitiba, n. 145, 5 jul. 1909. Boletim Oficial. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 25 mar. 2022.

PEQUENO PRÉDIO PARA O GINÁSIO. **O Independente**. Laranjeiras do Sul, n. 203, 17 jan. 1965. Localizado na Casa da Memória Território Federal do Iguassu em março de 2022.

PILOTTO, Erasmo. **Educação no Paraná: Síntese sobre o Ensino Público, Elementar e Médio**. Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME). Publicação nº 3, MEC/INEP, 1954.

POSITIVO E NEGATIVO. **O Independente**. Laranjeiras do Sul, n. 393, 19 jul. 1969. Localizado na Casa da Memória Território Federal do Iguassu em março de 2022.

PREFEITURA DE CAMBARÁ. **Decreto nº 1.129/73**. Decreta ponto facultativo como homenagem póstuma a Aluisio Mayr. Em 7 de fevereiro de 1973. Localizado no Colégio Estadual Laranjeiras do Sul em março de 2022.

PREFEITURA DE GUARAPUAVA. **Nomeia o cidadão Aloisio Mair como professor da escola primária de Laranjeiras**. Em 11 de outubro de 1915. Localizado no Colégio Estadual Laranjeiras do Sul em março de 2022.

PREFEITURA DE GUARAPUAVA. **Ofício datilografado enviado por José Schleder ao Sr. Aloisio Mair**. Em 11 de outubro de 1915. Localizado no Colégio Estadual Laranjeiras do Sul em março de 2022.

PREFEITURA DE GUARAPUAVA. **Decreto nº 21. Exonera Aloysio Mair do cargo de professor subvencionado pela Câmara Municipal.** Em 1º de setembro de 1917. Localizado no Colégio Estadual Laranjeiras do Sul em março de 2022.

PREFEITURA DE GUARAPUAVA. **Ofício datilografado enviado por Francisco Solano Alves de Camargo ao Sr. Aluizio Mair.** Em 24 de dezembro de 1918. Localizado no Colégio Estadual Laranjeiras do Sul em março de 2022.

PREFEITURA DE GUARAPUAVA. **Correspondência enviada ao Sr. Aluizio Mair.** Em 19 de março de 1926. Localizado no Colégio Estadual Laranjeiras do Sul em março de 2022.

PREFEITURA DE GUARAPUAVA. **Correspondência enviada pelo prefeito Francisco Solano Alves Camargo ao cidadão Aluizio Mair.** Em 29 de dezembro de 1926. Localizado no Colégio Estadual Laranjeiras do Sul em março de 2022.

PREFEITURA DE LARANJEIRAS DO SUL. **Revista Tribuna Laranjeirense.** Edição comemorativa pelo 25º aniversário do município, ano III, 29/11/1971, composto e impresso na editora Lítero-técnica, Curitiba – PR. Localizado no Centro de Documentação e Memória de Guarapuava (CEDOC-G) em novembro de 2022.

PREFEITURA DE LARANJEIRAS DO SUL. **Diagnóstico de 10 de fevereiro de 1985.** Datilografado. Localizado na Câmara Municipal de Laranjeiras do Sul em setembro de 2021.

PREFEITURA DE LARANJEIRAS DO SUL. **Decreto nº 32/51.** Autoriza a doação dos lotes 4,5,6 e 10 da quadra nº 34 do perímetro urbano para a construção do grupo escolar. Aprovado em 26 de outubro de 1951. Localizado na Câmara Municipal de Vereadores em junho de 2021.

PREFEITURA DE LARANJEIRAS DO SUL. **Projeto de Lei nº 28/68.** Solicita a declaração de utilidade pública os lotes 3 e 9 da quadra nº34 do perímetro urbano. Localizado na Câmara Municipal de Vereadores em junho de 2021.

PREFEITURA DE LARANJEIRAS DO SUL. **Lei nº 24/2022. Dispõe sobre a nomenclatura das escolas a serem criadas no município de Laranjeiras do Sul.** Sancionada em 15 de julho de 2022. Disponível em: <https://www.cmls.pr.gov.br/leis.php?ano=2022>. Acesso em 10 mai. 2023.

PRESTES, Rodrigo Evaristo. **Um “templo de civilização” no “coração do Paraná”: o grupo escolar Visconde de Guarapuava (1912-1942) visto a partir da imprensa.** 2016. 94 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2016.

PRIMÁRIO TERÁ 5ª SÉRIE EM 1967. **O Independente**. Laranjeiras do Sul, n. 254, 8 out. 1966. Localizado na Casa da Memória Território Federal do Iguassu em março de 2022.

PROFESSOR ALUÍSIO VISITA A INSTITUIÇÃO. **O Independente**. Laranjeiras do Sul, n. 313, 2 dez. 1967, p.1. Localizado na Casa da Memória Território Federal do Iguassu em março de 2022.

REGISTRO CIVIL DA CIDADE DE LARANJEIRAS DO SUL. **Certidão de casamento de Aluizio Mair e Maria do Belém Fausto em 16 de novembro de 1920**. Certidão emitida em 12 de julho de 1957. Localizada no Colégio Estadual Laranjeiras do Sul em março de 2022.

REGISTRO GERAL DE IMOVEIS E HIPOTECAS. **Escritura pública de compra e venda realizada em 8/9/1969**. Expedido em 16 de dezembro de 2003. Localizado no Colégio Estadual Laranjeiras do Sul em março de 2022.

ROCHA LOURES JR., Muricy Marinho. **[Entrevista concedida a]** Lucimara Lemiechek. Laranjeiras do Sul, Paraná, nov. 2022. (1h e 49 min.).

RODRIGUES, João. **Relatório de inspeção escolar de 14 de julho de 1932**. Localizado no Centro de Documentação e Memória de Guarapuava (CEDOC-G) em novembro de 2022. Caixa 57, pasta 01.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 37. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SALVEMOS O BRASIL DO ANALFABETISMO. **Folha do Oeste**, Guarapuava, n. 4, 21 mar. 1937, p. 1. Localizado no Centro de Documentação e Memória (CEDOC-G) em novembro de 2022.

SANFELICE, José Luís. O Estado e a política educacional do regime militar. In: SAVIANI, D. (Org.) **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010, 376 p.: il.;21 cm – (Coleção Horizontes da pesquisa em história da educação no Brasil: v.2).

SANTOS, Ademir Valdir dos. Alemanha perdida? Escolarização de crianças em colônias de imigrantes alemães no sul do Brasil. **Perspectiva** (UFSC), v. 31, p. 841-874, 2014.

SANTOS, Ademir Valdir dos. Ritualismo e nacionalização da escola primária em Santa Catarina (anos 1940). **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 56, n. 49, p. 196-224, jul./set. 2018.

SANTOS, Ademir Valdir dos. Educação e nacionalismo: configurando a escola primária catarinense na Era Vargas. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas-SP, n. 24, p. 83-111, set./dez. 2010.

SANTOS, Ademir Valdir; VECHIA, Ariclê. **A Pesquisa sobre Instituições Escolares na Revista Brasileira de História da Educação (2001-2016)**. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 25, n. 4, out./dez. 2018.

SANTOS, Ademir Valdir; VECHIA, Ariclê. **As escolas que construímos: a história de instituições escolares na Revista Brasileira de História Da Educação**. Revista Brasileira de História da Educação, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e062>

SANTOS, Adir Alves dos. **[Entrevista concedida a]** Lucimara Lemiechek. Laranjeiras do Sul, Paraná. Ago. 2023. (1h e 23 min.).

SANTOS, Jussara Maria Tavares Pugliesi. O processo de municipalização no Estado do Paraná. **Revista Educar**, n. 22, p. 257 – 279. 2003. Editora UFPR.

SAVIANI, Dermeval. **Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. - 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed., rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008, 474 p. (Coleção memória da educação).

SEMANA DA CRIANÇA. **O Independente**. Laranjeiras do Sul, n. 43, 15 out. 1961. Localizado na Casa da Memória Território Federal do Iguassu em março de 2022.

SIKORA, Denise; HIDALGO, Angela Maria; HEROLD Jr., Carlos. A educação rural no Paraná: uma análise a partir de Guarapuava (1930 – 1960). **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1127 – 1148, out./dez. 2015.

SILVA, Amálio Pinheiro da. **Mapa escolar referente ao ano de 1908**. Localizado no Centro de Documentação e Memória de Guarapuava (CEDOC-G) em novembro de 2022. Caixa 32, pasta 03.

SILVA, Lícia Thomé da. **[Entrevista concedida a]** Lucimara Lemiechek. Laranjeiras do Sul, Paraná. Out. 2023. (1h e 11 min.).

SILVA, Jefferson Soares da; HEROLD Jr., Carlos. **Educação e capitalismo no Paraná: uma análise história a partir de Guarapuava**. – 1. ed. Curitiba: Editora Prismas, 2017. 268 p.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890 – 1910)**. São Paulo: Editora da UNESP. 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. Fotografias Escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. **Educar em Revista** (Impresso), Curitiba, v. n.18, p. 75-101, 2001.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Lições da escola primária**. In: SAVIANI, Dermeval (et.al). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Alicerces da pátria: história da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976)**. Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**. Campinas, ano XX, nº51, nov. 2000, p. 9-28.

SCHWARTZ, Cleonara Maria. O ensino da leitura e formação do leitor na escola primária da década de 1960. **Revista Dimensões**, vol. 28, 2012, p. 358-384.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n 14, mai/jun/jul/ago.2000.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **A escola da República: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918)** / Gladys Mary Ghizoni Teive, Norberto Dallabrida. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **Uma vez normalista, sempre normalista: cultura escolar e produção de um *habitus* pedagógico (Escola Normal Catarinense: 1911/1935)**. 2008. Florianópolis. Insular.

TROTTA, Ana Carolina. **Biografia de Laudímia Trotta**. Registros de família. Disponível em: <https://www.registrosdefamilia.com.br/2021/11/01/biografia-de-laudimia-trotta/>. Acesso em 24 jan. 2024.

VALENÇA, Cristina de Almeida. **CIVILIZAR, REGENERAR E HIGIENIZAR: a difusão dos ideais da Pedagogia Moderna por Helvécio de Andrade (1911-1935)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe (UFS). Sergipe, 2006.

VALENDOLF, Maria Aparecida. **[Entrevista concedida a]** Lucimara Lemiechek. Laranjeiras do Sul, Paraná. Jan. 2023. (1h e 39 min.).

VEIGA, Chyntia Greive. Educação estética para o povo. In: **500 anos de educação no Brasil**. Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho, Cynthia Greive Veiga (orgs.), - Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 2ª edição.

VIEIRA, Carlos Eduardo. O movimento pela Escola Nova no Paraná: trajetória e ideias educativas de Erasmo Pilotto. **Revista Educar**, nº 18, p. 53-73. Editora da UFPR, 2001.

ZOTTI, Solange. **As configurações do currículo oficial no Brasil no contexto da ditadura militar**. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 3. Paraná:

UNICAMP, UnC, 2004. Disponível em:
www.sbhe.org.br/novo/congresso/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/213.pdf. Acesso em: 17 fev. 2023.

XAVIER, Libânea Nacif. **O Brasil como laboratório – educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais**. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. **As escolas de colonização polonesa no Brasil**. Anais da comunidade brasileiro-polonesa. Curitiba, 1970, v. 2.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. **Paraná, Sudoeste: ocupação e colonização**. 2. ed. Curitiba: Vicentina, 1987.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

46ª IRE: AVISO. **O Independente**. Laranjeiras do Sul, n. 167, 16 mai. 1964. Localizado na Casa da Memória Território Federal do Iguassu em março de 2022.

46ª IRE: ATIVIDADES. **O Independente**. Laranjeiras do Sul, n. 168, 23 mai. 1964. Localizado na Casa da Memória Território Federal do Iguassu em março de 2022.

46ª INSPETORIA DE ENSINO: AVISOS 1,2, 3/65. **O Independente**. Laranjeiras do Sul, n. 211, 20 mar. 1965. Localizado na Casa da Memória Território Federal do Iguassu em março de 2022.

46ª INSPETORIA REGIONAL DE ENSINO. **O Independente**. Laranjeiras do Sul, n. 250, 11 dez. 1965. Localizado na Casa da Memória Território Federal do Iguassu em março de 2022.