

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Educação

**DA ESCOLA ISOLADA AO GRUPO ESCOLAR MARECHAL RONDON DE
CAMPO MOURÃO, PR – 1947 A 1971**

CIBELE INTROVINI RITT

MARINGÁ
2009

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Educação

**DA ESCOLA ISOLADA AO GRUPO ESCOLAR MARECHAL RONDON DE
CAMPO MOURÃO, PR – 1947 A 1971**

Dissertação apresentada por Cibele Introvini Ritt, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. ANALETE REGINA SCHELBAUER

MARINGÁ
2009

CIBELE INTROVINI RITT

**DA ESCOLA ISOLADA AO GRUPO ESCOLAR MARECHAL RONDON DE
CAMPO MOURÃO, PR – 1947 A 1971**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a Analete Regina Schelbauer (Orientadora) – UEM

Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo – UFU - Uberlândia

Prof. Dr. João Luiz Gasparin – UEM

Aprovada em 04/8/2009

À Sebastiana, Antonia, Manoel e Evandro.

AGRADECIMENTOS

À professora Analete Regina Schelbaeur, pela dedicação e competência com que me orientou no percurso da pesquisa.

À Lorene de Oliveira Beloso e Silvana Casali, diretoras auxiliares, e à secretária escolar Josefina Gora Teixeira do Colégio Estadual Marechal Rondon nos anos de 2007 e 2008, pelo atendimento cordial e prestativo.

À Sra. Édina Simionato, coordenadora do Museu Deolindo Mendes Pereira, de Campo Mourão; ao Sr. Jair Elias Santos Junior, da Câmara Municipal, e ao Sr. Dione Clei Valério da Silva, do Departamento de Controle Legislativo e Arquivo Histórico, pelas importantes referências sobre a localização dos documentos.

Aos ex-alunos, ex-professoras e ex-funcionárias da Escola Isolada e do Grupo Escolar Marechal Rondon que concordaram em compartilhar suas memórias: Manoel Messias Introvini, Zulmira Introvini Oliari, Leony Prado Andrade, Salua Simão, Verony Mercedes Ramos, Zoraide Ferreira de Oliveira, Evaldina Rodrigues e Vanda Zaleski.

À Zeny Introvini da Cruz, Elisangela Aparecida Rocha, Maria Aparecida Teixeira de Castro, Maria José Camati Yamao e Ana Paula Colavite, pelas importantes contribuições nos diferentes momentos da pesquisa.

Aos professores do curso e aos colegas de turma, pelas experiências e conhecimentos compartilhados nos dias de aula.

Aos familiares, que souberam compreender a ausência e não pouparam incentivos.

Minha escola primária...
Escola antiga de antiga mestra.
Repartida em dois períodos
para a mesma meninada,
das 8 às 11, da 1 às 4.
Nem recreio, nem exames.
Nem notas, nem férias.
Sem cânticos, sem merenda...
Digo mal – sempre havia
distribuídos
alguns bolos de palmatória...
A granel?
Não, que a Mestra
era boa, velha, cansada, aposentada.
Tinha já ensinado a uma geração
antes da minha.

[...]

A casa da escola inda é a mesma.
– Quanta saudade quando passo ali!
Rua Direita, nº 13.
Porta pesada,
escorada com a mesma pedra
da nossa infância.

Cora Coralina (1997)

RITT, Cibele Introvini. **DA ESCOLA ISOLADA AO GRUPO ESCOLAR MARECHAL RONDON DE CAMPO MOURÃO, PR – 1947 A 1971**. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora Analete Regina Schelbauer. Maringá, PR, 2009.

RESUMO

Esta pesquisa resulta de uma investigação sobre o processo de escolarização primária em Campo Mourão-PR, a partir da história do “Grupo Escolar Marechal Rondon”. O recorte temporal da pesquisa corresponde ao período de 1947, ano que marca o início do funcionamento desta instituição ainda como Escola Isolada, a 1971, momento em que os grupos escolares foram extintos por força da legislação nacional. Nossa problemática consiste em compreender o que representou o Grupo Escolar Marechal Rondon para a cidade de Campo Mourão no processo de consolidação do município. Para tanto, delineamos o objetivo geral no sentido de realizar a reconstrução histórica da instituição escolar em estudo. Elegemos como metodologia a pesquisa bibliográfica, documental e qualitativa. Bibliográfica, por nos remetermos à historiografia já produzida sobre o assunto. Documental, por nos debruçarmos sobre as fontes primárias referentes ao grupo escolar disponíveis na própria instituição escolar e nos acervos do município. Qualitativa, por desenvolvermos entrevistas com ex-alunos, ex-professores e ex-funcionários da instituição pesquisada. O Grupo Escolar Marechal Rondon representou para a cidade de Campo Mourão uma oportunidade maior de acesso à educação formal por parte dos habitantes da cidade. Não resolveu os problemas referentes ao grande índice de analfabetismo da população, dada a sua capacidade de demanda e sua localização central na cidade, que tinha na zona rural a concentração da maior parte da população. Contudo, imprimiu uma forma sistematizada de escolarização, devido ao modelo de escola graduada do qual derivava. Por seus bancos, passaram muitos estudantes que, mais tarde, constituíram-se na classe dirigente do município e nos profissionais de diversos setores da economia e contribuíram para o desenvolvimento da cidade.

PALAVRAS-CHAVE: Escolarização Primária; Instituição Escolar; Grupo Escolar Marechal Rondon.

RITT, Cibele Introvini. **FROM THE ISOLATED SCHOOL TO THE SCHOOL GROUP MARECHAL RONDON, CAMPO MOURÃO, PR – 1947 A 1971.** 168 sheets. Dissertation (Masters in Education) – Universidade Estadual de Maringá. Supervisor Professor Analete Regina Schelbauer. Maringá,PR 2009.

ABSTRACT

This research presents the result of an investigation about the primary schooling process in the city of Campo Mourão-PR, Brazil, based on the history of “Marechal Rondon School Group”. The research refers to the period of 1947, when this institution began its activities still as Isolated School, and also to 1971, when school groups were extinct by national legislation. Our problematic consists in understanding what Marechal Rondon School Group represented to the city of Campo Mourão Mourão in the process of consolidation of the municipality. For this purpose, we established the general objective towards a historical reconstruction of the school institution under study. As methodology, we elected the bibliographical, documental and qualitative research. It is bibliographical because of our reference to the historiography produced on the subject. It is considered documental since we went to the primary sources related to the school group, available in the institution itself an in the municipality collections. It is a qualitative research since we developed interviews with former students, teachers and employees of the researched institution. Marechal Rondon School Group represented a better opportunity of access to formal education to the inhabitants of Campo Mourão. It did not solve the problems regarding the high rates of illiteracy among the population, given its demand capacity and its central location in the city, whose population was more highly concentrated in the country side. However, the institution contributed to a more systematized way of schooling due to the graduated school model it derived from. Its seats were used by many students who, later on, became the leading class of the municipality and professionals of several sectors of the economy who contributed to the development of the city.

KEY WORDS: Primary School; School Institution; Marechal Rondon School Group.

LISTA DE QUADROS E ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Estabelecimentos Comerciais em 1955.....	51
Ilustração 1	Primeira Escola Isolada e Primeira Prefeitura de Campo Mourão.....	55
Ilustração 2	Recepção ao Governador do Estado em 16 de setembro de 1948.....	55
Quadro 2	Programa do Curso Primário Elementar.....	56
Ilustração 3	Planta Baixa da Unidade de Ensino Integrada de 1º Grau Marechal Rondon.....	75
Quadro 3	Programa do Curso Primário Complementar.....	81
Ilustração 4	Primeira lição da Cartilha Minha Terra.....	85
Ilustração 5	Página 38 da Cartilha Minha Terra.....	86
Quadro 4	Textos da Cartilha Minha Terra.....	87
Ilustração 6	Primeira lição da Cartilha Caminho Suave.....	87
Quadro 5	Conteúdos das Provas de Aritmética - 1ª e 2ª Séries	92
Quadro 6	Conteúdos das Provas de Aritmética – 3ª e 4ª Séries.....	94
Quadro 7	Conteúdos das Provas de Português – 1ª e 2ª Séries.....	96
Quadro 8	Conteúdos das Provas de Português - 3ª e 4ª Séries.....	97
Quadro 9	Conteúdos das Provas de História - 3ª e 4ª Séries.....	99
Quadro 10	Conteúdos das Provas de Geografia - 3ª e 4ª Séries.....	100
Quadro 11	Conteúdos das Provas de Ciências - 3ª e 4ª Séries.....	102
Ilustração 7	Fotografia aérea da cidade de Campo Mourão em 1953.....	119
Ilustração 8	Croquis da Reforma da Escola Estadual Marechal Rondon.....	132

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	População do Estado do Paraná no ano de 1900 – faixa etária de 05 a 09 anos.....	42
Tabela 2	População do Estado do Paraná nos anos de 1900 e 1912.....	43
Tabela 3	O Ensino Normal no Estado do Paraná nos anos de 1933 a 1958.....	45
Tabela 4	Censo Industrial do Estado do Paraná.....	46
Tabela 5	Ocupação Legal dos Estabelecimentos Agrícolas no Município de Campo Mourão.....	52
Tabela 6	População do Município em Idade Escolar.....	57
Tabela 7	População do Município em Idade Escolar que sabe ler e escrever.....	58
Tabela 8	População de Campo Mourão em 1950, com indicação de instrução para pessoas de 05 anos e mais.....	61
Tabela 9	Unidades Escolares de Ensino Primário no Estado do Paraná - 1952 a 1972.....	63
Tabela 10	Formação Escolar da População do Município de Campo Mourão – 1970	120
Tabela 11	Atendimento dos Estudantes nos anos de 1957 a 1962.....	123

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	DOS GRUPOS ESCOLARES NO BRASIL AOS ANTECEDENTES DO GRUPO ESCOLAR DE CAMPO MOURÃO.....	23
2.1	A CRIAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES NO BRASIL E O PROJETO DE ESCOLA PRIMÁRIA REPUBLICANA: UM BREVE HISTÓRICO.....	23
2.1.1	O desenvolvimento da educação primária no Estado do Paraná nos anos iniciais da República até meados do século XX.....	40
2.2	A CRIAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CAMPO MOURÃO.....	47
2.2.1	Os antecedentes do Grupo Escolar de Campo Mourão: a Escola Isolada..	53
3	A PRIMEIRA ESCOLA PÚBLICA PRIMÁRIA DE CAMPO MOURÃO: O GRUPO ESCOLAR MARECHAL RONDON.....	60
3.1	O CONTEXTO DE CRIAÇÃO: OS CONDICIONANTES SOCIAIS, POLÍTICOS, ECONÔMICOS E CULTURAIS.....	61
3.2	A FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE ENTRE AS DÉCADAS DE 1950 A 1970 EM CAMPO MOURÃO.....	67
3.3	A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....	74
3.3.1	A organização do espaço e do tempo escolar.....	74
3.3.2	A organização das práticas escolares, dos materiais didáticos e das atividades de ensino.....	80
4	O GRUPO ESCOLAR E O PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO DO MUNICÍPIO.....	106
4.1	UMA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR ADEQUADA PARA UMA CIDADE EM DESENVOLVIMENTO.....	106
4.2	DE GRUPO ESCOLAR À ESCOLA DE 1º GRAU.....	125
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135

REFERÊNCIAS..... 142

APÊNDICES..... 153

ANEXOS..... 156

1 INTRODUÇÃO

Do percurso de nossa formação acadêmica e da atuação profissional na área da educação resultou a escolha da temática desta dissertação. Como, desde 1997, temos procurado estudar as práticas pertinentes ao Ensino Fundamental, esta escolha delineou-se ainda mais quando iniciamos, em 2006, um novo percurso na docência no Ensino Superior com a disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização.

Ao ingressarmos no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Maringá – UEM, nosso projeto de pesquisa inicial tinha como objeto investigar a prática social dos professores alfabetizadores de uma escola pública da cidade de Campo Mourão. Por nossa vinculação aos Grupos de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e História da Educação: Intelectuais e Instituições Escolares¹ nesta universidade, iniciamos uma revisão de literatura sobre a institucionalização da escola pública no Brasil, a instalação dos grupos escolares e a formação de professores.

Essas leituras contribuíram para que optássemos por redirecionar nosso objeto de pesquisa, tendo em vista que, ao levantarmos as pesquisas já realizadas sobre os grupos escolares paranaenses, mais especificamente na região noroeste do Estado, constatamos um conhecimento lacunar sobre as primeiras instituições escolares a ofertarem o ensino primário nesta região, em particular em Campo Mourão, cidade onde resido e trabalho como professora. Dessa forma, foi se delineando outro objeto de pesquisa, tendo como temática as instituições escolares, precisamente sobre o Grupo Escolar da cidade de Campo Mourão.

Num primeiro momento, buscamos por pesquisas sobre a história da cidade e, em específico, sobre a educação escolar. Na literatura produzida, encontramos obras que procuram assegurar a criação e manutenção da memória da cidade por meio de relatos de acontecimentos considerados relevantes na trajetória de Campo Mourão, as quais envolvem diversos setores: comercial, industrial, saúde, religioso, lazer e educacional. Nestes materiais, as referências sobre educação são abordadas em poucas páginas, consistindo em informações mais gerais sobre as primeiras escolas criadas. Entre as obras consultadas estão as de

¹ Criado em 2006, este grupo está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR – e tem contribuído com a produção dos conhecimentos na área da História da Educação Brasileira e na área da pesquisa em História das Instituições Escolares (SCHELBAUER; MACHADO, 2006).

Simionato (1997; 1999), Santos Júnior (2006), Veiga (1999), Brzezinski (19--) e FUNDACAM (2007).

Édina Simionato, no livro “Campo Mourão 50 anos: na Espiral do Tempo” (1997), retrata a memória da cidade a partir de entrevistas com pioneiros ou seus familiares/descendentes. Inicia relatando como se deu o povoamento da região e, posteriormente, traz a biografia de 166 pessoas que se instalaram na cidade, consideradas pioneiras. Em “Campo Mourão: sua gente...sua história” (1999), a autora apresenta a memória da cidade por meio de unidades temáticas, como: povoamento, emancipação política, legislaturas, educação, saúde, aspectos físicos e geográficos, aspectos econômicos, aspectos institucionais, atividades empresariais, religião, esporte lazer e turismo, meios de comunicação, transportes, cultura mourãoense, símbolos do município, retrospectos e curiosidades. A referência sobre a educação do município compreende a data de instalação de algumas escolas, bem como um breve histórico de algumas instituições existentes.

Pedro da Veiga, no livro “Campo Mourão: centro do progresso” (1999), objetiva reconstruir a memória da cidade por meio de alguns acontecimentos, como a instalação de empresas e de algumas instituições como escolas de educação básica, faculdade, igrejas, clubes.

Francisco Irineu Brzezinski, em “A Futura Capital” (19--), relata a memória de Campo Mourão ao reconstituir a genealogia de famílias consideradas pioneiras, enfatizando determinados acontecimentos da cidade como a fundação de escolas, empresas, prefeitura, praça central, rodoviária e visitas de alguns políticos importantes, como do governador da época.

O livro organizado pela Fundação Cultural de Campo Mourão – FUNDACAM, “Principais Avenidas, Ruas e Logradouros Públicos – 1947/2007: Biografia dos Homenageados” (2007), consiste num catálogo “[...] que apresenta a biografia de nossos ilustres pioneiros que emprestaram seus nomes às ruas, avenidas e demais logradouros do Município” (FUNDACAM, 2007, p. 7).

A obra “A história da Câmara Municipal de Campo Mourão 1947 – 1963”, de Jair Elias Santos Júnior (2006), diferentemente das demais, traz a trajetória da Câmara de Vereadores de Campo Mourão, indicando, ainda que secundariamente, por não se constituir objetivo da mesma, aspectos da escola/educação mourãoense por meio da Ata da reunião de instalação da Câmara de Vereadores, que foi realizada na sala de aula da escola pública, e por fotografias constantes no livro.

Esta breve revisão de literatura nos possibilitou constatar a inexistência de estudos históricos sobre a escolarização primária no município, justificando a necessidade da presente investigação.

Num segundo momento, buscamos nos aprofundar nos estudos sobre a criação dos grupos escolares no Brasil, e especificamente no Estado do Paraná. Iniciamos pelas pesquisas de Souza (1998, 2006a, 2006b, 2008) sobre a criação dos grupos escolares no Estado de São Paulo, projeto modelar republicano, bem como sobre a configuração do currículo dessas instituições de ensino primário.

Demos continuidade à revisão bibliográfica pelo livro organizado por Vidal (2006) sobre “Grupos Escolares – cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil”, contendo quinze artigos: “Fruto de investigações longas, em geral resultantes de teses e dissertações, e incidindo sobre diversas regiões brasileiras, os artigos compõem um amplo estado da arte da pesquisa acerca dos Grupos Escolares no Brasil” (VIDAL, 2006, p. 14). Os grupos escolares paranaenses são objetos de duas pesquisas apresentadas neste livro.

Benconstta (2006) analisa, no artigo “Desfiles patrióticos: memória e cultura cívica dos grupos escolares de Curitiba (1903 - 1971)”, os desfiles patrióticos realizados pelos estudantes dos grupos escolares, como comemorações republicanas, com o objetivo de criação e perpetuação de uma memória cívica por parte do Estado e por meio das escolas. Utiliza-se de fotografias como fontes. Nascimento (2006) fundamenta-se nos relatórios oficiais para discutir o desenvolvimento da escolarização primária na região dos Campos Gerais por meio da criação e instalação dos grupos escolares. Considera-os fundamentais para o processo de consolidação das idéias republicanas, no artigo “Grupos Escolares na região dos Campos Gerais (PR)”.

Assinalamos o dossiê organizado por Rodríguez e apresentado na Série-Estudos (2008), do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) de Campo Grande-MS, composto por treze artigos sobre Instituições Escolares, sendo que dez deles referem-se à escola pública brasileira. Neste dossiê, a educação primária no Paraná é contemplada pelo artigo de Miguel (2008) “A institucionalização da instrução pública no Paraná: um estudo a partir de fontes”, no qual a autora objetiva discutir o processo de institucionalização da escola pública paranaense no período provincial, tendo como fontes documentais os relatórios, ofícios e requerimentos, compreendidos no período de 1854 a 1888, sobre a instrução pública.

O livro “Educação em Debate: perspectivas, abordagens e historiografia”, organizado por Schelbauer, Lombardi e Machado (2006) apresenta 16 artigos, resultantes das pesquisas

apresentadas na IV Jornada do HISTEDBR, realizada na cidade de Maringá no ano de 2004. O artigo de Miguel (2006), “A História da Escola Primária Pública no Paraná: entre as intenções legais e as necessidades reais”, analisa a educação primária paranaense no período de 1854 a 1889, buscando compreender como se configurou a construção da escola primária pública nesse período.

A escolarização primária no Estado do Paraná é tema das pesquisas de Oliveira (2001, 2005-2006, 2006). A autora utiliza como fontes documentais leis, decretos e relatórios oficiais do período de 1890 a 1954 para analisar o processo de organização da educação primária pública no período da Primeira República e no período de 1930 a 1945, durante o governo Vargas.

A revisão bibliográfica compreendeu, ainda, os estudos de Maschio (2005) sobre o processo de escolarização no município de Colombo, Estado do Paraná, entre os anos de 1882 a 1912, considerando a criação de escolas naquela região; e as pesquisas de Meurer (2008) e de Pykosz (2007) que analisam o currículo escolar dos grupos escolares paranaenses. A primeira pesquisa é sobre a institucionalização do recreio nas escolas do Estado no período de 1901 a 1924 e a segunda sobre a introdução da disciplina Higiene nos currículos dos grupos escolares de Curitiba no período de 1917 a 1932.

Assinalamos o livro “Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica”, organizado por Nascimento, Sandano, Lombardi, Saviani (2007), resultado dos estudos apresentados na V Jornada do HISTEDBR, realizada em Sorocaba em maio de 2005, e da VI Jornada do HISTEDBR, promovida em Ponta Grossa em novembro de 2005. Saviani apresenta, no artigo “Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica”, uma análise sobre o conceito de instituição e, particularmente, de instituição escolar, sinaliza sobre como proceder para se realizar a reconstrução histórica de uma instituição e a relevância da mesma.

Após o levantamento e a leitura das pesquisas na área de instituições escolares e a revisão da literatura sobre o nosso objeto em específico, partimos para as delimitações referentes ao tema da pesquisa.

Nossa primeira delimitação acerca do objeto de investigação resultou de leituras das obras historiográficas e memorialistas, bem como de conversas informais com antigos professores e moradores da cidade. Por meio destas, foi possível verificar que o primeiro grupo escolar público existente no local funcionou como Escola de Aplicação, ou seja, as alunas das Escolas Normais da cidade desenvolviam seus estágios nas turmas do grupo escolar. A relação estabelecida entre esta escola primária e a escola de formação de

professores apresentava-se também pelo uso em comum do espaço físico, isto é, a Escola Normal Regional necessitou ocupar salas do Grupo Escolar durante um determinado período de tempo, porque não dispunha de edifício próprio. A delimitação consistiu na direção do primeiro grupo escolar público de Campo Mourão, o Marechal Rondon.

Ao assinalar a polissemia que caracteriza o conceito de público, Saviani (2005) discute os diferentes significados que a escola pública adquiriu em sua trajetória, referindo-se ao a) que é comum/coletivo, b) que é popular e c) que é estatal, do governo.

Diante desta delimitação, a escolha pelo primeiro grupo escolar público objetivou definir o sentido atribuído ao termo público no período da existência desta escola primária. Entendemos que o sentido a ser considerado refere-se ao de público estatal, ou seja, de uma escola criada e mantida pelo Estado, pelo Governo.

Após esta definição do objeto de investigação, partimos para o levantamento das fontes primárias relacionadas com a educação na cidade de Campo Mourão. Optamos, num primeiro momento, em consultar os órgãos oficiais relacionados com a educação do município e, posteriormente, a própria escola. Inicialmente, fomos até a Secretaria Municipal de Educação à procura de documentos sobre a Escola Isolada e sobre o Grupo Escolar Marechal Rondon. Lá, fomos informados de que o município não dispunha desses documentos e de que, talvez, o Núcleo Regional de Ensino, existente na cidade, dispusesse dos mesmos. Dirigimo-nos a este órgão e também lá não constavam esses registros, nem mesmo os documentos dos anos iniciais do Grupo Escolar.

Antes, porém, de nos encaminharmos à escola, preferimos consultar o Museu Deolindo Mendes Pereira, para tentar levantar registros da Escola Isolada, do Grupo e dos anos iniciais do município. Criado em 1991 (FUNDACAM, 2007), o acervo do Museu Municipal ainda é pequeno e compõe-se de fotografias e objetos desde a época do povoamento inicial do município, cedidos pelos familiares das primeiras pessoas que se instalaram na região. Com relação à Escola Isolada, o museu nos cedeu de seu acervo uma cópia da fotografia daquela escola, porém não dispunha de documentos sobre o Grupo Escolar.

Assim, num terceiro momento, fomos ao Colégio Estadual Marechal Rondon, atual denominação do antigo Grupo Escolar, onde encontramos alguns documentos sobre a escola de ensino primário, os quais foram prontamente fornecidos para consulta. Tais documentos compreendem: atas de reuniões pedagógicas; atas de exames finais; histórico do Grupo Escolar Marechal Rondon; correspondências entre a escola e a Secretaria de Educação e Cultura; livro de posse e exercício do período de 1956 a 1964; livro de avisos; pasta de

documentos oficiais das professoras com ofícios de nomeações; hino do grupo escolar; planta baixa e croquis da ampliação da estrutura física do Grupo Escolar; ofícios recebidos da prefeitura de Campo Mourão; convite para a inauguração do edifício escolar em alvenaria; entre outros documentos, que datavam até 1980.

Após constataremos a existência de fontes primárias que possibilitassem o desenvolvimento da pesquisa, estabelecemos o recorte temporal da mesma, tendo como referência a afirmação de Sanfelice de que (2007, p. 76) “quando se toma a decisão de pesquisar a história de uma instituição escolar ou de uma instituição educativa, o condicionante inicial que se põe é o da temporalidade”. Esta delimitação adotou como marco inicial o ano de 1952, quando foi instalado o grupo escolar, e como marco final o ano de 1971, momento em que foram extintas estas instituições de educação primária por força da lei n. 5.692/71 que reorganizou o ensino em 1º e 2º graus. Contudo, a leitura dos documentos nos levou a estabelecer outro marco inicial para a pesquisa, situado na década de 1940. Esta delimitação refere-se à necessidade de considerar os antecedentes do Grupo Escolar, ou seja, a existência da Escola Isolada.

Procuramos por documentos nos acervos do município e da escola, como atas, relatórios, correspondências oficiais entre outros, que indicassem a data de criação da Escola Isolada. Não localizamos documentos escritos desta escola, contudo temos a indicação da existência da mesma por meio da Ata de reunião para a instalação da Câmara de Vereadores do município de Campo Mourão em 5 de dezembro de 1947 (CAMPO MOURÃO, 2008a), que relata a realização da mesma em uma das salas da escola pública existente. Desse modo, procuramos estabelecer como recorte inicial do período da pesquisa o ano de 1947. Nesse momento, um problema para a realização da pesquisa se delineou na inexistência de fontes documentais sobre a escolarização primária que antecedeu à criação do Grupo Escolar, assinalando, portanto, para a necessidade de trabalharmos com fontes orais sobre esse período, por meio da realização de entrevistas semi-estruturadas com ex-professoras e ex-alunos.

Dessa forma, nosso objeto foi se delineando para a reconstrução histórica do primeiro grupo escolar público daquela cidade, o Marechal Rondon, no período de 1947 a 1971. Com relação ao conceito de reconstrução, Saviani (2007b, p. 15) assinala que “[...] o objeto do historiador não é construído por ele, enquanto pesquisador. O que lhe cabe construir é o conhecimento do objeto e não o próprio objeto. E construir o conhecimento do objeto não é outra coisa senão reconstruí-lo no plano do pensamento.” O conceito de reconstrução, portanto, define-se valendo-se da concepção de que o objeto/ideia é determinado pela

realidade, que, por sua vez, é passível de ser conhecida por meio da ação de produzir categorias de análise e explicação. Neste sentido,

As expressões “reconstrução histórica da escola pública” do mesmo modo que “reconstrução histórica das instituições escolares” significam, pois, a reprodução, no plano do conhecimento, das condições efetivas em que se deu a construção histórica da escola pública ou das instituições escolares (SAVIANI, 2007b, p. 17).

Nossa indagação se configurou no sentido de compreender o que representou o Grupo Escolar Marechal Rondon para a cidade de Campo Mourão no processo de consolidação do município, tendo se delineado ao tomar ciência do que assinala Sanfelice sobre instituição:

[...] uma instituição escolar ou educativa é a síntese de múltiplas determinações, de variadíssimas instâncias (política, econômica, cultural, religiosa, da educação geral, moral, ideológica etc.) que agem e interagem entre si, “acomodando-se” dialeticamente de maneira tal que daí resulte uma identidade (SANFELICE, 2007, p. 77).

Após essa delimitação, foi possível definir os objetivos da pesquisa. Nosso objetivo central consistiu em reconstruir a história do “Grupo Escolar Marechal Rondon”, de Campo Mourão-PR, desde 1947 até o ano de 1971. Deste objetivo, foram depreendidos outros, como: realizar o levantamento e a catalogação das fontes primárias relacionadas à instituição escolar em estudo; compreender o contexto de criação da Escola Isolada/Grupo Escolar, evidenciando os determinantes sociais, políticos, econômicos e culturais que possibilitaram a criação dessa instituição; compreender como se caracterizou o processo de escolarização primária no “Grupo Escolar Marechal Rondon” e a relevância desta instituição para a comunidade mourãoense no que diz respeito ao desenvolvimento cultural, econômico, científico/tecnológico e social.

Nossa investigação considera os pressupostos da pesquisa qualitativa, por conceber que “o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa [...]. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.” (CHIZZOTTI, 2006, p. 79).

Optamos por desenvolver uma pesquisa de caráter qualitativo e bibliográfico. No âmbito da investigação bibliográfica e documental, realizamos um levantamento das fontes primárias sobre a história da instituição escolar por meio dos documentos encontrados nos acervos da Instituição e do município. Na pesquisa documental, trabalhamos com as seguintes fontes primárias disponibilizadas pela atual direção do Colégio Marechal Rondon:

documentos oficiais, livros de registros pertencentes ao grupo escolar, registros particulares de ex-professores e fotografias.

Na pesquisa qualitativa, realizamos entrevistas semi-estruturadas com um grupo de ex-professores, funcionários e ex-alunos da Escola Isolada de Campo Mourão, do Grupo Escolar Marechal Rondon e da Escola Normal, que estudaram e/ou trabalharam na instituição escolar entre as décadas de 40 a 70 do século XX, uma vez que, somente com as fontes documentais, não seria possível reconstruir a história desta instituição e porque “nenhuma instituição manifesta sua identidade plena apenas no interior dos seus muros, por isso é fundamental olhar para o seu entorno” (SANFELICE, 2007, p. 78). O conceito de entrevista semi-estruturada, considerado neste trabalho, refere-se a

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 2008, p. 146).

Na pesquisa qualitativa, seguimos a sugestão de Duarte (2002), especificamente, no que se refere à entrevista, ou seja, é necessário que o pesquisador estabeleça critérios claros para caracterizar quem são os sujeitos da pesquisa e quais devem ser entrevistados. Selecionamos oito sujeitos, quatro ex-professores e ex-funcionários e quatro ex-alunos. O critério que usamos para definir os ex-professores e ex-funcionários que seriam entrevistados consistiu no tempo de profissão exercido naquela escola, considerando necessário que o mesmo fosse superior a cinco anos e correspondesse ao período delimitado pela pesquisa. Quanto aos critérios para definir os ex-alunos consideramos: a) aqueles que estudaram na Escola Isolada; b) alunos que tivessem frequentado dois ou mais anos letivos no grupo escolar e c) alunos que estudaram na Escola Normal e, depois, tornaram-se professores do grupo escolar.

Organizamos a pesquisa em três momentos. O primeiro, “Dos Grupos Escolares no Brasil aos antecedentes do Grupo Escolar de Campo Mourão”, consiste num breve histórico sobre a organização dos grupos escolares no Brasil, no Paraná e, mais especificamente, no município de Campo Mourão, por pretendermos discutir o desenvolvimento da educação primária nesta cidade, situando esta realidade num contexto maior, ou seja, como a educação em Campo Mourão se insere na política educacional paranaense e brasileira no mesmo

período. Buscamos responder que elementos favoreceram o desenvolvimento de uma política educacional voltada para a criação do grupo escolar em Campo Mourão. Para explicar essa questão, fundamentamo-nos, sobretudo, em fontes secundárias, visto que a historiografia já produziu um número significativo de pesquisas sobre grupos escolares no Brasil e nos Estados (SOUZA, 1998, 2006a, 2006b, 2008; VIDAL, 2006; FARIA FILHO, 2000), bem como no Paraná (MIGUEL, 1999, 2006; NASCIMENTO, 2006). As fontes primárias que fundamentaram a pesquisa nesta seção referem-se à cidade e à escola existente no período estudado e correspondem à ata de instalação do município, fotografias e entrevistas com pessoas que estudaram e trabalharam na escola.

O segundo momento, “A primeira escola pública primária de Campo Mourão: o Grupo Escolar Marechal Rondon”, traz os elementos do contexto de criação do Grupo Escolar Marechal Rondon e apresenta a relação desta escola com as Escolas Normais criadas na década de 1950, buscando apreender os sentidos da profissão docente naquele período, bem como evidenciar a organização pedagógica e o trabalho escolar desenvolvido por esta instituição escolar primária. Nesta seção, fundamentamo-nos, particularmente, em fontes primárias (atas de reuniões pedagógicas da escola, atas de exames finais, planta baixa do prédio escolar, entrevistas com pessoas que trabalharam e estudaram no grupo escolar) para respondermos como se configurou a estrutura física e a organização didático-pedagógica do Grupo Escolar Marechal Rondon face ao desenvolvimento econômico, político e social de Campo Mourão.

A história do Grupo Escolar inicia-se cinco anos após a criação do município de Campo Mourão. O desenvolvimento da escolarização primária coincide com o desenvolvimento da cidade, uma vez que muitos trabalhadores, empresários, dirigentes municipais e da educação foram alunos e/ou trabalhadores deste grupo escolar. O terceiro momento, “O Grupo Escolar e o processo de consolidação do município”, discute a trajetória do Grupo Escolar apontando as contribuições que o mesmo trouxe no âmbito educacional para a cidade, procurando responder o que representou o Grupo Escolar Marechal Rondon no processo de consolidação do município. As fontes primárias utilizadas nesta seção correspondem a: atas de reuniões do legislativo de Campo Mourão, correspondência oficial entre a direção do grupo escolar e a prefeitura e entrevistas com ex-alunos e ex-professores da escola.

A reconstrução histórica do Grupo Escolar de Campo Mourão insere-se no grupo das pesquisas que pretendem estudar como ocorreu o desenvolvimento da escola pública primária brasileira. Nesse sentido, esperamos com este trabalho agregar conhecimentos sobre o

processo da escolarização primária e pública de uma cidade do interior paranaense. Esperamos, ainda, contribuir com o despertar sobre a importância da preservação de documentos escritos que possibilitem um entendimento da história das instituições escolares, uma vez que muitos deles se perderam ao longo do tempo em função de uma cultura popular que acredita ser necessário se desfazer do que é velho e por não podermos contar, em muitos casos, com as contribuições de fontes orais porque a história dos grupos escolares teve início, no Estado do Paraná, nos primeiros anos do século XX.

2 DOS GRUPOS ESCOLARES NO BRASIL AOS ANTECEDENTES DO GRUPO ESCOLAR DE CAMPO MOURÃO

A escola pública primária, no período imperial, foi organizada segundo as iniciativas e a responsabilidade das províncias, conforme as orientações expressas na legislação vigente da época. Os investimentos do poder público central e provincial, nesta área, limitavam-se a manter uma escola elementar que não dava conta de atender à demanda por instrução primária e às necessidades materiais procedentes da mesma.

O processo de criação dos grupos escolares no Brasil teve início somente no final do século XIX como parte de um projeto civilizador, gestado pelo movimento republicano, em consonância com a (re)organização dos sistemas nacionais de educação empreendidos pelos países capitalistas europeus e pelos Estados Unidos. A organização da escola primária no modelo Grupo Escolar vai ao encontro dos pressupostos de racionalização do trabalho próprio do modelo capitalista de produção que, na escola, configura-se como reorganização do tempo com a seriação, distribuição dos conteúdos escolares conforme a série e idade dos alunos, o calendário escolar e a reorganização do espaço com o agrupamento de várias escolas em um único edifício, sob a fiscalização de um diretor.

O estado do Paraná deu início à instalação dos grupos escolares em 1903 nas regiões colonizadas que apresentavam um desenvolvimento populacional considerável. De acordo com as características da colonização deste Estado, em meados do século XX, este modelo de escola primária se estendeu para as localidades do interior. Criado em 1947, o município de Campo Mourão teve seu primeiro grupo escolar público instalado no ano de 1952. Anteriormente a esta data, funcionava na cidade uma Escola Isolada, que correspondia ao estado precário do início do povoamento da cidade, contrastando com o modelo de educação primária do movimento republicano. São estas discussões que compreendem nosso objeto de estudo nesta seção.

2.1 A CRIAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES NO BRASIL E O PROJETO DE ESCOLA PRIMÁRIA REPUBLICANA: UM BREVE HISTÓRICO

Os grupos escolares são criados, no Brasil, em fins do século XIX, como modelo de escola primária vinculada ao projeto político republicano. Para compreender sua constituição,

é importante voltarmos ao início deste século para caracterizar o desenvolvimento da instituição pública primária durante o império.

No século XIX, o Brasil empreendeu uma reestruturação política e econômica impulsionada pelo desenvolvimento do capitalismo nos países centrais, sobretudo na Inglaterra, que, naquele momento, constituía-se como hegemônica economicamente. Este desenvolvimento do capital provocou discussões sobre as relações econômicas e políticas estabelecidas entre Metrôpoles e Colônias, bem como sobre o trabalho escravo. A necessidade de escoamento da produção gerada pelos países com desenvolvimento industrial em plena capacidade levou-os a defender a campanha pela independência política das colônias.

Ainda que, no início daquele século, o Brasil tenha efetivado sua independência política, o mesmo não aconteceu com relação à independência econômica, tendo preservado a mesma estrutura de produção do período anterior. Considerando as relações estabelecidas entre Portugal e Brasil até aquele momento, não foi possível desenvolver um parque manufatureiro significativo, sendo a agricultura (de exportação e subsistência) a base dominante da economia brasileira. Outro aspecto a considerar, e que permaneceu no período pós-Independência, foi a mão-de-obra escrava no processo de produção, diferentemente do que acontecia nas relações de trabalho estabelecidas nos demais países capitalistas (XAVIER, 1992).

A vinda da família real proporcionou à Colônia um desenvolvimento das relações econômicas/comerciais, da vida política, da vida social e da vida cultural. Mas, somente após a independência política, estruturou-se, efetivamente, a vida no novo país, iniciando com a elaboração e promulgação de uma Constituição. Em 3 de maio de 1823, D. Pedro I convocou uma Assembleia Legislativa e Constituinte e destacou a necessidade de elaboração de uma legislação para a instrução pública. Esta Assembleia foi dissolvida em 12 de novembro de 1823, após seis meses de funcionamento, e, em 25 de março de 1824, foi outorgada a primeira Constituição do Império. Nesse período, foi possível produzir dois projetos sobre Educação: o Tratado de Educação para a Mocidade Brasileira e o Projeto de Criação de Universidades. A discussão do primeiro projeto teve curta duração, ele foi muito discutido e recebeu emendas, porém não se chegou a uma redação final. Tal projeto estabelecia um prêmio para a melhor proposta de um tratado de educação apresentado a Assembleia (SAVIANI, 2007a). Ainda que as discussões se encaminhassem para assuntos não relevantes como quem teria direito de participar do concurso, qual seria o prêmio, entre outros, houve participações dos constituintes que demonstravam preocupação com a instrução pública em consonância com as ideias veiculadas em outros países, voltadas para o ideário liberal, como é apontado a seguir:

As discussões que se travaram em torno desse projeto, embora tenham derivado para aspectos secundários ligados à validade ou não do prêmio, à sua natureza e valor, revelaram, pelo próprio enunciado da questão posta em debate, a importância do tema que requeria solução urgente e prioritária: a organização de um sistema de escolas públicas, segundo um plano comum, a ser implantado em todo o território do novo Estado (SAVIANI, 2007a, p. 119).

Reaberta a Assembleia em 3 de maio de 1826, “[...] os seus primeiros meses de trabalho foram fecundos em proclamações e propostas em prol da educação popular.” (XAVIER, 1992, p. 36). Até então, a *Constituição Política do Império do Brasil* de 1824 somente prescrevia, artigo 179, inciso XXXII, que a instrução primária seria gratuita para todos os cidadãos (BRASIL, 2008c). Após muitos debates e apresentação de propostas abrangentes, aprovou-se um projeto mais simples, que resultou na Lei de 15 de outubro de 1827, com o seguinte teor sobre os conteúdos:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica apostólica romana, proporcionadas à compreensão dos meninos, preferindo para o ensino da leitura a Constituição do Império do Brasil [...] (MOACYR, 1936, p. 189).

Para as meninas, além dos conteúdos acima citados, com exceção do ensino de noções de geometria e limitando-se o ensino de aritmética às quatro operações, acrescentavam-se prendas que serviam à economia doméstica. A lei afirmava que as mestras receberiam os mesmos salários que os mestres e adotava o ensino mútuo² para todas as escolas. Neste método, sistematizado por André Bell e por Joseph Lancaster, “todos os alunos da escola, algumas centenas sob a direção de um só mestre, estão reunidos num vasto local que é dominado pela mesa do professor, esta sob um estrado. Na sala estão enfileiradas as classes, tendo em cada extremidade o púlpito do monitor e o quadro-negro” (CAMARA BASTOS, 2005, p. 36). As classes eram entendidas como aquisições do conhecimento pelos alunos, de modo que um estudante podia pertencer a diferentes classes ao mesmo tempo por demonstrar melhor entendimento numa área, como o cálculo, que em outra.

No Brasil, por meio deste método, acreditava-se ser possível difundir o ensino para muitas pessoas, necessidade emergente naquele período, uma vez que o professor poderia trabalhar com um grupo grande de alunos, já que contava com o auxílio dos melhores alunos

² Sobre o método de Lancaster ou mútuo ver Camara Bastos (2005) e Neves (2003).

da turma nas disciplinas ensinadas. Contudo, sua implantação apresentou problemas, como a falta de edifícios escolares adequados e material necessário, descontentamento por parte dos professores também pela falta de “recompensas pecuniárias” (CAMARA BASTOS, 2005). Segundo esta autora, os militares foram considerados as pessoas mais indicadas para assumirem as funções de mestres, denotando uma aproximação entre a ordem e a disciplina na instituição militar e escolar.

Com o Ato Adicional à Constituição do Império, de 1834, “[...] o governo central desobrigou-se de cuidar das escolas primárias e secundárias transferindo esta incumbência para os governos provinciais” (SAVIANI, 2007a). Contudo, assinala o mesmo autor, este Ato não pode ser responsabilizado pela omissão do poder central no que diz respeito à educação nos níveis primário e secundário porque a competência sobre a organização e desenvolvimento do ensino parece ser concorrente para estas duas esferas e admitida por juristas e políticos da época como compatível com a letra desta lei. Ao final do período imperial, a condição do ensino público manteve-se inalterada, indicando que “[...] aquilo que era manifesto na legislação não encontrava correspondência na realidade. [...]” (MIGUEL, 1999, p. 89). Situação que só será resolvida, em parte, mediante as reformas provinciais a partir de 1854.

Nesta data, Luiz Pereira de Couto Ferraz instituiu uma reforma do ensino primário e secundário pelo Decreto nº 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854 aplicada ao município da Corte, mas que serviria de modelo para outras províncias. Entre as inovações que a Reforma Couto Ferraz trouxe temos a obrigatoriedade do ensino com a aplicação de multas para os pais ou responsáveis que não a cumprissem; a escola graduada³, dividida em classes homogêneas e regida por um único professor, com a adoção do método simultâneo e a formação de professores, devendo ser realizada na prática em substituição às Escolas Normais, surgindo a figura do professor adjunto (SAVIANI, 2006a).

Ao considerar a conjuntura mundial, verifica-se que se impunha ao Brasil a necessidade de estabelecer uma reestruturação econômica:

³ A escola graduada, criada inicialmente na Europa, consistia “[...] 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, controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo (graduação 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” (SOUZA, 2006b, p. 114).

Na fase propriamente imperial, que se iniciou no final da década de 1860, as discussões desenrolaram-se sobre um pano de fundo comum: o problema da substituição da mão-de-obra escrava pelo trabalho livre, atribuindo-se à educação a tarefa de formar o novo tipo de trabalhador para assegurar que a passagem se desse de forma gradual e segura, evitando-se eventuais prejuízos aos proprietários de terras e de escravos que dominavam a economia do país (SAVIANI, 2007a, p. 159).

Esta preocupação, presente nas manifestações de parlamentares e membros da elite da época, considerava, ainda, ‘quem’ iria substituir a mão-de-obra escrava, se imigrantes ou a população nacional. No caso de imigrantes, particularmente europeus, a formação de mão-de-obra via escola seria secundária, uma vez que seus países de origem dispunham de um desenvolvimento científico/tecnológico e econômico maior do que aquele que se apresentava no Brasil no período. Pressupunha-se que esses trabalhadores eram conhecedores de técnicas e instrumentos de trabalho com maior complexidade e não encontrariam dificuldades na execução das atividades agrícolas. Contudo, no caso da substituição da mão-de-obra escrava ser realizada pela população nacional, seria premente se pensar numa forma de preparar adequadamente o trabalhador, via escola/educação popular, conforme as novas relações de produção, considerando-se que a grande maioria da população não sabia ler e escrever (SCHELBAUER, 1998).

É nesse sentido que as demais propostas de reorganização do ensino são pensadas até a República. Em 1879, faz-se a Reforma do ensino primário, secundário e superior Leônicio de Carvalho, aplicada ao município da Corte, que regulamentava o funcionamento das Escolas Normais⁴; estabelecia a criação de jardins de infância, da caixa escolar, a equiparação das escolas secundárias privadas ao colégio Pedro II; e permitiu que a iniciativa privada pudesse abrir escolas primárias e secundárias no município da Corte e superior em todo o Império,

⁴ As primeiras Escolas Normais brasileiras foram estabelecidas por iniciativa das Províncias após o Ato Adicional à Constituição de 1834, sobretudo como forma de preparação de professores para trabalharem de acordo com o método mútuo. Contudo, até 1870, as escolas existentes em todas as províncias contaram com trajetórias inconstantes devido ao movimento de criação e extinção das mesmas. As escolas eram organizadas em cursos de dois anos, os quais contaram com progressiva ampliação até o final do período imperial (TANURI, 2000). Para esta autora, muitos problemas marcaram a trajetória dessas escolas, como: o currículo rudimentar contando apenas com uma disciplina pedagógica, sendo as demais semelhantes ao das escolas primárias; os equipamentos e as instalações físicas que pareciam ser inadequadas; a baixa frequência dos alunos, a qual pode ser relacionada ao desprestígio da profissão docente pela população como consequência da baixa remuneração. Esses estabelecimentos lograram êxito somente após 1870 “[...] quando se consolidaram as idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como da liberdade de ensino” (TANURI, 2000, p. 64).

entre outras. Adotou o método intuitivo ou lição de coisas no currículo da escola primária e da Escola Normal (BRASIL, 1879).

Em 1882, inspirado nos ideais liberais e demonstrando preocupação com o futuro do país frente às questões apresentadas acima, Rui Barbosa propôs um parecer-projeto sobre a Reforma Leôncio de Carvalho, que vai a público em 1883, contemplando a organização do ensino desde o jardim de infância à Universidade. Compreendia que o Estado deve ser o responsável pela instrução pública nestes níveis, o que não significa que defendia o monopólio da educação pelo Estado. Para ele, a iniciativa privada não poderia suprir a carência de escolas oficiais, sendo preciso que o Estado o fizesse.

Quero apenas dizer que a par das escolas livres, que se formarem, ao lado do ensino católico, protestante, ou espiritualista, cuja proibição fora inútil tentar, *necessário será estabelecer escolas oficiais*, organizar uma instrução mais liberal do que quantas ser possam, e nutrir, a expensas do Estado, uma instituição, que só em condições tais não terá que se arrecear da concorrência [...]. O ensino oficial não deve embarçar o ensino livre; mas, por enquanto, o ensino livre não poderia suprir a falta do ensino oficial (BARBOSA, 1947, p. 96-97, grifos do autor).

A fala de Rui Barbosa evidencia o quadro da instrução primária naquele momento, no qual as escolas criadas pela iniciativa de particulares eram reconhecidas como geradoras de inovações e contrastavam com a precariedade das escolas públicas, também denominadas cadeiras públicas de primeiras letras (SCHELBAUER, 2003).

No final do Império, a situação das escolas em todo território configurava-se da seguinte forma:

Eram precárias as condições do ensino público na província de São Paulo e em todo o Império durante o século XIX. Havia poucas escolas providas, funcionando em salas impróprias, com mobiliário e materiais didáticos insuficientes; a maior parte dos professores era formada por leigos que recebiam parcos salários. O desinteresse do Poder Público pela educação elementar era desolador, o que explica o florescimento das escolas particulares em todos os níveis de ensino (SOUZA, 2006a, p. 51).

Contudo, no período republicano, as discussões acerca da educação pública tomaram outra direção. A reestruturação política empreendida no final do século XIX consistiu num novo modelo de Estado, mais moderno e democrático conforme o ideário liberal esboçado pelas burguesias europeias. Tal ideário, que defendia os princípios da liberdade, igualdade, propriedade e democracia, contrapõe-se às desigualdades herdadas, respeitando, entretanto, as desigualdades ‘naturais’ dos indivíduos. Abre-se, assim, a possibilidade de mobilidade social,

até então impraticável. Diante da necessidade de consolidação do novo regime, o Estado republicano buscou romper com o passado imperial e reformar as instituições existentes.

Para assegurar o regime democrático, a Constituição republicana, previu a realização de eleições diretas para os cidadãos alfabetizados. Embora se pretendesse incluir a população nas discussões e decisões da vida comum pela participação política, o Brasil apresentava um grande índice de analfabetismo devido ao pequeno desenvolvimento da instrução pública até aquele momento, ficando excluída grande parte da população.

Além desta questão, outro problema se colocava: o aumento do fluxo da imigração europeia, em consequência das relações capitalistas naqueles países, cuja mão-de-obra era maior que a capacidade de empregá-la. Diante disso, o projeto civilizador gestado pelo Estado republicano não só caracterizava-se por garantir a democracia, mas por assegurar a unidade nacional (SCHELBAUER, 1998). À educação/instrução popular, colocava-se a responsabilidade da reforma da sociedade pelo combate à ignorância e formação de um homem moral, possuidor de sentimentos nacionalistas e de cidadania. É nesse contexto que os debates sobre a escola pública encaminharam-se em direção de uma reestruturação.

Em meados do século XIX, nos países da Europa, como Inglaterra e França, a organização de um sistema nacional de educação se colocou como necessária diante das relações capitalistas que se apresentavam (SCHELBAUER, 1998). Para além da intervenção do Estado na educação, estes países substituíram a estrutura escolar existente por uma escola mais organizada tanto administrativa quanto pedagogicamente. A escola graduada, em consonância com a organização do trabalho nos países capitalistas, caracterizou-se pela racionalização do tempo, do espaço, do trabalho e pela eficiência, com um ensino enciclopédico, universal e obrigatório.

Enquanto, no final daquele século, a Inglaterra, a França, a Espanha e os Estados Unidos (SCHELBAUER, 1998; SOUZA, 1998; 2006a) constituíam seus sistemas nacionais de educação, as condições estruturais brasileiras impediam que o mesmo se produzisse aqui.

Nos países centrais, a organização dos sistemas nacionais de educação e a instalação de escolas mais organizadas e eficientes, do ponto de vista da lógica de mercado, foram consequências do desenvolvimento científico/tecnológico e cultural que apresentavam. Nesse contexto, o Estado oferecia condições de assumir a responsabilidade de organização e manutenção da educação escolar, respondendo pela estrutura física desde o mobiliário até os equipamentos/materiais pedagógicos, pela contratação de professores com formação em escolas especializadas e em quantidade adequada, e pelo financiamento da educação, por meio de investimentos necessários para a manutenção do funcionamento das escolas. E a

população via motivos para estudar e buscava a escola em função da promessa liberal de mobilidade social.

Ao contrário desta conjuntura, o desenvolvimento científico/tecnológico e da indústria, propriamente dita, ainda era incipiente no Brasil, as condições infra-estruturais impediam o provimento de escolas públicas em todo o território brasileiro, uma vez que a formação docente em escolas especializadas era menor que a necessidade para o suprimento das vagas, a ocupação do território era desigual no que dizia respeito às zonas urbanas/rurais e às capitais/interior dos Estados. Estes aspectos explicam, até certo ponto, o porquê de, apesar de constar na legislação, a intenção de criar um sistema nacional de educação não se verificou na prática.

Mas o período republicano gerou uma nova onda de reformas sobre a instrução pública, nas quais a reforma paulista ganhou relevo. Souza (1998) afirma que a criação da escola graduada/grupo escolar não foi amplamente discutida pelos intelectuais, educadores e políticos nas décadas finais do século XIX.

A primeira reforma empreendida em 1892, pela Lei n. 88 de 8 de setembro, e o Decreto 144-B, de 30 de dezembro de 1892 (SOUZA, 2006a), estabeleceram a organização do ensino primário, que passou a compreender dois cursos: o preliminar, com quatro anos de duração, obrigatório para as crianças de 7 a 12 anos, ministrado por professores normalistas nas escolas preliminares, por professores habilitados nas escolas intermédias e por professores interinos nas escolas provisórias; e o complementar, com duração de quatro anos, destinado aos alunos que concluíram o preliminar, ministrado em escolas complementares (SOUZA, 1998).

Contudo, esta primeira reforma não estabeleceu a criação dos grupos escolares. Em 7 de agosto de 1893, o deputado Gabriel Prestes retomou as discussões sobre a implantação dos grupos em discurso na Câmara dos Deputados do Estado de São Paulo (SOUZA, 1998, 2006a). Neste discurso, apontou as vantagens de se implantar a escola graduada, entre elas estava a racionalização do trabalho do professor, que deveria ser distribuído adequadamente devido à contratação de mais professores, de custos com a centralização de várias escolas (e turmas) num mesmo estabelecimento e o maior controle administrativo. Os estabelecimentos de educação primária paulista instalados a partir de 1893 serviram como instituições modelares para os demais Estados brasileiros, tanto no que diz respeito à organização administrativa e pedagógica quanto à estrutura física dos prédios onde funcionavam estas escolas.

A primeira modalidade de grupos criados correspondeu a de escolas reunidas, isto é, escolas que funcionavam em diferentes locais foram reunidas em um único edifício. Apesar das escolas reunidas representarem uma economia financeira, a organização administrativa e pedagógica não correspondia àquela prescrita para os grupos escolares, uma vez que o desenvolvimento de suas atividades manteve-se da mesma forma como se fazia nos antigos locais onde funcionaram.

A nova modalidade de escola primária nasceu como uma adaptação de um modelo, um arremedo tosco do que vinha sendo praticado como escola graduada ou escola central. O espírito que animou o grupo escolar foi inicialmente a reunião de escolas até consolidar uma certa unidade e organicidade que transformaria as escolas reunidas em classes e salas de aula e o grupo escolar numa escola primária una (SOUZA, 1998, p. 49).

O processo de organização escolar que obedecia ao princípio da unidade ocorreu anos mais tarde. Os grupos escolares se tornaram referência pela organização administrativa e pedagógica adotadas, por empregarem a racionalização do trabalho; pelo método intuitivo⁵, que pressupunha um ensino prático; pela estrutura física adequada às atividades escolares, que obedeciam às recomendações sanitaristas e higiênicas.

A instalação dos grupos escolares nos demais Estados ocorreu nos primeiros anos do século XX, com exceção do Estado da Bahia, cuja legislação data de 1895, embora se acredite que a inauguração date de 1908 (ROCHA; BARROS, 2006), e o Rio de Janeiro que teve a instalação do primeiro grupo escolar em 1893 (CAMARA; BARROS, 2006). Em Minas Gerais, a criação dos grupos escolares ocorreu em 1906, pela Lei n. 439, de 28 de setembro; na Paraíba, a proposta de criação data de 1908, porém a instalação aconteceu a partir de 1916; no Rio Grande do Norte, ocorreu em 1908; nesse mesmo ano, foi criado no Espírito Santo pelo Decreto n. 166, de 5 de setembro; em Santa Catarina em 1911; no Maranhão, a partir de 1903; em Sergipe, o primeiro grupo escolar foi criado em 1910 e inaugurado em 1911; no Mato Grosso, os grupos escolares começaram a ser implantados a partir de 1910 pelo Decreto n. 258, de 20 de agosto, e no Paraná em 1903 (SAVIANI, 2007a).

O reconhecimento do precário estado da educação pública, a necessidade de modernização pedagógica e social foram argumentos usados para justificar a criação dos grupos em diferentes estados, bem como a introdução de novos valores e regras para adequar os comportamentos. Como no caso do Estado do Piauí, em que

⁵ Sobre o método intuitivo ou lição de coisas, ver Schelbauer (2003) e Valdemarin (2004; 2006).

Os principais objetivos da reestruturação da rede escolar primária, iniciada com as escolas da capital (e por muito tempo limitada a estas), eram fiscalizar de modo mais eficaz o trabalho pedagógico da escola e transformá-la em “repartição pública de verdade” – ao mesmo tempo em que a modernizava (LOPES, 2006, p. 83).

No Piauí, houve a criação legal dos grupos em 1910, porém só foram instalados em 1922 na cidade de Parnaíba. Durante o período que compreende a legislação que trata da educação primária e a implantação de fato, foram criadas escolas reunidas, ou seja, inicialmente, o grupo escolar era criado a partir da junção de Escolas Isoladas. Devido à importância atribuída a este modelo de escola, a existência do grupo numa cidade revelava a sua importância econômica e política (LOPES, 2006).

No Rio de Janeiro, a criação dos grupos buscou resolver o problema do analfabetismo, atendendo mais crianças com a implantação do ensino simultâneo e da seriação e, ao contrário do que ocorreu nos demais estados, os grupos escolares “[...] não se produziram como presença a instituir a idéia de novo em oposição ao velho” (CAMARA; BARROS, 2006, p. 288). Segundo estes autores, os edifícios escolares que abrigaram os primeiros grupos escolares foram aqueles construídos no período imperial, estabelecendo, de certo modo, uma continuidade entre o velho e o novo, como, por exemplo, a Escola de São Sebastião, que, em 1897, passou a abrigar o Grupo Escolar Benjamim Constant.

Na Bahia, a instalação dos grupos se deu com características diferenciadas dos demais estados. Sem uma conjuntura política, econômica e social que favorecesse a criação, de fato, de tais escolas, a discussão sobre a escola primária se iniciou, no âmbito da legislação, em 1895. Somente no início do século XX é que se tem registros de um Grupo Escolar inaugurado provavelmente em 1908, segundo Rocha e Barros (2006).

Contudo, a criação destas escolas apresentou limitações de diferentes ordens. Na Paraíba, por exemplo, serviu como instrumento de propaganda política e para marcar o poder das oligarquias, uma vez que o nome de representantes da elite era escolhido e definido como o nome dos grupos escolares (PINHEIRO, 2006).

O início da criação dos grupos escolares no Paraná aconteceu no momento em que estava ocorrendo um crescimento demográfico pela entrada dos imigrantes de diferentes nacionalidades, o que provocou, como já assinalamos anteriormente, um aumento na demanda por educação. O Estado, por não dispor de recursos financeiros suficientes para manter adequadamente as escolas existentes e criar novas instituições escolares, organizou, nas pequenas localidades, escolas com um programa de estudos sintetizado e, nas cidades, instalou os grupos escolares. Estes também são resultado de uma política de redução de

despesas, porque, inicialmente, apenas reuniam em um só prédio vários estabelecimentos escolares que não apresentavam uma unidade pedagógica (NASCIMENTO, 2006). Mas, ao contrário das demais escolas que eram discriminadas pela forma como se constituíam, os grupos representavam o ideal de organização, modernidade e eficiência.

Apesar do projeto modernizador pretendido com a criação dos grupos escolares, estes não cumpriram este papel do ponto de vista econômico e político, visto que, na maioria dos estados, permaneceram as mesmas relações travadas politicamente e o desenvolvimento econômico caminhou de maneira desigual, lentamente para uns, mais acelerado para outros. É necessário considerar ainda que, embora os argumentos para a criação destas instituições fossem na direção do desenvolvimento da educação pública e popular, em muitos Estados, contraditoriamente, esses grupos atenderam, inicialmente, aos filhos da elite e da classe média local (VIDAL, 2006). Importante considerar ainda que coexistiram diferentes tipos de escolas primárias públicas conforme as condições econômicas de cada região do Brasil e dos próprios Estados.

Em realidade, a institucionalização da escola pública primária no Brasil, no início do século XX, ocorreu por um processo de múltiplas diferenciações. Os ritmos de expansão foram muito desiguais do ponto de vista regional e a estratificação atingiu também a rede escolar dos estados, estabelecendo diferenças nas condições materiais das escolas, nos tipos de instituições educativas (grupos, escolas isoladas e reunidas) e no ensino ministrado, tendo em vista a localização das escolas (na zona urbana ou rural, no centro ou na periferia das grandes cidades) (SOUZA, 2008, p. 47).

O regime livre e democrático, enunciado na primeira constituição republicana, não se efetivou até as primeiras décadas do século XX. O desenvolvimento do capitalismo no Brasil, durante o período que se estende até 1920, caracterizou-se pelos interesses da oligarquia cafeeira, que respondia pela esfera política e econômica do país (TANURI, 2000; HILSDORF, 2006). Para Hilsdorf, o poder do grupo dos cafeicultores se constituiu inicialmente com

[...] a descentralização política na Constituição de 1891, que organiza o país em uma federação liberal, de base agrícola, como eles queriam, embora na **prática** a república dos fazendeiros se mostre oligárquica, isto é, dominada pelo grupo dos agroexportadores de café sediados no centro-oeste paulista, responsáveis na época, por 72,5% das exportações (HILSDORF, 2006, p. 59, grifo da autora).

Além dessa questão, buscou-se assegurar a eleição de presidentes que representassem os interesses do grupo, bem como estabelecer ‘estreitas relações’ entre os presidentes,

governadores, representantes locais e deputados, no que se denominou a ‘política dos governadores’, com o intuito de fortalecer a organização política e econômica oligárquica (HILDORF, 2006).

Tais interesses, voltados para uma forte política de privilégios, distanciavam-se das necessidades da população que, em sua maioria, concentrava-se na zona rural e era pobre. Não só o incremento para o setor industrial era secundário, como a preparação de mão-de-obra especializada para este setor e a educação da população, que não dispunha de instituições escolares primárias em quantidade suficiente para atender à demanda.

O Movimento Renovador, consolidado na década de 1920, empreendido por educadores e intelectuais, apresentava interesses contrários aos do grupo representado pelas oligarquias tradicionais, embora endossasse o Estado liberal burguês. Suas reivindicações, expressas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, inseriam-se na defesa de um sistema nacional de educação que correspondesse às necessidades do desenvolvimento econômico, sobretudo as geradas pelo setor industrial.

Os renovadores propunham uma escola pública, gratuita, universal, laica, reconhecendo que a mesma deveria ser de responsabilidade do Estado, mas sem defender o monopólio estatal. Fundamentados na Psicologia, defendiam uma educação individualizada que respeitasse as diferenças no desenvolvimento de cada estudante. Segundo Oliveira (2006, p. 46), “no Paraná, os professores Heitor Lyra da Silva, Lysimaco Ferreira da Costa, Raul Gomes e Erasmo Pilotto foram, entre outros, nomes expressivos deste movimento de renovação da educação. Os objetivos concentraram-se na expansão da educação para a população [...]”.

As reformas educacionais empreendidas em 1931, pelo Ministro da Educação Francisco Campos, representavam, por um lado, a continuidade dos privilégios, traduzindo a preocupação com a educação das elites, uma vez que dispunha sobre as etapas ‘finais’ da educação, considerando que a população ainda carecia de educação primária, e, por outro, denotavam a compreensão do Estado com a educação. Assinala Saviani (2007a, p. 196) 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”. Tiveram como objeto o ensino superior, o ensino secundário, o ensino comercial, a criação do Conselho Nacional de Educação e o restabelecimento do ensino religioso nas escolas.

Os sistemas estaduais de ensino organizados nas décadas iniciais do século XX privilegiavam uma educação urbana, enquanto a maioria da população brasileira encontrava-

se nas áreas rurais. Conforme assinalado anteriormente por Souza (2008), foram criadas Escolas Isoladas nas áreas menos populosas, as quais foram cada vez mais caracterizando-se como rurais. Na análise de Moreira (1960a, p. 71), tais sistemas

[...] atendiam mais às populações urbanas do que às populações rurais, servidas pelas chamadas escolas isoladas, de uma só classe, com professores improvisados; não eram essas escolas rurais numerosas e com elas ninguém se preocupava muito, mormente naquela ocasião em que a aristocracia rural se movia para as grandes cidades, atraída pelo conforto proporcionado pela industrialização, deixando as atividades rurais sob os cuidados de prepostos [...].

Bareiro (2007) afirma que, entre as décadas de 1920 e 1950, desenvolveu-se no Brasil um movimento denominado “ruralismo pedagógico”, motivado pela preocupação com o êxodo rural e a fixação das pessoas no campo, mediante uma educação adequada “[...] fazendo-o observar os seus valores culturais e ao mesmo tempo integrá-lo a um sistema produtivo moderno” (BAREIRO, 2007, p. 22). Segundo este autor,

A visão que prevalecia do ensino urbano e da cidade é que este sobrepujava o rural, que além de não possuir nenhum estímulo para freqüentar as escolas, essa freqüência era um “luxo inútil”, pois avaliava-se que jovens da área rural pouco aprendiam na escola que pudessem levar para seu mundo (BAREIRO, 2007, p. 20-21).

Nesse sentido, as preocupações relativas ao ensino primário rural correspondiam tanto à qualidade das instalações das escolas e dos materiais didáticos quanto à formação dos professores que ministrariam aulas nessas escolas (BAREIRO, 2007). Analisando as condições do ensino rural no Brasil em 1960, Moreira assinala a precariedade na formação dos professores desse ramo do ensino, indicando que essa situação persistiu até aquele momento.

Em princípio, a escola de uma só classe pressupõe um professor muito bom porque reúne num só grupo discente crianças de diferentes idades, habilidades, aptidões. Mas um bom professor é resultado de treinamento e cultura; tem que ser uma pessoa altamente educada com capacidade e habilidades sociais para o manejo de uma classe heterogênea. Ninguém com tais qualificações precisa, no Brasil, se candidatar para o cargo de professor nas desconfortáveis e pobres áreas rurais; poderia facilmente, conseguir bom emprego profissional nas cidades. Consequentemente, o professor rural é, no Brasil, uma pessoa (mulher) que mal sabe ler e escrever e que não teve adequada preparação pedagógica, ganhando salário ínfimo (MOREIRA, 1960a, p.185).

Nos anos que se seguiram a 1930, por meio da política de substituição das importações, que buscou incentivar o desenvolvimento da indústria no Brasil, pôde-se observar um “[...] progressivo processo de urbanização do campo e industrialização da agricultura” (SAVIANI, 2007a, p. 191). Este fenômeno impôs a necessidade de se preparar tecnologicamente tanto os estudantes das escolas urbanas quanto os que frequentavam as escolas primárias rurais.

Com o estabelecimento do Estado Novo, a nova Constituição elaborada em 1937 apresentava uma mudança radical na concepção do dever do Estado com a educação. Como assinala Hilsdorf (2006, p. 99), “[...] as linhas ideológicas que definem a política educacional do novo período vão se orientando pelas matrizes instituintes do Estado Novo: centralização, autoritarismo, nacionalização e modernização”. Um novo contexto caracterizado pela centralização das decisões e fiscalização pelo governo central se apresentava.

A política nacional de educação, durante o Estado Novo, teve acentuadamente o controle da União, obrigando os Estados ao cumprimento das determinações federais. Assim, a questão educacional foi ponto central das preocupações do Governo, atendendo desta maneira as reivindicações da sociedade brasileira, tanto no âmbito federal como estadual, mas, principalmente à ideologia nacionalista, nazi-facista, à qual Vargas devotava simpatia e inclinações (OLIVEIRA, 2006, p. 50).

Neste caso, as reivindicações da sociedade brasileira foram motivadas pelo período da Segunda Guerra Mundial, que favoreceu a diminuição da importação de produtos e da mão-de-obra especializada empregada na indústria até então. Essa necessidade fez com que o governo brasileiro investisse na indústria nacional, sobretudo de bens e consumo, cujo reflexo foi a substituição das importações (SAVIANI, 2007a), a necessidade de se fazer a formação de mão-de-obra no país e o aumento da demanda por educação escolar.

Assim, o Ministro da Educação Gustavo Capanema organizou reformas parciais da educação sob a forma de decretos, denominadas de Leis Orgânicas, compreendendo os seguintes ramos: criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI (Decreto-Lei nº 4.048 de 22 de janeiro de 1942), em face das dificuldades que o governo brasileiro teria para prover a qualificação profissional para as indústrias, transferiu para este setor parte da responsabilidade da formação da mão-de-obra; Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942), Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942), Ensino Comercial (Decreto-Lei nº 6.141 de 28 de dezembro de 1943); Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529 de 2 de janeiro de 1946); Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946); criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC (Decreto-Lei nº

8.621 e 8.622 de 10 de janeiro de 1946) transferindo para o comércio parte da responsabilidade da formação de mão-de-obra; Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946) (SAVIANI, 2007a). Para este autor,

Do ponto de vista da concepção o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo do ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social (SAVIANI, 2007a, p. 269).

Diferente das reformas anteriores realizadas por Francisco Campos, essas corresponderam a um contexto de pleno desenvolvimento econômico e industrial e contemplaram três setores da economia – o comercial, o industrial e o agrícola – o ensino primário e o normal, além do ensino secundário de cultura geral e humanística, preparatório para o ensino superior. Essas regulamentações indicavam a ampliação das oportunidades de acesso à escolarização para a população trabalhadora, ainda que numa formação escolar direcionada para o mercado de trabalho, bem como reafirmavam a dualidade do sistema educacional, manifestada com um ensino de cultura geral para as elites e outro profissional para a população trabalhadora.

A hierarquização do ensino contempla desigualdades sociais que ‘naturalmente’ selecionam os indivíduos, pressupondo uma rede de ensino para a elite e outra para a preparação para o trabalho, destinada às camadas populares. Neste sentido, Xavier (1990, p. 87) afirma que

A defesa do caráter crescentemente seletivo do sistema educacional não pode ser considerada, senão equivocadamente, como uma postura tradicionalista, já que a noção de desigualdade social justa, com base na hierarquia das capacidades, é a base da legitimação da escola e da própria sociedade capitalista no pensamento liberal.

A Lei Orgânica do Ensino Primário estava organizada em oito títulos. O primeiro, Duas Bases de Organização do Ensino Primário, estava dividido em três capítulos: Das finalidades do Ensino Primário, Das Categorias do Ensino Primário e de seus Cursos e Da Ligação do Ensino Primário com as outras Modalidades do Ensino.

O segundo título, Da Estrutura do Ensino Primário, estava dividido em seis capítulos: Do Curso Primário Elementar, Do Curso Primário Complementar. Do Curso Primário

Supletivo, De Orientação Geral do Ensino Primário Fundamental, Da Orientação Geral do Ensino Primário Supletivo e Dos Programas do Ensino Primário.

O terceiro título dividia-se em três capítulos: Do ano Escolar, Da Admissão aos Cursos e Da Avaliação dos Resultados do Ensino. O quarto título, Da Administração do Ensino Primário, estava dividido em seis capítulos: Do Ensino Oficial e do Ensino Livre, Dos sistemas do Ensino Primário, Dos Tipos de Estabelecimentos de Ensino Primário, Do Corpo Docente e da Administração, Das Instituições Complementares da Escola e Da Construção e do Aparelhamento Escolar.

O quinto título, Da gratuidade e da obrigatoriedade do Ensino Primário, dividia-se em dois capítulos: Da Gratuidade e Da obrigatoriedade da Matrícula e Frequência Escolar. O sexto título tratava Dos Recursos para o Ensino Primário, o sétimo título referia-se Das Medidas Auxiliares e o oitavo, e último, título tratava Das Disposições Finais.

Constava nas finalidades do Ensino Primário orientações nacionalistas, como “a) proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeçam, dentro do elevado espírito de Naturalidade humana” (BRASIL, 2008a). A orientação nacionalista, presente nas finalidades do ensino primário, segundo Xavier (1990), não pode ser atribuída somente aos regimes nazi-facistas dos quais Vargas era simpático, mas, sobretudo, “é importante entendê-la como fruto de fatores diversos, nacionais e internacionais, entre eles a própria pregação liberal-reconstrucionista pós 30, num momento de transição econômica decisivo para o país” (XAVIER, 1990, p. 108).

Segundo este Decreto-Lei, o ensino primário, obrigatório para crianças de 7 a 12 anos, ficava organizado em duas categorias, o Primário Fundamental, para atender crianças de 7 a 12 anos, e o Primário Supletivo, para atender adolescentes maiores de 13 anos e adultos. O Ensino Primário Fundamental estava composto por dois cursos sucessivos: o curso elementar, dividido em quatro anos, podendo ser ministrado tanto nas Escolas Isoladas e Reunidas quanto nos Grupos Escolares, e o curso complementar, de um ano, podendo ser ministrado exclusivamente nos Grupos. O Ensino Primário Supletivo, com dois anos de duração, seria composto de apenas um curso.

A lei trazia orientações sobre a duração do ano letivo, a admissão no curso primário, a articulação do ensino primário com outras modalidades de ensino, o financiamento e aplicações de recursos e, ainda, estabelecia orientações para os estabelecimentos particulares que ofereciam o curso primário.

Após o término do governo de Getúlio Vargas, correspondente ao Estado Novo, deu-se o início das discussões em torno de um Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O processo de tramitação desse projeto contou com uma disputa/conflito entre os representantes do grupo em defesa da escola pública e os representantes do grupo em defesa das escolas particulares (SAVIANI, 2007a). O primeiro grupo era formado, em sua maioria, por educadores que defendiam os pressupostos da pedagogia nova e o segundo por donos de escolas e representantes da Igreja Católica. O texto da lei aprovada consistiu em uma conciliação (SAVIANI, 1996) dos projetos defendidos pelos dois grupos, por um lado, assegurava a liberdade de ensino, a instituição do ensino religioso de caráter facultativo, por outro, garantiu, entre outros, a descentralização do ensino e a autonomia dos estados (SAVIANI, 2007a).

O ensino primário é abordado na Lei 4.024/61 no título VI “Da Educação de Grau Primário”. Este título é subdividido em dois capítulos: o capítulo I tratou, em dois artigos, da “Educação Pré- Primária”. O capítulo II “Do Ensino Primário” versava, em oito artigos, sobre as diretrizes gerais do ensino primário, indicando, por exemplo, que o mesmo deveria ser “[...] ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais” (BRASIL, 2009a), e a obrigatoriedade a partir dos sete anos. Contudo, a Lei não dispõe sobre o calendário mínimo, a organização do ensino e o sistema de avaliação, como o faz no título referente ao ensino médio.

A LDB n. 4.024/61 também incorporou algumas das preocupações manifestadas nas décadas anteriores acerca do ensino rural. Trata, no capítulo IV, “Da Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio”, o título VII “Da Educação de Grau Médio”, sobre a formação de profissionais para atuarem nas escolas rurais e no título XIII, “Das Disposições Gerais e Transitórias”, sobre a adaptação do homem ao meio, possivelmente pensando na sua fixação no campo e sua relação com o trabalho.

Art. 57. A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio.

Art. 105. Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais (BRASIL, 2009a).

A seguir, apontaremos algumas características e problemas que constituíram o desenvolvimento da educação primária no Paraná nas primeiras décadas do século XX.

2.1.1 O desenvolvimento da educação primária no Estado do Paraná nos anos iniciais da República até meados do século XX

A Província do Paraná, criada em 1853, apresentou, no âmbito da educação primária, problemas de diferentes ordens durante o Império: escassez de escolas; dificuldade na contratação e formação de professores; baixo comparecimento dos alunos às aulas e falta de materiais. As aulas aconteciam nas casas dos professores porque, até 1882, não havia prédios escolares (MIGUEL, 2006).

No que dizia respeito às condições legais, nota-se que os governos, central e provincial, demonstraram interesse na escola enquanto instituição pública seja na Constituição de 1824, que previa a garantia da instrução primária gratuita para todos os cidadãos; seja na Lei de 1827, que previa a construção de escolas de primeiras letras em cidades, vilas e lugares; seja na Lei provincial de 1854, que instituiu a obrigatoriedade do ensino e a subvenção de professores quando o número de alunos fosse pequeno e não comportasse a criação de uma escola (MIGUEL, 1999). Contudo, no Paraná, essas leis não chegaram a ser cumpridas, uma vez que a escassez de escolas permaneceu até o final do período imperial e o próprio conceito que se tinha de cidadão dificultava a inserção/participação popular.

No Paraná, cujo modo de produção fundamentava-se na economia extrativista do mate e na posse da terra alugada para abrigar as tropas que faziam o comércio de gado, a população era rarefeita no interior e pequena nos centros maiores. Ainda, como nas demais províncias brasileiras, a economia era de base escravocrata, portanto nem toda pessoa era considerada cidadã (MIGUEL, 1999, p. 89).

Com isso, limitava-se o direito à instrução a uma minoria, evidenciando a distância entre o que se enunciava sobre educação primária pública e popular e o que de fato se realizava. Os efeitos dessa exclusão estavam expostos, por exemplo, na reforma eleitoral instituída em 1882, que obrigava o eleitor assinar seu nome para votar, e trazia à tona um problema que não fora resolvido com a instituição da obrigatoriedade do ensino estabelecida em 1854, o analfabetismo da população (MIGUEL, 2006).

O Regulamento da Instrução Pública de 1890, incorporando os ideais liberais republicanos, estabeleceu orientações para o ensino no Estado, como o ensino de moral e civismo em substituição ao ensino religioso resultante da relação próxima existente entre a Igreja e o Estado durante o período imperial. Conforme este Regulamento, o ensino primário foi organizado em elementar, ou 1º grau, mais voltado para a aprendizagem da leitura, escrita

e noções de aritmética, destinado às escolas das vilas, bairros e cidades, e o superior, ou 2º grau, com um currículo que incorporava o do grau elementar e acrescentava outras disciplinas, restrito às escolas das cidades que dispunham de demanda. Este grau de ensino foi extinto em 1892 e reimplantado em 1895 de acordo com o novo Regulamento (OLIVEIRA, 2001; 2005-2006).

A partir de 1895 (OLIVEIRA, 2001), a classificação das escolas e a organização do ensino primário foram modificadas. Em função de uma política de redução de despesas, o Estado criou o ensino misto, que incorporava parte dos programas do 1º e do 2º graus do ensino primário, para ser destinado às escolas situadas nas vilas, povoados e bairros que possuíam demandas pequenas. Somente as escolas das cidades estavam autorizadas a ofertar o 1º e o 2º graus. Se, por um lado, tal medida, ao diminuir os gastos públicos em contratação de professores para cada grau, contribuiu para a abertura de escolas em outros lugares com demandas menores, por outro, proporcionou um ensino discriminatório, considerando a desigualdade na formação da população ao se ofertar um ensino de menor qualidade. Somente em 1901, quando se elaborou um novo Regulamento da Instrução, é que o ensino misto foi extinto, destinando-se às escolas das pequenas localidades o ensino de 1º grau e às das cidades o ensino de 2º grau.

Apesar dos vários Regulamentos da Instrução Pública elaborados nas décadas finais do século XIX, o estado precário não se alterou, o número de escolas era insuficiente perante a população que aumentava em consequência da imigração, que passou a reivindicar escolas e professores para atender suas colônias. Segundo Miguel (2006, p. 91- 92), “muitas vezes, a população, junto ao abaixo-assinado, comunicava às autoridades que a escola havia sido construída, inclusive os móveis: solicitavam o professor.”

A pesquisa de Maschio (2005), sobre o processo de constituição da educação primária no município de Colombo, de 1882 a 1912, atesta a precariedade da educação primária, apontando os constantes fechamentos de escolas devido à falta de professores, à falta de mobiliário escolar que, muitas vezes, era suprido pelas famílias dos alunos, às constantes trocas de professores resultantes das péssimas condições de trabalho, à falta de formação adequada dos professores que atuavam em escolas dos povoados. Mesmo sendo as péssimas condições dos estabelecimentos e comprovadas pelo Inspetor Escolar, a situação não era regularizada.

[...] apesar de a professora Maria Plácida Alves de Souza ter pedido móveis novos para abrigar 40 alunos em 1906, em 1910 os móveis ainda eram insuficientes para atender 26 alunos.

Ocorria que os móveis dificilmente eram entregues pela Diretoria da Instrução Pública. Além disso, a maioria das carteiras existentes eram emprestadas. Neste caso, cada aluno levava a sua carteira. Quando terminava os anos de estudos na escola, tomava-a novamente. Assim, se o mobiliário não era providenciado pelo estado, estava sempre em falta nas escolas (MASCHIO, 2005, p. 135).

Como foi indicado anteriormente, o índice de analfabetismo consistia em grave problema a se resolver a fim de que a população adquirisse condições mínimas de participar das eleições diretas instituídas no novo regime e corresponder ao projeto de modernização republicana, inclusive econômica. Assim, muitas escolas foram criadas, inicialmente, onde a concentração demográfica era maior e, posteriormente, nas localidades menores com o objetivo de levar educação elementar à população (NASCIMENTO, 2006).

O início do período republicano registrava uma demanda por educação escolar maior do que a capacidade de atendimento das poucas escolas existentes. Segundo Oliveira (2001), nos anos iniciais do novo regime, o Estado do Paraná contava com 199 escolas de ensino primário, 180 públicas e 19 particulares. Com relação aos locais que possuíam escolas de ensino primário e secundário, registravam-se 130 localidades, considerando-se as cidades, vilas e povoados. Como podemos observar na tabela 1⁶, a população em idade escolar, de 5 a 9 anos, correspondia, no ano de 1900, a 51.300 pessoas.

TABELA 1 – POPULAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ NO ANO DE 1900 – FAIXA ETÁRIA DE 05 A 09 ANOS

05 a 09 anos	População Total
51.300	327.136

Fonte: IBGE (2008a).

Esses dados indicam que a demanda por escola primária apenas entre as crianças significava 15,68% da população total do Estado, desconsiderando-se, ainda, os jovens e adultos que não sabiam ler e escrever.

Podemos observar, na tabela 2, que, nos anos iniciais do século XX, o Paraná apresentou um grande crescimento demográfico.

⁶ As tabelas apresentadas neste texto foram organizadas com base em diferentes Censos do IBGE, não sendo possível estabelecer uma padronização quanto a faixa etária, isso justifica porque ora trabalhamos com a referência à idade de 5 a 9 anos, ora com 5 anos e mais e ora de 5 a 14 anos. Portanto, a análise que decorre destes dados é aproximada e não exata.

TABELA 2 – POPULAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ NOS ANOS DE 1900 E 1912

Anos		Crescimento %
1900	1912	
327.136	554.934	69,63

Fonte: IBGE (2008a).

O processo migratório e imigratório de grupos de poloneses, ucranianos, italianos e alemães, iniciado no século XIX e estendido até 1910 aproximadamente, pode ser considerado um dos motivos que contribuiu com o aumento da população, visto que, em 1912, registrava-se o total de 554.934 pessoas, ou seja, em apenas uma década, a população paranaense aumentou 69,63%, uma diferença de 227.798 habitantes. Se, por um lado, a vinda desses imigrantes, ao aumentar os núcleos urbanos já constituídos no leste do Estado e promover a colonização das terras localizadas mais ao centro, trazia consigo a possibilidade de aumentar a produção de mercadorias, o desenvolvimento do comércio agroindustrial e o desenvolvimento da indústria, por outro, provocava uma necessidade real de maior investimento na infraestrutura por parte do Estado, inclusive na criação de mais escolas.

O crescimento da população não foi acompanhado pela ampliação do número de vagas nos estabelecimentos de ensino primário. Trindade e Andreazza (2001) apontam que, no ano de 1917, a população escolar era de 15.101 alunos de ambos os sexos e, em 1922, correspondia a 34.676 alunos, e Nascimento (2006) indica um número menor para o atendimento escolar prestado até 1922, cerca de 27.000 alunos. Estes dados revelam a distância entre a demanda real e a atendida nas escolas paranaenses, uma vez que, em duas décadas, as escolas não foram capazes de atender à demanda real da população em idade escolar apresentada ainda no início do século.

É neste contexto que se deu a instalação dos grupos escolares paranaenses. A criação de tais instituições representou uma medida econômica, uma vez que os primeiros também resultaram da reunião de escolas, mas sem apresentar, inicialmente, uma homogeneidade no ensino. O processo de instalação deste modelo de escola primária teve início em 1903 na cidade de Curitiba (MIGUEL, 2006) e, posteriormente, no interior, e, assim como ocorreu em outros estados, teve como referência a educação primária paulista. A população escolar que os frequentava, diferentemente do que ocorreu em outros estados, era formada por estudantes de várias classes sociais e, em algumas regiões, por filhos de imigrantes.

Contudo, a legislação paranaense previa a existência de outros modelos de escola, concomitante à organização em grupos escolares. O Decreto n. 710, de 1915, criou as escolas rurais situadas em colônias, as escolas urbanas situadas nas cidades e vilas e as escolas

ambulantes situadas em bairros e povoados com população escolar reduzida (OLIVEIRA, 2001; 2005-2006). Essa medida pode ser compreendida se considerarmos que, apesar do aumento demográfico que o Estado atingiu neste início de século, somente “a partir da década de 1960, o Paraná pode ser considerado um estado territorialmente ocupado” (WACHOWICZ, 2002, p. 279). A população, portanto, encontrava-se distribuída desigualmente pelo território, dificultando as ações do governo estadual, uma vez que este não dispunha de condições financeiras favoráveis, resultado do incipiente processo de industrialização.

As outras escolas criadas diferenciavam-se dos grupos escolares não só pela estrutura física e administrativa, caracterizada por instalações inadequadas, com uma única turma de alunos em diferentes níveis de escolaridade, orientada por um único professor, que se responsabilizava pela organização da escola, como também pelos seus programas de ensino (OLIVEIRA, 2001). Já os grupos escolares eram organizados em prédios adequados ao número de alunos, em observância às prescrições de higiene, dotados satisfatoriamente de mobiliário e equipamentos pedagógicos, contando com uma organização didática, pedagógica e administrativa que correspondia a programas de ensino de acordo com as séries existentes no grupo, um professor normalista para cada turma, que, previamente, seria formada conforme a idade dos estudantes, um diretor, serventes e outros funcionários.

A superioridade destas instituições sobre as demais escolas esbarrava na contratação de professores com formação na Escola Normal. Segundo Nascimento (2006, p. 331), “eram poucos os professores formados na Escola Normal para atender à necessidade dos grupos escolares que eram inaugurados”, referindo-se ao início do período republicano, no entanto, tal problema permaneceu nas décadas iniciais do século XX.

A tabela 3 traz os dados referentes ao desenvolvimento do Ensino Normal no Estado quanto à criação de escolas, matrículas iniciais e concluintes do curso⁷.

⁷ Para melhor apresentação dos dados, organizamos a tabela em quatro períodos de aproximadamente dez anos cada um, correspondentes a 1933, 1940, 1950 e 1958.

TABELA 3 – O ENSINO NORMAL NO ESTADO DO PARANÁ NOS ANOS DE 1933 a 1958

Anos	Unidades Escolares	Matrícula Geral	Matrícula Efetiva	Conclusões de Curso
1933	223	18.069	...	4.588
1940	338	20.941	20.177	7.800
1950	590	33.436	31.941	10.114
1958	1.143	81.033	76.743	21.304

Fonte: IBGE (2008d).

Em vinte e cinco anos, registrou-se uma ampliação no número de matrículas de 348,46%, mas é preciso considerar que a matrícula geral não correspondia à matrícula efetiva, porque nem todos que se matriculavam, de fato, continuavam seus estudos. O aumento do número de concluintes, de 364,34%, pode ser considerado em função da ampliação do número de vagas e de escolas, que cresceu 412,56%. Esta considerável mudança no panorama do Ensino Normal nos anos de 1950 pode ser resultado do desenvolvimento do processo de colonização e urbanização nesse período, e que demandou a criação de muitas escolas também.

Com relação à formação pedagógica nas escolas existentes, em 1920, foi aprovado o programa de ensino das escolas isoladas, contudo, mantendo a diferença entre este e o do grupo escolar.

Enquanto as escolas isoladas contariam com três anos de curso, os grupos permaneceriam com quatro, com as matérias de Geografia, Desenho, Higiene, Música e Ginástica. Tais matérias, nas escolas isoladas, foram previstas junto com matérias afins, como Higiene junto com Ciências Físicas e Naturais e Música junto com educação Moral e Cívica, na qual se incluíam as comemorações às datas nacionais (OLIVEIRA, 2005-2006, p. 12).

Nota-se a consonância dos objetivos da educação paranaense com os ideais republicanos de nacionalidade e civismo nos programas de ensino das escolas. Nos programas dos grupos escolares, desde 1917, constava essa preocupação, segundo Oliveira (2005-2006, p. 11), “a ênfase era dada ao ensino de História, Geografia, Constituições Federal e Estadual e de assuntos ligados à moral e civismo, estes últimos acompanhados das comemorações de datas nacionais”.

O interesse da população pela escola foi mudando ao longo do tempo. Se, nos anos iniciais do século XX, a população em idade escolar era superior às vagas existentes, nem todos demonstravam interesse em estudar, até mesmo porque não viam como a educação escolar poderia contribuir para o desempenho de suas atividades. Mas, em virtude do processo

de desenvolvimento da economia paranaense, particularmente voltada para a indústria, e da promessa de ascensão social pela escola, inerente ao discurso liberal, a população agora passou a ver sentido na mesma.

A política de desenvolvimento econômico, tendo em vista o incremento da industrialização do Estado, bem como do país, decorreu da conjuntura internacional das décadas iniciais do século XX.

A partir da emergência do processo de industrialização do país, verificou-se um crescimento acelerado da demanda social por escola, acompanhado de uma intensa mobilização das elites intelectuais em torno da reforma e da expansão do sistema educacional vigente (XAVIER, 1990, p. 59).

Referindo-se às influências internas e externas que provocaram o desenvolvimento socioeconômico do Paraná, Oliveira (2005-2006, p. 3) afirma que, “na educação os efeitos se fizeram sentir, notadamente a partir de 1920, quando as necessidades de formação de mão-de-obra tornaram evidente o despreparo profissional”.

O Censo Industrial do Estado do Paraná realizado em 1950 traz quatro classes básicas de atividades: Indústrias extrativas, Indústrias de transformação, Construção civil e Serviços industriais de utilidade pública, “[...] divididas em 22 gêneros, que se subdividem em 131 grupos, os quais são discriminados em 429 subgrupos” (IBGE, 2008b, p. 35). Esta classificação “[...] procurou ajustar-se às condições surgidas no País com o desenvolvimento industrial, ordenando os setores da indústria, de acordo com a seqüência dos processos de produção” (IBGE, 2008b, p. 35). Na tabela 4, podemos observar o desenvolvimento do processo de industrialização do Estado até o ano de 1949, considerando-se as quatro classes de atividades acima indicadas.

TABELA 4 – CENSO INDUSTRIAL DO ESTADO DO PARANÁ

Classe de Indústria	Estabelecimentos	Época de Instalação	
		Antes de 1940	De 1940 a 1949
Indústrias extrativas	375	95	280
Indústrias de transformação	3.422	952	2.470
Construção civil	110 ¹	--	--
Serviços industriais de utilidade pública	131 ²	32	27
TOTAL	4.038	1.079	2.959

Fonte: IBGE (2008b).

¹Os 110 estabelecimentos de Construção Civil não foram distribuídos pela época de instalação. ²Considera-se 72 estabelecimentos de distribuição de energia elétrica não distribuídos pela época de instalação.

Por esses dados, pode-se notar um crescimento de 274,24% do setor industrial a partir de 1940, em consonância ao projeto nacional de industrialização do país iniciado, na década de 1930, por Getúlio Vargas. Dentre as categorias que registraram crescimento significativo estavam as extrativas e as de transformação. Os gêneros de indústrias de transformação que apresentaram o maior número de estabelecimentos foram o de produtos alimentares, seguido pelo de transformação de minerais não-metálicos e o de madeiras.

O projeto modernizador do Estado, inserindo-se naquele empreendido pelo movimento liberal republicano em todo o Brasil, via na educação primária o meio adequado para se conseguir alcançar a população paranaense brasileira e imigrante, no sentido de incutir novos valores como o de moral, civismo/patriotismo, nacionalismo e higiene e, mais tarde, o de preparação para o trabalho.

Na década de 1930, um novo período iniciou-se para a educação primária pública, em que o Estado pretendia fiscalizar de modo mais próximo as escolas. Neste sentido, o Interventor Manoel Ribas, por meio de diversas medidas, buscava

[...] estabilizar o ensino público primário e dar nova feição à rotina escolar, como o controle de professores faltosos, a construção de modernos Grupos Escolares, assim como a reforma daqueles que não mais atendiam às suas finalidades. [...] a remodelação da Inspeção Escolar para garantir a supervisão das escolas públicas do Estado, sem que todavia fosse implementada alguma inovação pedagógica (OLIVEIRA, 2006, p. 47).

Para abordar o processo de escolarização primária em Campo Mourão, retomaremos seu processo de povoamento, empreendido por meio de expedições no século XIX e da Inspetoria de Terras paranaense.

2.2 A CRIAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CAMPO MOURÃO

A história de Campo Mourão tem seus primórdios nas expedições para o interior da Província ainda no início do século XVIII quando pertencia à São Paulo, realizadas por iniciativa do Governador daquela Capitania, D. Luis Antônio Botelho Mourão, em razão das relações conflituosas estabelecidas entre Portugal e Espanha. Em 1768, a expedição comandada pelo capitão Estevão Ribeiro Baião, “depois de muitas dificuldades, pelo rio Ivaí chegaram ao caudaloso Paraná. Descobriram, na margem do Ivaí, campos que foram

denominados de Campos do Mourão, em homenagem ao governador da capitania de São Paulo” (WACHOWICZ, 2002, p. 93).

Segundo memorialistas da cidade, o povoamento teve início no final do século XIX, com a chegada de expedicionários guarapuavanos, e os primeiros registros de posse de terras datam de 1893 (SIMIONATO, 1999; VEIGA, 1999). Em 1903, famílias instalavam-se na região, organizando a agricultura e a pecuária.

Elevado à categoria de distrito policial em 1921 (IBGE, 2008c), num primeiro momento, pertenceu ao município de Guarapuava e, posteriormente, ao município de Pitanga. Com a criação de uma Inspetoria do Departamento de Terras, em 1943, o processo de colonização do município se acelerou. Esta Inspetoria, sediada em Guarapuava, era a responsável pelo loteamento e venda das terras da região.

Para acelerar o processo de desenvolvimento econômico, o governo do Estado permitiu a companhias particulares, dentre elas, a Companhia de Terras do Norte do Paraná, de ingleses, a aquisição de terras para fins de loteamento e vendas de pequenas propriedades, impulsionando a colonização do interior do Estado. Esta companhia foi adquirida por paulistas em 1944 e passou a ser denominada Companhia Melhoramentos Norte do Paraná. Wachowicz (2002, p. 271) relaciona as seguintes cidades criadas a partir do processo de colonização empreendido por estas companhias: “Londrina, Cambe, Rolândia, Arapongas, Mandaguari, Apucarana, Jandaia do Sul, Maringá, Cianorte, Umuarama, etc.” Apesar desta iniciativa, nem todo o interior foi colonizado desta maneira, como é o caso do município de Campo Mourão.

A emancipação política do município resultou de um processo de reivindicação por parte de um grupo de proprietários de terras e de comerciantes instalados na cidade, que vai à Curitiba solicitar a elevação do distrito a município (SANTOS JÚNIOR, 2006). Em 10 de outubro de 1947, é criado o município de Campo Mourão, conforme a Lei n. 2 (IBGE, 2008a), e, no mês dezembro do mesmo ano, é instalada a Câmara de Vereadores e realizada a posse do prefeito eleito. A reunião de posse dos vereadores e do prefeito, eleitos em 16 de novembro de 1947, ocorreu nas instalações da escola pública existente naquele momento, ou seja, da Escola Isolada de Campo Mourão, dando indícios de que a mesma já existia antes mesmo da criação do município, como se pode observar no trecho da Ata⁸ a seguir:

Aos cinco dias do mês de dezembro do ano de mil e novecentos e mil e quarenta e sete, ***em uma das salas da Escola Publica da Sede do Município***

⁸ Uma parte deste documento encontra-se em anexo (Anexo A) neste trabalho.

de Campo Mourão, às doze horas sob a presidência do Exmo. Sr. Doutor Luiz de Albuquerque Maranhão Junior, Juiz Eleitoral da 38ª Zona [...] (CAMPO MOURÃO, 2008a, grifo nosso).

Nos anos finais da década de 1940, o Município de Campo Mourão dispunha de uma infraestrutura compatível com a de um município recém-criado, ou seja, a rede de energia elétrica e a de abastecimento de água não haviam sido instaladas, sendo suprida esta carência pelo uso de cisternas que os próprios moradores abriam.

O Sr. Manoel Messias Introvini, natural de Tibagi, chegou a Campo Mourão em 1948, aos onze anos. Nessa época, sua família foi morar em uma serraria, localizada na região onde, hoje, é a cidade de Peabiru e, somente em 1950, mudou-se para cidade. Recorda-se da organização da cidade naquela época, dizendo que a mesma tinha aproximadamente 30 casas, “era um vilarejo”. Ao reafirmar a infraestrutura precária, explica como a maioria das pessoas fazia com relação ao alimento:

[...] a gente caçava tatu e outros animais, passarinhos... Matava, na época, prá comer, porque não tinha açougue. O açougue que tinha, carneava⁹, a carne ficava exposta naquela poeira, a gente não comia. Então, matava-se uma caça e limpava bem, e fazia e guardava na banha. Era nossa mistura que nós tínhamos na época. Não tinha como conservar (INTROVINI, 2008).

A Sra. Zulmira Introvini Oliari, irmã do Sr. Manoel, chegou em Campo Mourão aos nove anos. Lembra que o leite não era um produto comum para todos os moradores:

[...] naquela época, não tinha nem como você fazer um pudim a não ser de trigo, não tinha leite condensado, não tinha creme de leite, não tinha nem leite de gado [...] porque o pessoal da colônia tinha que trabalhar o dia inteiro e não tinha tempo de trazer leite para cidade (OLIARI, 2008).

Nem todos que chegavam à cidade instalavam-se em casas. Segundo o Sr. Manoel, havia uma demanda considerável de trabalho no ramo da construção, fazendo com que muitos procurassem instalações improvisadas até que as casas estivessem prontas. Devido à quantidade de construções naquele momento, faltava mão-de-obra disponível, o que elevava o tempo de espera para muitos dias (INTROVINI, 2008).

Em termos de uma estrutura comercial, os estabelecimentos existentes correspondiam a pequenos proprietários de lojas, com reduzidas opções de produtos. Dentre elas, havia a

⁹ O dono do açougue abatia o boi e expunha a carne para vender sem proteção de embalagem e refrigeração.

sorveteria, o hotel, a farmácia e o armazém, onde podia se encontrar produtos de diversas naturezas (OLIARI, 2008).

A cidade de Campo Mourão contava, no ano de 1950, com 836 habitantes, dos quais 507 pessoas localizavam-se no quadro urbano e 329 no quadro suburbano. Como o município¹⁰ apresentava uma população total de 32.948 habitantes, considera-se que 32.112 pessoas estivessem localizadas na zona rural. Pela definição constante neste documento, urbano e suburbano referem-se às cidades (sedes dos municípios) e vilas (sedes distritais), que, na data do recenseamento, inexistiam no município, e rural refere-se à área situada fora desses limites (IBGE, 2008c, p. 91).

O crescimento da população pode ser atribuído à possibilidade de desenvolvimento econômico, resultado da extração da madeira e da qualidade das terras desta região. A professora Leony Prado Andrade, natural de Guarapuava, chegou a Campo Mourão em 6 de fevereiro de 1950 junto de seu esposo, o médico Manoel Andrade. Segundo ela, seu pai, que era agrimensor e tinha terras nesta região, disse para seu marido (naquela época estavam noivos) que quando se casassem deveriam vir para Campo Mourão “[...] porque lá é uma região promissora”. Com relação ao desenvolvimento e organização da cidade, afirma que a mesma era “[...] pequeninha, uma vilinha [...] não tinha luz, não tinha água encanada, não tinha o grande amigo da gente que é o telefone [...]” (ANDRADE, 2008). Foram bem recebidos, por se tratar de uma comunidade acolhedora.

Com relação aos motivos que traziam as pessoas para Campo Mourão, a Sra. Leony relata que “as pessoas vieram pra cá com o intuito de trabalhar, de adquirir alguma coisa e de viver bem” (ANDRADE, 2008). Esse ideal de prosperidade trouxe diferentes grupos de pessoas, empresários, ou aqueles que desejavam adquirir uma propriedade e investir na agropecuária, ou, ainda, aqueles que buscavam trabalho.

O aumento demográfico provocou a necessidade de investimentos em infraestrutura. Em 1950, o município de Campo Mourão¹¹ contava com 54 estabelecimentos varejistas e nenhum estabelecimento atacadista, conforme os dados do Censo Demográfico e Econômico do Estado do Paraná – 1955 (IBGE, 2008b).

¹⁰ Na década de 50 do século XX, duas cidades desmembraram-se de Campo Mourão, sendo Peabiru no ano de 1951 e Goioerê no ano de 1955 (PARANÁ, 2009).

¹¹ Na literatura produzida sobre o município o desenvolvimento econômico não foi abordado de modo sistematizado. Para caracterizarmos a conjuntura do período consideramos o Censo Demográfico e Econômico do Estado do Paraná de 1955 (IBGE, 2008b) e as entrevistas.

Para evidenciar o desenvolvimento econômico da cidade no ano de 1955, Veiga¹² (1999) apresenta, com base no “Informador Classificado do Paraná”, estabelecimentos comerciais de Campo Mourão, possibilitando organizarmos o quadro abaixo:

QUADRO 1 – ESTABELECIMENTOS COMERCIAIS EM 1955

- 2 açougues;	- 2 fábricas de	- 12 hotéis;	- 2 padarias;	- 4 serrarias;
- 2 alfaiatarias;	calçado;	- 2 igrejas;	- 1 pensão;	- 1 gráfica
- 1 revenda de	- 2 sapatarias;	- 1 imobiliária;	- 3 postos de	- 1 hospital;
altofalantes;	- 1 carpintaria;	- 1 instituto de	serviço;	- 1 selaria;
- 1 máquina de	- 1 olaria;	beleza;	- 1 loja de	- 4 cartórios e
beneficiamento	- 1 cinema;	- 1 livreria;	consertos de	tabelionatos;
de arroz;	- 1 fábrica de	- 1 loja de venda	radiadores;	- 4 lojas de
- 7 oficinas	colchão;	de compensados	- 2 relojarias;	tecido;
mecânicas;	- 1 indústria de	e laminados;	- 1 loja de	- 2 tinturarias;
- 3 revendas de	conserva;	- 1 loja de	roupas;	- 1 fábrica de
peças para	- 2 escritórios de	materiais	- 1 casa de	torrefação de
automóveis;	contabilidade;	elétricos;	atacado de secos	café;
- 3 bancos;	- 3 dentistas;	- 2 médicos;	e molhados;	- 23 casas de
- 1 fábrica de	- 1 oficina	- 2 fábricas de	- 1 ferraria;	varejo de
banha;	eletrônica;	móveis;	- 1 fotógrafo;	secos/molhados;
- 5 barbearias;	- 2 engenheiros;	- 4 empresas de	- 1 correio;	- 1 serraria e
- restaurantes e	- 1 escola de	ônibus;	- 1 bicicletaria	construtora;
sorveterias;	ensino primário	- 1 loja de	para consertos;	- 1 quitanda;
- 20 bares;	com	conserto de	- 1 indústria de	- 2 lojas de
- 1 bazar;	internato/externato;	calçado;	bebidas;	ferragens;
				- 4 farmácias.

Fonte: Veiga (1999, p. 269-274).

Não é possível identificar o(s) critério(s) utilizado(s) para compor a relação de empresas e profissionais daquele classificado, o que nos leva a ponderar a possibilidade do número real de estabelecimentos comerciais e industriais ser diferente do informado, porque, por exemplo, nota-se a ausência do Grupo Escolar público de Campo Mourão na relação de escolas de ensino primário. É preciso considerar, ainda, a existência do trabalho informal, que não constaria num classificado de empresas formalmente instaladas. Contudo, tais dados evidenciam o desenvolvimento comercial diversificado da cidade naquele período, contrastando com as descrições da cidade em seus anos iniciais apontadas nas entrevistas.

Nos anos de 1950, o desenvolvimento econômico tinha como base a agropecuária e a indústria extrativa vegetal, sendo que a produção agrícola em pequena escala representava 81,33% do total das áreas (IBGE, 2008b). Na tabela 5, constam os dados referentes à

¹² O autor faz, no seu livro “Campo Mourão: centro do progresso”, uma cópia das páginas 249 a 253 do “Informador Classificado do Paraná”, editado pela “Informadora e Editora Brasil Ltda. de Curitiba” (Anexo B).

condição legal das terras que pertenciam ao município e a quantidade de propriedades existentes.

TABELA 5 – OCUPAÇÃO LEGAL DOS ESTABELECIMENTOS AGRÍCOLAS NO MUNICÍPIO DE CAMPO MOURÃO

Condição Legal das Terras						
Total	Próprias	Arrendadas	Ocupadas	Condição Mista		
				Próprias e Arrendadas	Próprias e Ocupadas	Arrendadas e Ocupadas
1.645	635	05	993	--	12	--

Fonte: IBGE (2008b).

Foram registrados 1.645 estabelecimentos agrícolas, excluídos aqueles de exploração exclusivamente doméstica. Estes dados denotam que a maior parte das propriedades agrícolas do município de Campo Mourão era ocupada não necessariamente com o consentimento dos proprietários das mesmas, o que pode significar que as pessoas que exploravam essas terras não possuíam seus registros legais devido às características do povoamento do município realizado por meio da Inspetoria de Terras.

A indústria, basicamente no setor de extração vegetal, apresentava um grande desempenho devido às próprias condições provocadas pela urbanização (IBGE, 2008c). Esse período de acelerado crescimento demográfico e econômico da cidade é lembrado pelo Sr. Manoel, comparando-a a um canteiro de obras.

A gente andava na rua, até era bonito de se escutar... Porque a gente não escutava ronco de motor, escutava batida de martelo. Em todo lugar, o que escutava eram pessoas batendo prego daqui, batendo tábuas de lá e cortando outra coisa aqui... todo lugar... A cidade inteira era [...] um canteiro de obra total, a cidade (INTROVINI, 2008).

Muitas foram as dificuldades das pessoas responsáveis pelo povoamento do município e da cidade de Campo Mourão. Muito coube à iniciativa particular. Apesar do desenvolvimento destacado acima, em dez anos aproximadamente, dispunha-se de apenas cinco médicos, cinco dentistas e seis farmacêuticos (IBGE, 2008c) para atender uma população que, em 1950, já era de 32.948. Na área da educação, em 1950, foi fundado o Instituto Santa Cruz, “[...] mantido pela Província Brasileira da Congregação das Irmãs de Caridade de São Vicente de Paulo” (VEIGA, 1999, p. 210), além desta escola que ofertava o ensino primário em regime de internato e externato, havia uma Escola Isolada, pública, que atendia a poucas crianças.

Ainda no início de sua colonização, esta primeira década representa um momento de acelerado crescimento demográfico e de empreendimentos infraestruturais, como, por exemplo, os serviços de saúde e de iluminação pública. Enquanto as localidades cujo povoamento se deu nas primeiras décadas deste século apresentam uma organização escolar do ensino primário, na cidade de Campo Mourão, somente em 1952 foi criado o primeiro grupo escolar público, antes dele, porém, havia uma escola que funcionava em condições adversas das propostas concebidas para o grupo. É o que trataremos no próximo item desta seção.

2.2.1 Os antecedentes do Grupo Escolar de Campo Mourão: a Escola Isolada

Para tratarmos desta questão, consideramos os registros realizados pelos memorialistas da cidade e pelas entrevistas efetuadas com ex-alunos desta escola e uma ex-professora, uma vez que não foi possível localizar documentos sobre os primeiros professores que regeram aulas no município de Campo Mourão e nem sobre a Escola Isolada.

Veiga (1999) aponta como os primeiros professores da região João Keche, Maria Hermenegilda Alves de Oliveira, Maria Ester Ramos da Silva, João Schener, Benjamim Cardoso Teixeira e Alvina Walter Teixeira, Domingos José de Souza e Eulália Carneiro de Campos. Destes professores, somente Domingos José de Souza foi contratado no ano de criação do município, no primeiro semestre de 1947, para lecionar numa localidade denominada Barras, os demais correspondem a um período anterior a esta data.

Os professores Benjamim Cardoso Teixeira e Alvina Walter Teixeira chegaram a Campo Mourão no ano de 1934.

Em 24 de fevereiro de 1934 foi assinado o Decreto N.º 411 no qual foi nomeado Benjamim Cardoso Teixeira e Alvina Walter Teixeira para regerem, com subvenção Federal, as escolas da sede de Campo Mourão, Município de Guarapuava (Diário Oficial do Estado N.º 865 de 24 de fevereiro de 1934) (SIMIONATO, 1999, p. 88).

O professor Benjamim era responsável por uma turma masculina com 31 alunos e a professora Alvina por uma turma feminina com 25 alunas, ambas eram formadas por estudantes em idade de 7 a 14 anos. As aulas funcionavam na casa dos professores, que contavam com o auxílio de moradores da região para fabricar os móveis para a escola, denominada Escola Campos do Mourão (SIMIONATO, 1999).

A data de criação da Casa Escolar ou Escola Isolada de Campo Mourão, indicada por Veiga (1999), é de 1950 e as primeiras professoras foram: Izaura Camargo, Dircyra Ragugnetti, Erony Maciel Ribas, Jorinda Santos Portela, Leony Prado Andrade, Dúlcia Gomes Delatre, Adelaide Amaral e Lady Rosa Amaral. A professora Leony chegou em Campo Mourão transferida do Grupo Escolar de Guarapuava.

Contudo, não é possível precisar a data em que esta escola foi instalada oficialmente porque, na ata de instalação da Câmara de Vereadores de 1947, apresentada anteriormente, consta que aquela reunião aconteceu na sala de aula da escola pública da sede do município. Esta escola primária mista funcionava no mesmo prédio da prefeitura. Como se pode ver na Ilustração 1, tratava-se de uma construção em madeira, servida de duas portas e duas janelas frontais. No lado esquerdo, onde se encontram três senhores, localizava-se a prefeitura e no lado direito, onde a porta se encontra fechada, funcionava a escola. Não era cercada, não possuía pátio de recreio ou outra área própria para recreação. Segundo o Sr. Manoel, esta construção não era coberta por telhas e sim “tabuinhas”, não dispunha de sanitários no seu interior, mas de uma latrina situada a poucos metros da mesma (INTROVINI, 2008). Apontando as condições da estrutura da escola, a Sra. Leony, que foi uma das primeiras professoras, relata que “[...] era muito humildezinha a escola, sabe... Aquelas carteiras enormes, vidros quebrados [...]” (ANDRADE, 2008).

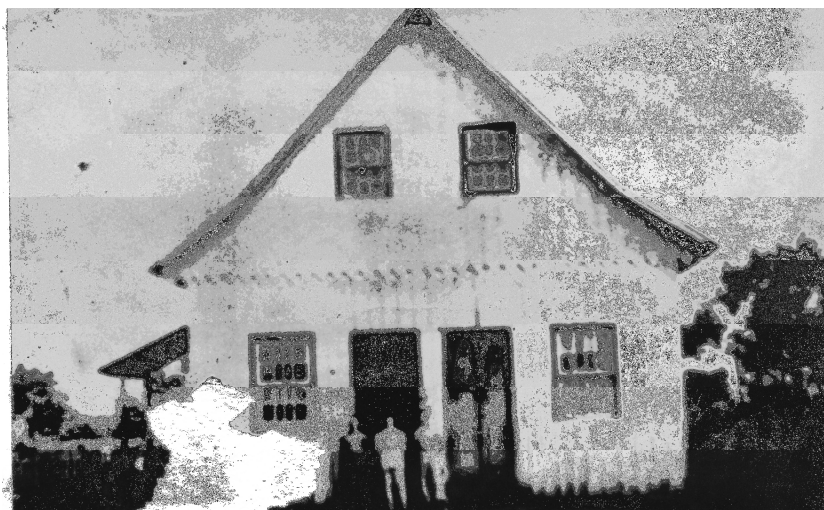


Ilustração 1 - Primeira Escola Isolada e Primeira Prefeitura do município de Campo Mourão
Fonte: Campo Mourão (2008b).

Poucas crianças frequentavam esta Escola Isolada. A turma era formada por crianças com diferentes níveis de escolaridade, sob a orientação de uma única professora e em uma única sala de aula. Recorda-se o Sr. Manoel que, no ano de 1950, quando cursava o terceiro

ano, “[...] éramos três alunos” e que “[...] em si na classe total tinha aproximadamente a base de uns dezesseis, dezessete alunos total, entre as três classes de aula [...]” (INTROVINI, 2008). Os estudantes desta escola eram filhos de trabalhadores da cidade, de pequenos comerciantes e de agricultores.

A Sra. Zulmira (OLIARI, 2008), que estudou na Escola Isolada em 1950, quando cursava o 2º ano, lembra que muitos alunos iam descalços para a escola, ou com chinelos, vestidos com roupas simples e nas festividades de 7 de setembro somente participavam do desfile aqueles que possuíam calçados ou que podiam comprar uma roupa adequada para o desfile, conforme a solicitação da professora.

Temos outra indicação da participação dos estudantes em atividades cívicas e festivas do município em Santos Júnior (2006, p. 32), conforme podemos observar na Ilustração 2, que apresenta uma fotografia em que crianças estão organizadas em fila, a primeira carregando uma bandeira, e acompanhadas por quatro jovens, aparentemente uniformizadas com roupas claras, com exceção de uma. Aguardam a chegada o governador do Estado do Paraná, Moysés Wille Lupion de Tróia, em 16 de setembro de 1948, para recepcioná-lo em sua primeira visita ao município. Em segundo plano e ao fundo, é possível ver a casa onde funcionava a Prefeitura, a Câmara de Vereadores e a Escola Isolada.



Ilustração 2 – Recepção ao Governador do Estado em 16 de setembro de 1948
Fonte: Santos Júnior (2006, p. 32).

O Decreto-Lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946 (BRASIL, 2008a), que estabelecia a Lei Orgânica do Ensino Primário, autorizava as Escolas Isoladas a desenvolverem o programa do curso primário elementar assim composto:

QUADRO 2 – PROGRAMA DO CURSO PRIMÁRIO ELEMENTAR

Art. 7º - O curso primário elementar, com quatro anos de estudo, compreenderá:

- 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 trabalho manuais.
- VI. Canto orfeônico.
- VII. Educação física.

Fonte: Brasil (2008a).

Trata-se de um programa mínimo, que prioriza o ler, o escrever e o contar, além de iniciar os estudantes nos valores morais e cívicos da República. Contudo, na Escola Isolada em questão, parece não ter sido possível cumpri-lo devido às condições estruturais da mesma, como a escassez de materiais didáticos e pedagógicos e a ausência de pátio destinado a atividades físicas e de recreação. Por esse contexto, as professoras “[...] também faziam o programa delas” (ANDRADE, 2008).

De acordo com o Sr. Manoel, não eram realizadas aulas práticas, apenas teóricas, conforme podemos observar abaixo:

Nem tinha biblioteca, não tinha, por exemplo, assim, uma área de medicina que pudesse explicar, mostrar algum esqueleto, alguma coisa, não existia... As professoras nunca levaram nós, como hoje se leva nessas captações de água, leva em laboratórios, para ver como é que funciona, por exemplo de medicina, para um laboratório de indústria, para saber como é que se fabrica isso hoje. Não, naquele tempo, não tinha nada. A gente só aprendia teoricamente tudo (INTROVINI, 2008).

Segundo os indícios das entrevistas, os conteúdos eram trabalhados com o auxílio de livros, provavelmente fornecidos pelo Estado, os alunos compravam apenas os cadernos, lápis e borracha no armazém existente. Tais livros ficavam na escola para o uso em comum dos estudantes, “[...] mas era difícil, você compreende, porque já era tudo rasgado, tudo colado” (OLIARI, 2008). Esta prática denota a preocupação de se oferecer as condições mínimas necessárias de aprendizagem.

O estado dos materiais foi apontado em vários momentos das entrevistas como segue: “[...] tinha quadro negro sim, giz também [...] uma vez o apagador era pura madeirinha já. Daí ela amarrou um pano, não tinha cola como hoje em dia tem [...], então ela [...] amarrou assim,

sabe, em volta do apagador para apagar [...]” (OLIARI, 2008). Neste momento, a Sra. Zulmira está se referindo à improvisação da professora ante o péssimo estado de conservação dos materiais de trabalho.

Pode-se constatar nas entrevistas que o processo de ensino-aprendizagem utilizava como recurso central a memorização:

[...] na época, a pessoa tinha que dar tudo decorado, não existia alternativa, tinha que cantar todas as matérias. [...] O aluno ficava em pé na sala e como se estivesse cantando uma música, falando sobre a matéria. Quando era História tinha que falar o nome do personagem, data, [...] tinha que dar tudo decorado (INTROVINI, 2008).

Esta prática se repetia nas demais áreas do conhecimento, como em Geografia em que ‘cantavam’ o nome dos países e capitais ou, no caso do Brasil o nome dos Estados e suas respectivas capitais, bem como a cultura agrícola produzida em cada região. Em Ciências, recitavam-se, por exemplo, as partes do corpo, o nome dos ossos que compõem os pés ou as mãos e o nome dos órgãos e suas funções. Como se tratava de um ensinamento livresco, cabia ao aluno usar a imaginação, segundo o Sr. Manoel.

As avaliações denominavam-se sabatinas e eram elaboradas pelas professoras conforme o ano de estudo. Neste caso, os alunos dos três anos existentes faziam a sabatina em dias diferentes. Era necessário que o estudante copiasse as questões da prova escritas no quadro. De acordo com a Sra. Leony, consistiam em “[...] provinhas mensais que a gente mesmo organizava [...]” (ANDRADE, 2008).

A Escola Isolada de Campo Mourão funcionou até 1952, quando foi transformada em Grupo Escolar. Nos últimos anos de existência, funcionava em dois períodos, com uma turma em cada um, a professora Dúlcia Gomes Delatre era responsável pela turma da manhã e a professora Leony Prado Andrade pela da tarde, segundo Sra. Leony (ANDRADE, 2008).

As entrevistas apontam que a escola atendia uma quantidade pequena de estudantes. Simionato (1999) também traz esta indicação, afirmando existir 40 estudantes matriculados em 1950. Na tabela 6, temos a população do município em idade escolar com a indicação do total de crianças por idade, bem como o total geral.

TABELA 6 – POPULAÇÃO DO MUNICÍPIO EM IDADE ESCOLAR

05 anos	06 anos	07 anos	08 anos	09 anos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	Total
1.085	1.082	1.111	1.001	890	983	799	890	728	734	9.303

Fonte: IBGE (2008b).

Considerando as informações do censo demográfico de 1950 que assinalam um total de 9.303 crianças em idade escolar e tomando como parâmetro a indicação de atendimento a 40 estudantes (SIMIONATO, 1999), verifica-se que o atendimento prestado restringia-se a 0,42% desta demanda.

Na tabela 7, temos a indicação da população do município em idade escolar que sabe ler e escrever¹³, com indicação do total por idade.

TABELA 7 – POPULAÇÃO DO MUNICÍPIO EM IDADE ESCOLAR QUE SABE LER E ESCREVER

05 anos	06 anos	07 anos	08 anos	09 anos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	Total
09	19	65	94	131	172	187	238	224	241	1.380

Fonte: IBGE (2008b).

É necessário considerar, ainda, que, das 9.303 crianças em idade escolar, apenas 1.380 sabiam ler e escrever. Portanto, 85,17%, da população em idade escolar não era alfabetizada. Diante disso, indagamos quais os motivos do não atendimento desta população analfabeta pela escola. Inicialmente, consideramos quatro motivos.

O primeiro deles consiste no emprego de mão-de-obra de crianças, fato confirmado nas entrevistas e no Censo Demográfico e Econômico do Estado do Paraná. Muitas famílias que se instalaram na região contavam com o auxílio dos filhos menores tanto nos afazeres domésticos como no trabalho externo, seja na agropecuária ou no comércio. É possível que, diante desta necessidade, optassem por não enviar seus filhos à escola, até mesmo por considerá-la menos importante que o trabalho.

O segundo refere-se à distância entre a escola e o local onde as pessoas fixavam moradia, porque a área que comporta o município de Campo Mourão é extensa, visto que compreende a região de outras localidades. Segundo o IBGE, na data do recenseamento de 1950, Campo Mourão não possuía vilas, contudo, na Enciclopédia dos Municípios Brasileiros de 1959, constam as seguintes aglomerações urbanas: “[...] Barbosa Ferraz, Barreirinho do Oeste, Campina da Lagoa, Farol, Fênix, Iretama, Juranda, Jaracatiá, Mamburê, Quinta do Sol e Roncador” (IBGE, 2008c). Não consta nesta lista a região de Peabiru, que pertencia a Campo Mourão e tornou-se município em 1951.

¹³ Neste Censo, entende-se por saber ler e escrever “[...] as pessoas capazes de ler e escrever um bilhete simples, em um idioma qualquer, não sendo assim consideradas aquelas que apenas assinassem o próprio nome” (IBGE, 2008b, p. 16).

O terceiro motivo consiste na organização administrativa e pedagógica da escola. O prédio em que estava instalada era pequeno e não estava adequado às necessidades pedagógicas indicadas até mesmo pela legislação de 1946. Não dispunha de muitos materiais didáticos e os que existiam nem sempre estavam em condições adequadas de uso. Às professoras, cabia a organização e manutenção do espaço, já que não dispunha de pessoas contratadas especialmente para o serviço de limpeza. As aulas eram desenvolvidas com base na repetição e memorização dos conteúdos, distante das discussões sobre educação realizadas desde a década de 1930, sobretudo as impulsionadas pelo movimento renovador nos centros urbanos mais desenvolvidos, como no Estado de São Paulo (MORTATTI, 2000).

O quarto motivo diz respeito à omissão do Estado na promoção da educação primária pública e popular. O processo de povoamento do Paraná se completou nos anos de 1960, visto que o crescimento demográfico nas primeiras décadas do século associado ao impacto da crise do café e de sua entrada e crescimento tardio na produção industrial fez com que não dispusesse de um quadro financeiro favorável a grandes investimentos no setor educacional. Além disso, consideramos a atribuição histórica do Estado à iniciativa particular em suprir a carência na educação escolar.

Possivelmente, se tomarmos cada motivo isoladamente, não será possível encontrar a razão para explicar o precário atendimento pela Escola Isolada perante uma demanda real de, no mínimo, 7.923 crianças sem saber ler e escrever. É preciso tomá-los no conjunto, até mesmo porque eles se interpenetram.

Nesta seção, buscamos fazer um breve percurso histórico do desenvolvimento da educação primária no Brasil, no Estado do Paraná e na cidade de Campo Mourão para compreender como se desenvolveu a escolarização primária no município, inicialmente com a Escola Isolada e, a partir de 1952, com o Grupo Escolar. Na próxima seção, discutiremos a criação do primeiro Grupo Escolar público da cidade, tendo como referência a legislação do período que, naquele momento, correspondia ao Decreto-Lei n. 8.529 de 1946, denominado Lei Orgânica do Ensino Primário. Outro objeto de nosso estudo que se insere na discussão a seguir consiste na caracterização da organização pedagógica e administrativa do Grupo Escolar Marechal Rondon em sua trajetória de 1952 a 1971.

3 A PRIMEIRA ESCOLA PÚBLICA¹⁴ PRIMÁRIA DE CAMPO MOURÃO: O GRUPO ESCOLAR MARECHAL RONDON

Ao contrário da Escola Isolada, a história do Grupo Escolar de Campo Mourão tem seu início poucos anos após ter sido criado o município. Assim, o desenvolvimento da cidade influenciou nas práticas desenvolvidas nesta escola primária, assim como a mesma influenciou o município. Inicialmente, contava com pouca infraestrutura tanto em termos físicos e materiais quanto em termos de formação dos profissionais que trabalharam na escola, ao longo de sua trajetória, percebe-se que foram ocorrendo investimentos de diversas ordens que possibilitaram que a mesma obtivesse um reconhecimento por parte dos habitantes da cidade.

Ao considerar a estrutura acima referida, o grupo foi reconhecido pelo trabalho pedagógico desenvolvido que obteve resultados importantes quanto à aprovação e promoção dos alunos, levando ao aumento da demanda por procura de ensino primário. Dotado de um edifício escolar arrojado para aquele momento e de uma organização pedagógica e administrativa eficientes, esta instituição escolar torna-se referência por se tratar da primeira escola pública, no modelo grupo escolar, da cidade.

Nesta seção, procuramos evidenciar tal estrutura, bem como buscar os condicionantes políticos, sociais, econômicos e culturais da criação da instituição escolar. Para tanto, consideramos os documentos produzidos pela escola, como atas de reunião, atas de exames finais, histórico do Grupo Escolar Marechal Rondon, correspondências entre o estabelecimento de ensino e a Secretaria de Educação e Cultura, livro de posse e exercício do período de 1956 a 1964, livro de avisos, pasta de documentos oficiais das professoras com ofícios de nomeações, hino do grupo escolar, planta baixa e croquis da ampliação da estrutura física do Grupo, ofícios recebidos da prefeitura de Campo Mourão, convite de inauguração do edifício em alvenaria, as entrevistas com ex-alunos do grupo escolar, da Escola Normal e com ex-professoras do grupo escolar, bem como a literatura que trata do contexto da época.

¹⁴ O significado do conceito público atribuído à escola/educação escolar diferencia-se ao longo da história da educação. Saviani (2005, p. 2-3) refere-se a três sentidos: “[...] inicialmente no sentido de ensino coletivo, ministrado por meio do método simultâneo, por oposição ao ensino individual, a cargo de professores privados. [...] posteriormente refere-se à escola popular, destinada a toda população. [...] Finalmente, temos o entendimento referido ao conceito de estatal. Nesse caso, trata-se da escola organizada e mantida pelo Estado [...]”. Segundo este autor, é este último sentido que prevalece no século XX e se pode atribuir à escola pública propriamente dita. Portanto, quando nos referimos ao Grupo Escolar de Campo Mourão como uma instituição pública, estamos nos remetendo ao sentido de escola estatal, mantida pelo Estado.

3.1 O CONTEXTO DE CRIAÇÃO: OS CONDICIONANTES SOCIAIS, POLÍTICOS, ECONÔMICOS E CULTURAIS

Em 1952, por Decreto, 14.739 de 02 de fevereiro de 1952, do senhor governador do Estado do Paraná Sr. Bento Munhoz da Rocha Neto, foi criado o Grupo Escolar de Campo Mourão, que funcionara até aquela data como Escola Isolada que já pertencia ao Estado (COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON, 1957a).

A epígrafe acima, que faz parte do Histórico do Grupo Escolar de Campo Mourão, indica que o mesmo foi criado em 1952, quando o governador Bento Munhoz da Rocha eleva a Escola Isolada a Grupo Escolar pelo Decreto n. 14.730 de 2 de fevereiro (COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON, 1957a), provocando uma ruptura na organização administrativa e pedagógica existente até então. Assim, as orientações constantes na Lei Orgânica do Ensino Primário compuseram as diretrizes para a organização deste estabelecimento de ensino na cidade de Campo Mourão.

Campo Mourão, em início da década de 1950, como foi apresentado anteriormente, era um município recém-criado, apresentando uma infraestrutura compatível com a de uma localidade no início do seu desenvolvimento, ou seja, sem abastecimento de água, rede de energia elétrica, esgoto e pavimentação asfáltica.

A população que compunha o município, como já relatamos, era formada por pessoas que moravam, em sua maioria, na área rural. A tabela 8 traz a população do município no ano de 1950 conforme sua localização e a indicação de instrução.

TABELA 8 – POPULAÇÃO DE CAMPO MOURÃO EM 1950, COM INDICAÇÃO DE INSTRUÇÃO PARA PESSOAS DE 5 ANOS E MAIS

	Total		Sabem ler e escrever		Não sabem ler e escrever	
Campo Mourão	26.759	100%	7.628	28,51%	19.131	71,49%.
Cidade	711	100%	475	66,80%	236	31,20%
Quadro Rural	26.048	100%	7.153	27,46%	18.895	72,54%

Fonte: IBGE (2008b).

De acordo com estes dados, nota-se a diferença entre a condição de instrução das pessoas que habitavam a cidade, daquelas que se situavam nas áreas rurais. É necessário considerar que, para atender à população urbana, havia dois estabelecimentos de ensino primário naquela época, o Instituto Santa Cruz, de iniciativa particular, e a Escola Isolada, de

iniciativa pública. Sabemos que, na área rural, havia outras Escolas Isoladas, contudo não foi possível levantar o número exato das mesmas. Entretanto, de acordo com o quadro apresentado, inferimos que parecem ser em quantidade inferior à necessidade real.

Estes números indicam uma grande demanda real por escolarização e representam um dos motivos de criação do Grupo Escolar na cidade. É importante registrar que se contava com uma grande quantidade de adolescentes e adultos analfabetos neste período, no entanto, o Grupo Escolar público instalado na década de 1950 não ofereceu o curso primário supletivo destinado a este conjunto de pessoas.

As entrevistas realizadas com ex-professoras do Grupo Escolar Marechal Rondon evidenciaram que a criação do mesmo deveu-se à quantidade de alunos existente, ao empenho das professoras daquele período em fazer progredir a instituição primária na cidade, ao reconhecimento por parte dos pais da necessidade de encaminhar seus filhos à escola e à política do Governo de Estado de criação de grupos escolares (ANDRADE, 2008; RAMOS, 2008).

Uma de nossas entrevistadas foi a professora Verony Mercedes Ramos, que chegou a Campo Mourão em 1951, começando a trabalhar como professora no grupo escolar em 1957 na primeira série. A Sra. Verony afirma que as professoras que trabalhavam na Escola Isolada também se empenharam para a criação do grupo escolar (RAMOS, 2008). Como a implantação destas instituições vinculava-se ao número de alunos matriculados, elas foram à busca de mais alunos, conversando com as famílias em cada casa da cidade, para que se atingisse o número adequado que permitiria a abertura do grupo.

Outro motivo refere-se à Lei Orgânica do Ensino Primário, mencionada na seção anterior, que estabelece, nas alíneas “a” e “b” do artigo 25, que:

Art. 25. Providenciarão os Estados, os Territórios e o Distrito federal, no sentido da mais perfeita organização do respectivo sistema de ensino primário, atendidos os seguintes pontos:
a) planejamento dos serviços de ensino, em cada ano, de tal modo que a rede escolar primária satisfaça às necessidades de todos os núcleos da população;
b) organização, para cumprimento progressivo, de um plano de construções e aparelhamento escolar (BRASIL, 2008a).

Por este artigo, percebe-se uma preocupação em ampliar a rede de ensino primário em todo o país, considerando as diferenças dos estados quanto ao povoamento e desenvolvimento econômico. Sob essa ótica, observa-se uma política de ampliação do ensino primário pelo governo estadual nos anos posteriores à implantação desta Lei. No Paraná, constatou-se um

acentuado crescimento de estabelecimentos escolares de ensino primário no período compreendido entre as décadas de 1950 e 1970, como podemos observar na tabela 9.

TABELA 9 – UNIDADES ESCOLARES DE ENSINO PRIMÁRIO NO ESTADO DO PARANÁ – 1952 A 1970

Unidades Escolares de Ensino Fundamental Comum								
Anos	1952		1959		1967		1970	
Unidades Escolares	1.682	--	5.603	233,11%	10.547	88%	12.086	20,17%

Fonte: IBGE (2008e; 2008f; 2008g; 2008h).

O crescimento acima observado do número de estabelecimentos de ensino entre os anos de 1952 a 1970¹⁵ é representado por um índice de 618,54%, denotando uma preocupação em investimentos de ampliação quantitativa neste nível de ensino. Nos anos de 1951 a 1954, a Assembléia Legislativa paranaense aprovou a construção de 80 grupos escolares no interior do Estado e de 11 na capital – Anexo C – (PARANÁ, 2006). Os grupos criados no interior situavam-se nas cidades mais antigas do Estado e, notadamente, nas localidades que foram loteadas e povoadas pelas Companhias particulares na década de 1940.

A criação dos grupos escolares neste período apresenta um significado diferente daquele que as primeiras escolas graduadas representavam nos anos finais do século XIX. Faremos uma pequena digressão para mostrar o teor dessa diferença e, posteriormente, evidenciar algumas continuidades.

Os primeiros grupos escolares criados após a implantação do regime republicano tinham como finalidade disseminar os valores de modernidade, civilidade e racionalidade necessários à consolidação do novo regime. Com esse intuito, os primeiros grupos foram instalados em prédios grandiosos, imponentes, observando as prescrições higiênicas e de melhor organização do trabalho pedagógico em contraposição às escolas públicas do império. Como verdadeiros templos de civilização, na expressão de Souza (1998, p. 123):

[...] os edifícios dos primeiros grupos escolares puderam sintetizar todo o projeto político atribuído à educação popular: convencer, educar, dar-se a ver! 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.

¹⁵ Nos anos de 1971 e 1972, observa-se a continuidade na ampliação do número de estabelecimentos escolares no Estado do Paraná. Contudo, mantivemos o ano de 1970 como última referência devido à promulgação da Lei nº 5.692/71 que alterará a organização do ensino para 1º e 2º Graus, extinguindo os Grupos Escolares.

Nessas escolas, defendia-se um ensino prático e mais dinâmico por meio do método intuitivo ou lição de coisas, o qual

Consistia na valorização da intuição como fundamento de todo o conhecimento, isto é, compreensão de que a aquisição dos conhecimentos decorria dos sentidos e da observação.

O método intuitivo [...] pressupunha uma abordagem indutiva pela qual o ensino deveria partir do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. A prática do ensino concreto seria realizada pelas *lições de coisas* – forma pela qual foi vulgarizado (SOUZA, 1998, p. 159, grifos da autora).

As aulas deveriam ser desenvolvidas com base no que era conhecido do aluno, com objetos familiares ao mesmo. Dentre os muitos materiais que poderiam ser utilizados nos estudos, temos a cadeira, os vidros, as chaves, a cola, a água, sapatos, a partir dos quais se aprenderia sobre as cores dos objetos, diferentes formas (figuras planas, quadriláteras, multiláteras, figuras circulares e cúbicas), as qualidades dos mesmos (as diferentes superfícies/texturas) a utilidade e aplicações (VALDEMARIN, 2006).

A proposição do método de ensino intuitivo contribui para a criação de um modelo pedagógico a ser implantado no país, sendo, ao final, marcado pelas condições reais de carência existente nas escolas: carência de material didático, carência de professores habilitados, carência de direcionamento político para a educação popular.

Sua aplicação e difusão, no entanto, contribuem para demarcar a tentativa de pensar a prática educacional como uma atividade intencional e dirigida, balizada pelas condições existentes e pelo projeto futuro a ser realizado (VALDEMARIN, 2006, p. 129).

A efetivação deste método de ensino nas escolas não logrou êxito, como observa Valdemarin (2006), frente aos muitos impedimentos de ordem material e cultural, o que não significa que seus pressupostos foram esquecidos. Schelbauer (2005, p. 145), referindo-se aos conceitos desenvolvidos por Vidal sobre o método intuitivo, assinala que “as mudanças destacadas como novidades pelo “escolanovismo”, nos anos 1920, estavam presentes desde o final do século XIX no imaginário da escola”. Ao que parece, a tônica do método de ensino intuitivo insere-se nos debates educacionais nas décadas subsequentes do século XX, sob a marca da Escola Nova, como é possível observar em Moreira (1960b).

Ao iniciar o século XX, a consolidação do regime republicano está concluída e o Brasil se insere num outro momento do desenvolvimento do capitalismo, no qual se acirram as divergências internas entre a oligarquia agrária tradicional e o grupo burguês emergente, composto pelos empresários e industriais. Tendo prevalecido este último grupo, o governo

brasileiro desenvolveu uma política econômica, no período pós 1930, pautada, sobretudo, na ampliação do setor industrial. Frente a isso, destacou-se o problema da falta de mão-de-obra nacional e o grande índice de analfabetismo da população. Em meio a essa questão, temos, no Paraná, o processo de povoamento que somente se concluirá nos anos de 1960 (WACHOWICZ, 2002).

A nova conjuntura de maior inserção do país no capitalismo contribuiu para que o processo de desenvolvimento da escola primária se efetivasse como forma de acelerar o nível de instrução da população para atuar nos postos de trabalho que requeriam maior especialização. Como o Grupo Escolar parecia ser um modelo eficiente de instituição escolar, sua instalação nas cidades do interior do Estado, após 1940, pode ser associada à necessidade de desenvolvimento econômico. Observam-se, na arquitetura dos prédios escolares do período, características mais simples, quase padronizadas, mais em conformidade com a ideia de funcionalidade, porém distintas dos primeiros templos de civilização.

No geral, as décadas de 1940 e 1950 foram caracterizadas pela utilização dos projetos-tipos, na construção de escolas, ou seja, projetos com plantas e fachadas padrões, construídos em diversos bairros da capital e em muitas cidades do interior do Estado. [...]

O edifício se simplifica e se aproxima da linguagem neocolonial. Também as fachadas se simplificam, eliminando formas rebuscadas, em razão da necessidade de economia financeira aliada à facilidade construtiva. Os beirais e os ornamentos se restringiam a pequenos frontões, marcando a entrada das escolas (CORREIA, 2005, p. 233-234).

Em termos de edificação o Grupo Escolar de Campo Mourão funcionou em três construções diferentes ao longo de sua história. Inicialmente, foi instalado em uma construção em madeira na Avenida Capitão Índio Bandeira, a mesma da Escola Isolada. O segundo prédio escolar, situado na Rua Brasil, onde hoje se encontra o prédio da Prefeitura, é descrito pela professora Verony Ramos como sendo em madeira com “[...] duas salas na frente, duas no fundo e ao centro tinha a secretaria. Eram quatro salas” (RAMOS, 2008), aos fundos havia um pátio em terra batida. O terceiro edifício, em alvenaria, também situado na Rua Brasil, foi inaugurado na década de 1960, onde atualmente funciona o Colégio Estadual Marechal Rondon. Este dispunha de doze salas, um pátio coberto, sanitários, sala destinada à secretaria e diretoria da escola.

A professora normalista Jorinda Santos Portela respondeu pela direção do Grupo no período de março de 1952 a março de 1955¹⁶. Após esse período, respondeu interinamente pela direção a professora normalista Leony Prado Andrade, oficialmente nomeada diretora em novembro de 1955¹⁷, exercendo esta função até o ano de 1985 (COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON, 1957d).

Em 1957, a Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná determinou que a direção do Grupo Escolar de Campo Mourão procedesse à escolha do nome de um patrono (COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON, 1957b). Naquele período, facultava-se a escolha dos nomes para as escolas entre pessoas vivas ou já falecidas, que, de alguma forma, contribuíram para a propagação de uma cultura cívica e moral, conforme já constava na Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946, no parágrafo único do artigo 32:

Parágrafo único. Aos estabelecimentos de ensino primário poderão ser atribuídos nomes de pessoas já, falecidas, que hajam prestado relevantes serviços à humanidade, ao país, Estado ou ao Município, e cuja vida pública e particular possa ser apontada às novas gerações como padrão digno de ser imitado (BRASIL, 2008a).

Neste sentido, a professora Leony Andrade (2008), então diretora naquele período, promoveu uma consulta à comunidade escolar, na qual foram sugeridos alguns nomes como D. Pedro II, Princesa Izabel e Marechal Rondon. Um dos motivos que levaram à opção por este último nome consiste no fato de que Marechal Rondon primeiro foi professor primário e, portanto, havia relação com as atividades desenvolvidas no grupo escolar. Assim, em 18 de julho de 1957, foi encaminhada ao Sr. Marechal Candido Mariano da Silva Rondon uma Comunicação informando-lhe sobre a escolha do nome:

Consultados os elementos mais representativos desta cidade e o corpo docente do Grupo Escolar, foi, entre os indicados, escolhido o seu venerado e respeitável nome, pelas imperecíveis obras que Vossa Excelência realizou em nosso País, conceituando-lhe, gloriosamente, no mundo inteiro, para justíssima vaidade cívica de todos os brasileiros.

A presente comunicação constitui, para nós, gratíssima honra e nos reanima para as lutas diuturnas, neste pesado mister de abrir luzes culturais às gerações que surgem (COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON, 1957c).

¹⁶ Sua nomeação ocorreu pelo Decreto n. 4.604 de 11 de março de 1952 (COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON, 1957a).

¹⁷ A nomeação se efetivou pelo Decreto n. 19.932 de 29 de novembro de 1955 (COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON, 1957a).

Inicialmente, o corpo docente dessa instituição escolar foi composto, também, por algumas professoras que trabalhavam na Escola Isolada de Campo Mourão, entre elas, Jorinda Santos Portela, Leony Prado Andrade e Erony Maciel Ribas. Nos primeiros anos da década de 1950, outras professoras integraram-se ao corpo docente da escola, algumas recém-instaladas na cidade, como a professora Verony Mercedes Ramos, outras já cidadãs mourãoenses, como a professora Tamara Zaleski. A seguir, trataremos do corpo docente do grupo escolar em sua trajetória de 1950 a 1970, procurando destacar o significado da profissão docente naquele período.

3.2 A FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE ENTRE AS DÉCADAS DE 1950 A 1970 EM CAMPO MOURÃO

É possível perceber pelas entrevistas com ex-professores do Grupo Escolar Marechal Rondon, que havia muitas dificuldades na formação docente no período estudado. Inicialmente, cabe considerar que havia no Estado do Paraná poucas Escolas Normais em 1950, um total de 590, conforme apresentado anteriormente na tabela 3, as quais dificilmente atenderiam à necessidade de formação profissional nesta área.

Nem todos os professores dos grupos escolares apresentavam formação escolar específica nos cursos de formação de professores. Denominados leigos, cursavam o ensino primário nas modalidades elementar e/ou complementar e, possivelmente, assumiam aulas nas escolas públicas em caráter provisório devido à carência de professores normalistas. Em 1948, pela Lei nº 56, publicada no Diário Oficial nº 294 de 20/02/1948, foram criados 251 cargos de professores normalistas (PARANÁ, 2005, p. 85), denotando, por um lado, o interesse na contratação de professores com formação pedagógica e, por outro, a grande necessidade de docentes para trabalhar no ensino primário.

O Ensino Normal, contemplado nas reformas do ensino da década de 1940, contou com diretrizes nacionais sobre a organização dos cursos e estabelecimentos de ensino, currículo dos cursos, escolas anexas, aprovação e certificação dos alunos, entre outros. As finalidades atribuídas ao Ensino Normal correspondem a:

Art. 1º. O ensino normal, ramo do ensino do segundo grau, tem as seguintes finalidades:

1. Prover à formação do pessoal docente às escolas primárias.
2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.

3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância (BRASIL, 2008b).

No entanto esta Lei Orgânica (Decreto n. 8.530), editada em 2 de janeiro de 1946, estabeleceu, no art. 21, a idade mínima de 13 anos para matricular-se no curso de 1º ciclo e 15 anos para matricular-se no de 2º ciclo e a seguinte restrição quanto à idade dos alunos: “Parágrafo único. Não serão admitidos em qualquer dos dois cursos candidatos maiores de vinte e cinco anos”.

Esta lei parece trazer uma contradição, quando consideramos a carência histórica em cursos de formação de professores no Brasil, ao instituir a idade máxima para matricular-se no curso, porque, nas escolas em funcionamento, os professores leigos que estivessem lecionando há muitos anos pertenceriam a um grupo que ficaria excluído pela lei. Contradiz, até certo ponto, o teor do item n. 1 do art. 1º ao excluir os docentes acima de 25 anos que não possuíam formação.

As reformas instituídas pelas Leis Orgânicas, tanto do Ensino Primário quanto do Ensino Normal, buscaram incorporar princípios do movimento renovador, sem, contudo, obter resultados notáveis no campo das realizações. O art. 14 da Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 2008b) trata da execução dos programas de ensino e determina que “atender-se-á na composição e na execução dos programas aos seguintes pontos: a) adoção de processos pedagógicos ativos;”. No entanto, no Estado do Paraná,

Em termos de inovações, continuava-se com a mesma prática pedagógica, ressaltando-se as tentativas de introduzir novos métodos e novas práticas pedagógicas, orientados pelas propostas da Escola Nova, por Erasmo Pilotto, junto às Escolas Normais (RATACHESKI, 1953, p. 35 apud OLIVEIRA, 2006, p. 50).

Em Campo Mourão, no momento da criação do grupo escolar, ainda não havia escola de formação de professores. As entrevistas apontam para a existência de professores leigos no corpo docente do grupo escolar. Segundo a professora Verony Ramos, no início da história do Grupo eram muitos os professores que não tinham formação em Escolas Normais, “[...] mas leigos que procuravam sempre melhorar, procuravam sempre estar atualizados. Então, o trabalho deles realmente era bom” (RAMOS, 2008).

Dada a necessidade de formação de alguns professores que já ministravam aulas neste estabelecimento de ensino e de preparar futuros professores normalistas, no início da década

de 50 do século XX, foram criadas a Escola Normal Regional Emiliano Pernet e, posteriormente, a Escola Normal Secundária João d'Oliveira Gomes¹⁸. Essas escolas atendiam, sobretudo, estudantes do sexo feminino, oriundas da classe média e, em grande parte, casadas.

Não foram encontrados documentos sobre estas escolas, o que dificultou precisar a data de criação. As informações esparsas obtivemos por meio de algumas entrevistas, como a da professora Verony (RAMOS, 2008) que menciona ter estudado na Escola Normal Regional nos anos de 1952 a 1956.

As primeiras Escolas Normais brasileiras criadas no século XIX atendiam exclusivamente ao sexo masculino e, em alguns casos, previam a criação de escolas femininas, considerando não haver naquele período a co-educação. Contudo, a idéia de que a mulher deveria dedicar-se à docência foi defendida por pensadores e políticos, no final do período monárquico, por ser esta uma profissão considerada um “[...] prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa” (TANURI, 2000, p. 66). A inserção da mulher na profissão docente se dá porque,

De um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, os preconceitos que bloqueavam a sua profissionalização, com o movimento a favor da ilustração, já iniciado nos anos 70. De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração. Em várias províncias, a destinação de órfãs institucionalizadas para o magistério visava ao seu encaminhamento profissional – como alternativa para o casamento ou para o serviço doméstico – bem como o preenchimento de cargos no ensino primário a custo de poucos salários (TANURI, 2000, p. 66-67).

Segundo Almeida (2006, p. 74), na “[...] primeira metade do século XX, a Escola Normal alicerçou-se como instituição procurada também pelos segmentos médios, estando incumbida de formar os futuros quadros profissionais que o Estado necessitava para o ensino primário”. Esta procura pela Escola Normal foi, inicialmente, uma possibilidade de trabalho das jovens filhas de fazendeiros e das jovens da classe média alta, filhas de profissionais

¹⁸ Conforme a Lei Orgânica nº 8.530/46, o Ensino Normal fica organizado em dois cursos. O primeiro denominado de Normal Regional, com quatro anos de duração, destinado a formar regentes de ensino primário, a ser oferecido nas Escolas Normais Regionais. Este curso corresponde ao nível ginasial, contudo, no último ano, consta no programa as disciplinas de Psicologia, Pedagogia, Didática e Prática de Ensino. O segundo, denominado Normal Secundário, com três anos de duração, destinado a formação de professores primários, a ser oferecido nas Escolas Normais (BRASIL, 2008b).

liberais e funcionários públicos. Com a ampliação do atendimento escolar no nível primário, coloca-se a necessidade de serem criados mais estabelecimentos de formação de professores. Somada a esse fator, encontra-se a promessa redentora da escola de solucionar os problemas da nação, proporcionar a paz e possibilitar a ascensão social das camadas mais pobres. Abriu-se, assim, a procura pela Escola Normal por jovens de classe média que vislumbravam a possibilidade de ascensão social, por meio de uma profissão socialmente aceita para a mulher.

Essa tendência vai se manifestar de acordo com a Sra. Verony, uma vez que as professoras eram consideradas “bons partidos” (RAMOS, 2008) na sociedade. Possivelmente, porque exerciam uma profissão considerada louvável por educarem, as futuras gerações e apresentarem conhecimentos sobre infância, o que poderia credenciá-las como boas esposas e mães, além disso, recebiam um salário razoável.

A Escola Normal Regional funcionou inicialmente nas dependências do Clube Operário da cidade e posteriormente nas dependências do Marechal Rondon. A Escola Normal Secundária também desenvolveu suas atividades no Grupo Escolar, contudo, devido ao aumento da demanda de alunos do ensino primário, foi preciso ceder as salas que a Escola Normal Secundária ocupava no edifício da escola primária. Assim, em 1968, a Escola Normal passou a desenvolver suas atividades nas dependências do Instituto Santa Cruz. A relação entre as Escolas Normais e o Grupo Escolar não se limitou ao compartilhamento do espaço físico, o Marechal Rondon também funcionou como escola de aplicação das Escolas Normais. As alunas destas escolas desenvolviam seus estágios nas turmas da escola primária.

Na entrevista, a Sra. Evaldina Rodrigues, natural de Campo Mourão e ex-aluna do Grupo Escolar nos anos de 1959 e 1960 e da Escola Normal, relata que as professoras de Didática acompanhavam as aulas de estágio das alunas. Segundo Rodrigues (2008), “[...] elas saíam da sala do 4º ano, do 3º ano da Escola Normal e acompanhavam o estagiário dentro da sala onde ele ia fazer essa docência. Então, elas estavam direto avaliando”. Além dessa questão, consta em atas de reuniões pedagógicas a participação das diretoras destes estabelecimentos de ensino em reuniões de estudo do corpo docente do Grupo.

Na reunião pedagógica do dia 27 de agosto de 1960, estiveram presentes: a professora Dulcia Gomes Delattre, diretora da Escola Normal Secundária João d’Oliveira Gomes, e Inspetora Auxiliar de Ensino, a professora Diracyra Torres Ragugnetti, diretora da Escola Normal Regional Emiliano Pernetá e assistente técnica da Escola Normal Secundária João d’Oliveira Gomes, a diretora do Grupo Escolar Marechal Rondon, professora Leony Prado Andrade, e o corpo docente da escola primária, que, desde aquele período, era formado por

professoras e professores, entre eles, Ethanil Bento de Assis e Edmundo Balcerzak, que lecionaram a partir do final da década de 1950 (ANDRADE, 2008).

Esta reunião parece corresponder a um grupo de estudos, no qual a professora Christina Balcerzak apresenta ao grupo uma aula-modelo sobre Educação, preparada com antecedência. Esta prática de apresentação de aulas-modelo entre as professoras parecia ser comum, com periodicidade mensal, porque consta em outras atas o relato do desenvolvimento dessas aulas e o sorteio de quem iria ministrá-las. Outros temas trabalhados, a título de exemplo, foram: frações e ditado (COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON, 1960b e 1960c). Na aula do dia 27 de agosto, a professora Christina, inicialmente, faz uma análise da Educação considerando os problemas educacionais e sua relação com a sociedade, as finalidades da mesma e o papel do professor. Na continuidade, trata das “[...] inovações introduzidas em nossa tradicional nomenclatura” (COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON, 1960a, p. 5a) e passa a explicá-las no quadro.

A ata da reunião pedagógica evidencia o significado de ser professor, possivelmente compartilhada por todos os presentes, uma vez que não há registros de posicionamentos contrários. O professor é considerado como o elemento responsável pela qualidade da educação, e cabe a ele ter “[...] boa vontade, dedicação, vocação, idealismo, bom senso, cultura, elevação de interesses, espírito renovador, entusiasmo, e tantos outros requisitos. [...]” (COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON, 1960a, p. 4b).

Esses atributos dos professores correspondem ao imaginário liberal propagado no período pós-republicano e consolidado no século XX no Brasil, em que se tem fé no poder da escola de promover a paz e prosperidade do país, conseqüentemente, transferindo ao professor a responsabilidade dessas realizações. Almeida (2006, p. 80) afirma que

[...] o imbricamento dos atributos de missão, vocação ou sacerdócio com o desempenho da docência não se referia apenas às mulheres, mas ao professorado de um modo geral. Professores e professoras estavam imbuídos do *dever sagrado* de conduzir as novas gerações no caminho da educação e da instrução, as quais, por sua vez, levariam ao progresso da nação (grifos da autora).

A missão do professor está ligada à conformação dos indivíduos, seja dos seus corpos ou dos seus espíritos. A conformação dos corpos aqui entendida corresponde à preparação de pessoas saudáveis para o processo de trabalho, daí a existência de disciplinas no currículo do ensino primário como Educação Física, Educação para a Saúde, Ciências Naturais e Higiene.

Já a conformação do espírito diz respeito à pacificação dos indivíduos, ao desenvolvimento de valores morais ligados à família e do pensamento nacionalista/patriótico.

Durante a aula-modelo, a professora Christina aponta a necessidade de os professores estarem constantemente instruindo-se para acompanhar as “[...] modificações no ensino, na própria maneira de ensinar e que o professor deve estar em dia com todos os problemas, pelo menos em linhas gerais” (COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON, 1960a, p. 4b - 5a). Contrário a esta expectativa, a formação docente proporcionada pelo Estado consistia apenas na inicial, uma vez que o mesmo não proporcionava outros cursos para a formação continuada. Cabe considerar que os professores que lecionavam no Grupo deram prosseguimento aos estudos, buscando diferentes cursos superiores como Pedagogia, Matemática e Geografia em faculdades da região e, a partir da década de 1970, na própria cidade de Campo Mourão.

Para a professora Leony, “o Rondon sempre teve ótimas professoras. Isso eu posso dizer por que fui muitos anos diretora lá” (ANDRADE, 2008). Esta afirmação relaciona-se ao empenho que as mesmas demonstravam para preparar as aulas e estudar, apesar das dificuldades que se apresentavam, como a carência de materiais pedagógicos e de cursos de aperfeiçoamento profissional e das longas distâncias percorridas, muitas vezes a pé, até a escola.

Os documentos e as entrevistas evidenciam que os professores do grupo escolar buscavam discutir os problemas pedagógicos comuns naquele momento, preocupavam-se com o aproveitamento dos alunos, tanto que se reuniam para estudar encaminhamentos metodológicos. A preocupação em acompanhar as metodologias desenvolvidas pelos demais grupos, sobretudo os da capital, motivou a direção da escola a solicitar que duas de suas professoras fossem à Curitiba conhecer e estagiar num grupo escolar da cidade (ANDRADE, 2008). Na reunião pedagógica de 11 de março de 1961, os resultados dessa experiência constituíram um dos itens da pauta daquele dia.

Falou da inovações do ensino, principalmente para o 1º ano, trazidas pelas prof^{as} Adelia Albuquerque e Verony Ramos, que estagiaram no Grupo Escolar “Julia Vanderley” da capital e cujas aplicações já foram iniciadas com grande interesse e previsto aproveitamento (COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON, 1961c).

Contudo, as teorias que estudavam no Curso Normal nem sempre podiam ser desenvolvidas, porque, dispondo de poucos recursos materiais, na maior parte do tempo, contavam apenas com o giz e o quadro para realizar as aulas.

Outros problemas se colocavam, além dos poucos recursos materiais disponíveis, como o excesso de trabalho e a carreira docente. A professora Salua Simão, que se estabeleceu em Campo Mourão em 1961 e passou a trabalhar no Grupo Escolar como professora adjunta na turma de primeira série naquele mesmo ano, assumindo, nos anos posteriores, a função de professora regente, relata que uma prática comum de sala de aula era a tarefa de casa. Todos os dias, os professores tinham que corrigir as tarefas do dia anterior e passar novas atividades. O horário de trabalho na escola era todo ocupado com os alunos, fazendo com que a correção de algumas atividades tivesse que ser realizada em casa, fora do horário de trabalho. “Naquela época, a gente ganhava muito pouco e trabalhava muito mais” (SIMÃO, 2008), revela a professora ao referir-se às correções de cadernos dos alunos efetuadas em casa pelos professores.

Quanto à carreira docente, os problemas apontados são: atraso dos salários, às vezes durante meses, ausência de benefícios como adicional noturno, hora extra ou hora-atividade e de um quadro de carreira adequado. A identificação da docência como missão, sacerdócio, vocação e dom pode ser considerada como um dos fatores que contribuiu para a desarticulação da categoria profissional por muitos anos, mascarando as relações de trabalho e o reconhecimento por parte destes como profissionais da educação, que têm direitos trabalhistas.

Cabe considerar outra contradição entre as intenções manifestadas na legislação e as realizações no que diz respeito à forma de contratação dos professores nesse período. As entrevistas evidenciam que a nomeação dos professores dava-se por meio de indicação decorrente de influência política. Contudo, de acordo com o estabelecido no Decreto nº 589, de 9 de março de 1931, do Estado do Paraná, deveria ser realizada “[...] a seleção de professores públicos mediante concursos” (OLIVEIRA, 2006, p. 47), denotando que as realizações nas contratações de professores distanciavam-se, ou mesmo contrariavam, o teor da legislação.

As professoras entrevistadas afirmam que, somente a partir da década de 1970, as contratações foram efetivadas mediante concurso. O que levava o governo do Estado a agir de maneira contrária ao estabelecido por lei? Um dos fatores poderia ser a falta de professores formados na Escola Normal. Contudo, não eram apenas os professores normalistas que obtinham a nomeação por indicação, mas também os leigos. Assim, esta prática pode indicar que se reproduzia uma relação de clientelismo entre os responsáveis pela gestão da educação pública, Estado e a sociedade.

Dadas as condições de desenvolvimento urbano e econômico da cidade, o Grupo Escolar Marechal Rondon apresentou uma organização do trabalho pedagógico de acordo com as possibilidades materiais daquele período. A seguir, trataremos da organização para compreender como a mesma se caracterizou ao longo de sua trajetória.

3.3 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A organização escolar e o trabalho pedagógico pressupõem desde a estrutura física, que permite o desenvolvimento das atividades, ao currículo e às disciplinas, bem como as próprias práticas escolares. Assim, inicialmente, consideramos a organização escolar partindo das instalações do edifício e dos aspectos administrativos, e, num segundo momento, buscaremos apontar como se desenvolvia o trabalho pedagógico quanto às práticas escolares, os materiais didáticos e as atividades de ensino.

3.3.1 A organização do espaço e do tempo escolar

A criação dos primeiros grupos escolares no Brasil foi acompanhada de discussões sobre os objetivos e finalidades da escola primária, imbuídas dos ideais republicanos. Dada a relevância da escola primária, no projeto modernizador republicano, considerou-se a necessidade de que a mesma fosse dotada de um prédio próprio, visto que se formulava uma nova “[...] configuração da escola como um lugar, situada em edifício próprio especialmente escolhido e construído para ela, dotando-a dessa maneira, de uma identidade” (SOUZA, 1998, p. 122).

Este espaço foi devidamente pensado não apenas pelos arquitetos, mas também por uma equipe de profissionais composta por educadores, médicos e higienistas, porque a estrutura física do prédio escolar deveria favorecer o desenvolvimento das atividades pedagógicas, ampliando as condições de aprendizagem dos alunos, além de trazer o *status* modernizador, de prosperidade que se desejava empregar. O espaço escolar adequado pressupõe o princípio da racionalidade funcional.

Em Campo Mourão, o terceiro edifício do Marechal Rondon foi uma construção em alvenaria, como fora indicado no final do item 3.1 desta seção, localizado em um lote de terras de 15.500m² na região central da cidade. Ao se instalar neste edifício em alvenaria, o

Grupo Escolar não contou apenas com instalações físicas maiores e em maior quantidade de salas. Pôde contar com um mobiliário novo, dispondo de 420 carteiras (COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON, 1961a) individuais em imbuia. A construção apresenta um recuo de aproximadamente 25 metros da Rua Brasil. A ilustração 3 consiste na planta baixa do grupo escolar, elaborada a partir da planta baixa dessa escola da década de 1970 (Anexo D).

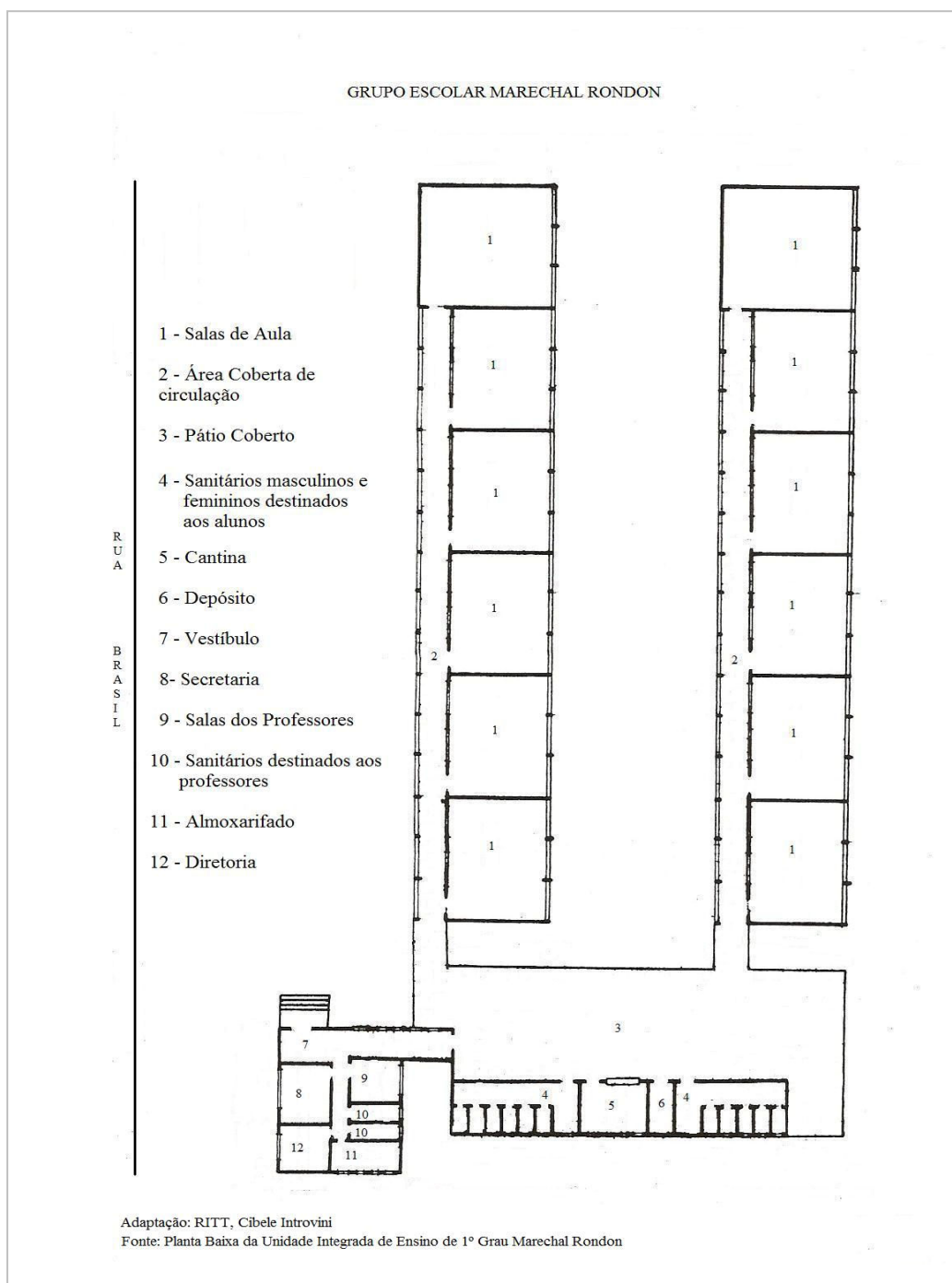


Ilustração 3 - Planta Baixa do Grupo Escolar Marechal Rondon na década de 1960
Fonte: Colégio Estadual Marechal Rondon (197-a).

Inicialmente, foram construídos dois pavilhões com seis salas de aula cada um. As duas salas maiores de cada pavilhão, as últimas nesse caso, contêm um 2º piso, que corresponde ao porão. Os prédios onde se localizam as salas de aula (1) são precedidos pelo prédio que comporta a administração da escola de modo que é possível controlar a entrada e saída dos alunos, acompanhar o andamento das atividades escolares e impedir a entrada de pessoas não autorizadas na escola. Este local é composto pela sala da secretaria (8), sala dos professores (9), sanitários para os professores e funcionários (10), almoxarifado (11) e, em um espaço mais reservado, a sala da diretoria (12).

Pode-se perceber que o edifício escolar destinado às aulas apresenta o formato em ‘U’. A análise de Bencostta (2005) sobre a arquitetura dos grupos escolares indica que os projetos nesse formato buscam ocultar o espaço interno. No Marechal Rondon, este formato não chega a resguardar a entrada das salas de aula no primeiro pavilhão, visto as mesmas situarem-se de frente para a rua. Contudo, mantém reservado o pátio interno descoberto, compreendido pelo espaço entre os dois pavilhões. As entradas das salas de aula localizam-se à esquerda das mesmas e são protegidas por um corredor coberto de 2 metros de largura (2), que serve como elemento que interliga as duas construções, juntamente com o pátio coberto (3), no qual há dependências sanitárias femininas (4 - situadas à esquerda no desenho, e maiores) e masculinas (4 - situadas à direita no desenho, e menores), cantina (5) e depósito (6).

Observa-se, ainda, o formato retangular das salas de aula e a disposição das amplas janelas voltadas para o lado leste. Quanto ao formato da sala, estabeleceu-se que “a disposição retangular da sala de aula facilita a concentração da atenção dos alunos em uma das extremidades, isto é, onde fica o professor e o quadro-negro” (SOUZA, 1998, p. 139). Esta organização pressupõe a centralidade do processo de ensino e aprendizagem no professor, que, como dito anteriormente, tinha sua profissão associada a uma missão civilizadora. A questão da iluminação nas salas também foi motivo de estudo. Assinala Souza que,

[...] o modelo de sala de aula para as escolas primárias predominantemente na maioria dos países, inclusive no Brasil, atendeu ao princípio da racionalidade funcional e a critérios disciplinares. Um apartamento retangular consolidou-se como a figura mais apropriada para a aula. A questão mereceu a atenção não só de arquitetos, mas de educadores, médicos e higienistas que recorreram a sua missão civilizadora de prescrever critérios e condições ideais de ar, luz, mobiliário e postura dos alunos (SOUZA, 1998, p. 139).

É no sentido de detalhar e prescrever as condições adequadas de uma sala de aula que, no Código de Ensino do Estado do Paraná de 1917, consta a recomendação de que “quanto a

iluminação, era sugerida para as salas de aula, a valorização da própria luz solar, alterando, assim, a conformação do espaço das salas de aula e a disposição do mobiliário dentro dela” (PYKOSZ, 2007, p. 68).

Segundo Pykosz (2007), o Código de Ensino de 1917 prescrevia a importância da ginástica e dos recreios escolares. Para esta autora, “a importância dos recreios e da ginástica era defendida como imprescindível para evitar a estafa mental que poderia ser causada por seções consecutivas de atividades intelectuais. Para isso, fazia-se necessário espaço reservado para essas práticas, geralmente os pátios” (PYKOSZ, 2007, p. 67).

O pátio do Marechal Rondon dispunha de uma área de 25m de comprimento por 7m de largura aproximadamente, e, por muitos anos, significou o único espaço adequado para congregar todos os estudantes e professores, destacando-se pela imponência do revestimento cerâmico do piso, quadriculado em branco e preto. Nele, foram desenvolvidas não só atividades de educação física, mas também atividades culturais e cívicas.

Moreira (1960b), em sua análise sobre as escolas elementares, aponta que o uso dos pátios no horário do recreio consistia em deixar as crianças brincarem sem orientação sistemática por parte dos professores. Segundo este autor,

Os pátios de recreio constituem local privilegiado para observação das atividades, em grupo, das crianças. Ali é possível surpreender todos os fatos que temos enumerado, além de outros capazes de melhor esclarecer o psiquismo infantil. A tendência contemporânea é a de levar às atividades recreativas das crianças, mesmo nas horas de repouso ou descanso, que é o que significam as atividades nos pátios, a direção e a orientação convenientes (MOREIRA, 1960b, p. 217).

Nesse sentido, os pátios deveriam ser aproveitados como locais que oportunizassem atividades de socialização aos estudantes, por um lado, beneficiando as crianças, uma vez que tais atividades trabalhariam o egocentrismo, a timidez e a liderança e, por outro lado, beneficiaria o professor que poderia conhecer melhor as características de seus alunos. De acordo com as entrevistas, no Grupo Escolar, não eram desenvolvidas atividades dirigidas durante o horário de recreio. O pátio, durante o recreio, era ocupado pelas crianças sem uma orientação mais sistemática. Eram designadas duas professoras por dia para atuarem como fiscais, obedecendo a uma escala mensal. Estas buscavam atender aos alunos para que não houvesse acidentes e manter, de certa forma, uma disciplina.

Na reunião pedagógica do dia 26 de agosto de 1961, há uma referência de que a direção da escola discutiu com os professores sobre o recreio dirigido (COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON, 1961b), embora as solicitações para que os mesmos

observassem a escala de fiscais de recreio seja recorrente nas atas de reunião pedagógicas e nos avisos (COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON, 1959b), indicando que não foram desenvolvidas atividades diferenciadas nesse horário nos anos subsequentes a esta reunião.

As cinco primeiras salas de aula de cada pavilhão do Marechal Rondon dispunham de aproximadamente 48m², sendo as últimas um pouco maiores, com 64m², onde funcionavam a biblioteca e a sala de piano. A relação entre o tamanho da sala de aula e o número de alunos, que era considerada uma recomendação de higiene, aparece no Relatório sobre o movimento das escolas públicas em 27 de dezembro de 1907, encaminhado ao Diretor Geral da Instrução Pública do Estado do Paraná, como sendo de “1 metro e 25 centímetros quadrados de superfície em uma sala de 4 a 5 metros de altura [...]” (AZAMBUJA, 1907, apud PYKOSZ, 2007).

Outra questão relevante quanto ao formato retangular da sala é que este “facilita ainda a visualização e a disposição das carteiras, o mais importante móvel escolar” (SOUZA, 1998, p. 139). As carteiras/mesas escolares também foram objeto de preocupações higienistas. Segundo Souza,

O século XIX assistiu ao surgimento de uma aprimorada tecnologia da mobília escolar. Médicos, higienistas, pedagogos, administradores e industriais lançaram-se no debate sobre o melhor modelo de mesas-bancos ou bancos-carteiras escolares. Especialmente médicos e fisiologistas detiveram-se em exaustivas análises sobre as leis que deveriam presidir a construção das carteiras escolares, considerando-se a *distância*, a separação entre a aresta anterior do assento e o alinhamento vertical da mesa; a *diferença*, a altura entre a mesa e o banco e a *inclinação* da superfície da mesa (SOUZA, 1998, p. 139, grifos da autora).

No Estado do Paraná, é observada esta preocupação com o mobiliário escolar no início do século XX. No Relatório de 1907 sobre o movimento das escolas públicas, consta a inclinação adequada que a mesa escolar deve apresentar como sendo de “[...] 40° para leitura e de 15 á 20° para a escripta [...]” (AZAMBUJA, 1907, apud PYKOSZ, 2007). Contudo, mesmo os primeiros grupos escolares do Estado, segundo este Relatório, não atendiam tais recomendações.

O modelo de carteira dupla fora adotado no interior do Estado até meados do século XX, porque as entrevistas indicam que o mesmo existiu na primeira década de funcionamento do Marechal Rondon. Nos estudos sobre mobiliário para os primeiros grupos escolares do Brasil, “as carteiras individuais foram enfatizadas como as melhores do ponto de vista

pedagógico, moral e higiênico. [...] No entanto, a economia de recursos favorecia a adoção de carteiras duplas [...]” (SOUZA, 1998, p. 140).

Quanto à organização do tempo escolar no Marechal Rondon, as entrevistas apontam que a disposição do calendário escolar correspondia a um período de aulas que iniciavam em fevereiro, contavam com um recesso em julho e terminavam em dezembro. Moreira (1960a) assinala que a legislação específica fixou os calendários em nove meses letivos em geral, iniciando em 1 de março e terminando em 15 de dezembro. Contudo, afirma que as escolas primárias brasileiras, públicas e particulares trabalhavam cerca de oito meses e meio, distribuídos em dois períodos de aulas com um intervalo de 30 dias de férias. Ainda segundo este autor, entre um ano letivo e outro, havia um intervalo de dois meses e meio de férias escolares.

Inicialmente, o grupo escolar funcionou em dois períodos diurnos, um matutino com turmas de 3ª e 4ª séries e outro vespertino com turmas de 1ª e 2ª séries. As entrevistas indicam que, por um período de tempo¹⁹ o grupo escolar necessitou organizar três turnos diurnos de atendimento, com duração de três horas cada um, devido ao grande número de alunos e turmas e a insuficiência do espaço físico para atender àquela demanda. O primeiro turno começava às 8h e terminava às 11h; o segundo turno, ou turno intermediário, iniciava às 11h e terminava às 14h e o último turno iniciava às 14h e terminava às 17h, aproximadamente.

Segundo Souza (1998), a racionalização do tempo escolar foi prevista na Reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo nos anos iniciais da República. Segundo a autora, os critérios utilizados para estabelecer a duração dos trabalhos foram constituídos com base na discussão médica sobre a fadiga e o funcionamento fisiológico, a qual definiu,

[...] em primeiro lugar, a necessidade de interrupções freqüentes e intercaladas entre trabalho e descanso, atividade e recreio. Em segundo lugar, o pressuposto de que algumas matérias exigiam maior dispêndio de energia cerebral (especialmente linguagem e cálculo), por conseguinte, deveriam ocupar o início do tempo escolar enquanto as outras matérias mais amenas deveriam ser ministradas nos períodos subseqüentes (SOUZA, 1998, p. 215).

A recomendação de que se iniciem os trabalhos diários pelos conteúdos de linguagem e cálculo parece ter se perpetuado na maioria das escolas públicas brasileiras no século XX,

¹⁹ As entrevistadas não puderam informar com precisão a duração do período em que a escola funcionou em três turnos de aula. Parece que esta situação se repetiu em diferentes momentos. Temos a indicação num documento da Câmara de Vereadores que o ano de 1957 foi um desses momentos.

conforme assinalou Moreira (1960b). Contudo, os argumentos levantados por este autor sobre a opção em se iniciar as aulas com os conteúdos de Linguagem referem-se à motivação proporcionada por tais conteúdos e a consequente preparação para atividades mais complexas. Já os argumentos sobre os conteúdos de Aritmética remetem, de certo modo, à análise de Souza, ou de outro modo, justificam-se porque são considerados difíceis e trabalhando-os logo que a criança chega à escola, descansada, poderá haver maior e melhor aproveitamento.

O dia-a-dia na escola obedecia a uma rotina em que, primeiro, tocava-se o sino para que os alunos se dispusessem em fileiras, depois, novamente, tocava-se o sino para que as professoras fossem ao encontro das turmas e, por último, tocava-se um terceiro sinal para que as turmas entrassem para as salas de aula devidamente enfileiradas. Algumas professoras iniciavam as aulas fazendo uma oração, em seguida, passavam à correção dos deveres de casa e, por último, iniciavam as atividades planejadas para o dia. As aulas aconteciam de segunda a sábado, sendo este dia dispensado de aulas, quando agendavam as reuniões pedagógicas.

O número de alunos por sala correspondia a uma média de 35, havendo grupos maiores e menores. Quando a turma era numerosa, o professor regente podia contar com o auxílio de um professor adjunto. De acordo com as entrevistas, a composição das turmas previa a co-educação dos sexos, compreendendo a formação de classes mistas.

Em virtude da quantidade de alunos por sala e dos poucos conhecimentos com que os mesmos iniciavam a vida escolar, a professora Salua (SIMÃO, 2008) afirma que “naquela época, o professor tinha que ser professor mesmo, com muita garra!”, referindo-se à necessidade de organizar a turma em termos de disciplina e ao desenvolvimento das atividades do dia-a-dia.

Nossas fontes não nos fornecem indícios que possibilitem afirmar a duração do período em que as práticas aqui assinaladas foram realizadas. Inferimos, contudo, que as possíveis modificações que vieram a ocorrer não alteraram, significativamente, tal organização, com exceção do desdobramento de turnos, que, segundo as entrevistas, foram normalizados na década de 1960.

3.3.2 A organização das práticas escolares, dos materiais didáticos e das atividades de ensino

Nesta parte da seção, pretendemos abordar, dentre as práticas desenvolvidas pelos professores e alunos do Grupo Escolar, aquelas que mais foram evidenciadas nas entrevistas e

nos documentos. Por meio dos dados encontrados nas atas das Reuniões Pedagógicas e nas Atas de Exames Finais, pudemos encontrar sinais singulares das disciplinas escolares e dos conteúdos de ensino, o que nos permitiu inferir sobre as práticas pedagógicas e as formas de avaliação realizadas no âmbito do Grupo Escolar Marechal Rondon. Por organização do trabalho pedagógico, estão compreendidos os materiais utilizados nas aulas, como livros didáticos e cartilhas de alfabetização, sejam os dos alunos ou aqueles que a escola disponibilizava a eles.

A instalação do Grupo Escolar foi realizada no período em que vigorava a Lei Orgânica do Ensino Primário, logo, é possível pressupor que o currículo que o mesmo seguia ia ao encontro das prescrições legais constantes neste documento. O programa do curso complementar, quadro 3, presente na referida Lei era composto pelas seguintes disciplinas:

QUADRO 3 – PROGRAMA DO CURSO PRIMÁRIO COMPLEMENTAR

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.	

Fonte: Brasil (2008a).

As discussões sobre o currículo das escolas primárias no Brasil, no início do período republicano, acompanharam o caráter utilitário dos currículos das escolas na Europa e nos Estados Unidos, conforme assinalado por Souza (2008). Desse caráter, resulta a seleção cultural das disciplinas e conteúdos direcionados ao trabalho e à instituição de novos valores sócio-político-culturais. Segundo a autora

O futuro trabalhador brasileiro necessitava de conhecimentos variados, ainda que “limitadíssimos”. A inserção na cultura escrita visava à formação do caráter e ao esclarecimento próprio da racionalidade da sociedade moderna contra a ignorância. Além desses saberes, caberia ainda à escola primária prover às camadas populares alguns conhecimentos técnicos, de cunho profissional (SOUZA, 2008, p. 35).

Ao analisar o currículo das escolas primárias paulistas, Souza (2008) afirma que o rol das disciplinas manteve-se praticamente inalterado até meados da década de 60 do século XX.

“Isso demonstra como a seleção cultural estabelecida no final do século XIX continua atendendo às finalidades políticas e sociais do ensino primário ao longo do século XX (SOUZA, 2008, p. 50). Nesse sentido Moreira, (1960b) reafirma a manutenção das disciplinas que compunham o currículo das escolas primárias.

[...] se tomarmos os chamados programas escolares primários, em vigor nos diferentes Estados do Brasil, surpreenderemos tal uniformidade no espaço e no tempo, isto é, de Estado para Estado e nos últimos sessenta anos, que se tem a impressão de que a prescrição do que deve ser objeto e conteúdo das atividades escolares, já estava pronto e acabado no início do século (MOREIRA, 1960b, p. 115-116).

Considerando que, na primeira metade do século XX, o Estado do Paraná organizou várias comissões de professores para o Estado de São Paulo, por este ser considerado uma referência na área da educação (MOREIRA, 1960b; PYKOSZ, 2007), e verificando os documentos do Marechal Rondon e as entrevistas, podemos considerar que, também no Paraná, mais especificamente em Campo Mourão, as matérias e conteúdos se mantiveram praticamente os mesmos. As entrevistas indicam que as disciplinas que compunham o currículo de 1ª a 4ª séries correspondiam ao estabelecido na legislação, compreendendo: Português, Matemática, Geografia, Música, Trabalhos Manuais, História e Iniciação a Ciências, na primeira série, esta disciplina caracterizava-se mais como Meio Ambiente. As aulas de Música e Trabalhos Manuais não eram contínuas devido à dificuldade de encontrar professores formados nessas áreas.

Na década de 1960, com a implantação da LDB n. 4.024/61, manteve-se a prática de Educação Física de caráter obrigatório para o ensino primário e médio, conforme reza o art. 22: “Será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos” (BRASIL, 2009a). As entrevistas apontam para a realização de atividades físicas não necessariamente direcionadas a algum esporte em específico, mas para o desenvolvimento de jogos e de ginástica. Tais atividades eram desenvolvidas no pátio de terra batida, quando instalado no edifício em madeira, e, posteriormente, no pátio coberto de recreio no prédio em alvenaria. Não foi possível precisar se o ensino religioso, de caráter facultativo, foi implantado no grupo escolar. Depreende-se das entrevistas que as manifestações dessa natureza restringiam-se a orações no início das aulas, porém não realizadas por todas as professoras.

As entrevistas denotam que havia uma prática correspondente no Marechal Rondon nos diferentes anos de sua existência. No Livro de Avisos (COLÉGIO ESTADUAL

MARECHAL RONDON, 1959b), encontram-se registros sobre festividades, como: a Independência do Brasil, Dia da Árvore, Tiradentes, Festa da Saúde e Patrono da Escola. Compunha o currículo do Grupo Escolar as datas comemorativas, cívicas ou não, sendo desenvolvidas atividades especiais para cada uma delas, denotando um grande interesse e empenho para esse aspecto. As datas cívicas foram incorporadas aos currículos escolares como forma de construir e perpetuar símbolos nacionais, como os heróis, reproduzindo sentimentos ligados ao amor à pátria.

Esse sentimento é revelado em vários momentos das entrevistas, em que é possível perceber como foi incorporado pela escola nas suas práticas.

[...] eu lembro muito bem da sessão cívica. Naquela época, tinha sessão cívica religiosamente. [...] A gente tinha o calendário de todas as datas cívicas e, ali, a gente fazia homenagem mesmo, fazia sessão cívica em todas as datas. [...] preparava as crianças com poesia, com quadrinhas, desde o primeiro ano [...] tanto que eles mesmos já sabiam, já escolhiam os temas que queriam falar, as quadrinhas [...] (SIMÃO, 2008).

De acordo com as entrevistas, havia uma prática institucionalizada de comemoração das datas cívicas. As mesmas já faziam parte do calendário escolar e todos os professores preparavam suas turmas com atividades diferentes, muitas vezes encaminhadas pela orientação/coordenação pedagógica. A cada data comemorativa, pensava-se em atividades diferentes, como exemplo a exposição que foi realizada no Dia do Índio, quando as crianças levaram artefatos indígenas encontrados na região e prepararam painéis com colagens sobre o tema, ou no Dia da Árvore quando plantaram mudas de árvores (SIMÃO, 2008).

Segundo a professora Salua, “Sete de setembro [...] era um desfile maravilhoso, era uma competição de quem marchava melhor [...] era uma exigência para que marchassem direito [...] e os alunos saíam com aquela vibração de mostrar que eram patriotas, que estavam homenageando a pátria [...]” (SIMÃO, 2008). Para o desfile, eram realizados muitos ensaios nas ruas ao redor da escola, para que as crianças pudessem marchar como se fosse o dia da apresentação. Os professores também participavam dos desfiles, vestindo um uniforme de gala composto por saia preta justa, camisa branca de manga comprida e calçando sapatos pretos de salto, “Era muito elegante” (SIMÃO, 2008). Nos demais dias, todos os alunos e professoras usavam uniforme composto por guarda-pó branco.

Souza (2008) assinala que fazia parte do currículo das escolas primárias paulistas as festividades pautadas em datas cívicas ou não, no intuito de levar maior visibilidade daquele modelo de escola à população. Assim,

Desde o início do regime republicano, as autoridades do ensino público do Estado de São Paulo buscaram instituir, nas escolas primárias a prática das festas escolares e das comemorações cívicas, visando a dar publicidade à escola no meio popular. Desse modo, estimularam a realização de celebrações como o Dia da Árvore e das Aves, os aniversários da escola e o encerramento do ano letivo. Além disso, orientaram para que as datas nacionais fossem comemoradas com solenidade e pompa (SOUZA, 2008, p. 70-71).

Esses e outros conteúdos trabalhados pela escola exprimem suas finalidades e objetivos e o que é exigido pela sociedade num determinado momento histórico. “E como os fins que a escola persegue são muito amplos, em geral um modelo de homem e cidadão, o que ela transmite não se reduz a mera instrução, ou seja, a transmissão de conhecimento. [...] Envolve saberes, habilidades, códigos e valores” (SOUZA, 2008, p. 54). Nesse sentido, o ensino da leitura e escrita consistiu a maior finalidade da escola primária no século XX, ensejando muitos debates acerca da melhor forma de ensinar esses conhecimentos às crianças com o intuito de se instruir a população e reduzir o analfabetismo/ fracasso escolar. Enquanto que

Ler na escola primária constituía-se, [...] em um modo de aprender os códigos de sociabilidade e cidadania. [...] Escrever com destreza e legibilidade tornava-se também uma demonstração do domínio da cultura escrita. Implicava, antes de tudo, a incorporação de condutas e gestos adequados – a inclinação do corpo, a disposição do papel, o uso do lápis ou da caneta. Do treino das letras à cópia de palavras e frases, a caligrafia converter-se-ia também em oportunidade para a aprendizagem de valores e normas de conduta (SOUZA, 2008, p. 56-57).

Segundo as entrevistas, no período que compreende até o final da década de 1960, o Grupo Escolar não adotou uma única cartilha de alfabetização. Cada professora de turma de 1ª série escolhia a cartilha que desejava trabalhar, entretanto, o que geralmente acontecia é que os professores chegavam a um consenso por uma ou outra cartilha. Um livro muito utilizado para alfabetizar foi a Cartilha Minha Terra²⁰, escrita por Maria Antonia Andrade (19--), cunhada da Sra. Leony Prado Andrade, diretora do Grupo Escolar. Esse livro, com 69 páginas, editado em capa dura (Anexo E) e com as folhas em papel jornal, é organizado em lições que trabalham, num primeiro momento, palavras formadas por sílabas simples e, posteriormente, por sílabas complexas, isto é, com encontros consonantais e dígrafos. Na figura 4 temos a primeira lição desta cartilha.

²⁰ Não foi possível identificar a data de publicação desta cartilha.

As lições seguintes, “Eva” e “Ovo”, mantêm a mesma organização da anterior, ou seja, figura, palavra, sílabas, letras maiúsculas e minúsculas e pequena sentença. Na página 12, a lição está organizada de modo diferente. Na primeira metade, constam quatro frases com as palavras das lições anteriores e, na segunda metade, a lição “Uva”, que mostra a figura de um cacho de uva, a palavra, sílabas e letras “u”, “v” e “a” em maiúsculas e minúsculas. Na página 13, a lição se subdivide em duas partes: na primeira, são apresentadas as vogais com e sem acento agudo e circunflexo, maiúsculas e minúsculas; a família silábica da letra “V”; encontros vocálicos e poucas palavras, dentre elas, vou, véu, ouve e uva; na segunda parte são relacionadas cinco sentenças com as palavras ensinadas até o momento.

A Cartilha Minha Terra apresenta as lições, até a página 38 do livro, com letras de imprensa e com letras manuscritas. Depois dessa página, apenas algumas palavras e/ou sílabas são mostradas na forma manuscrita, a maior parte das palavras e textos é mostrada na forma de imprensa, conforme podemos observar na ilustração 5.

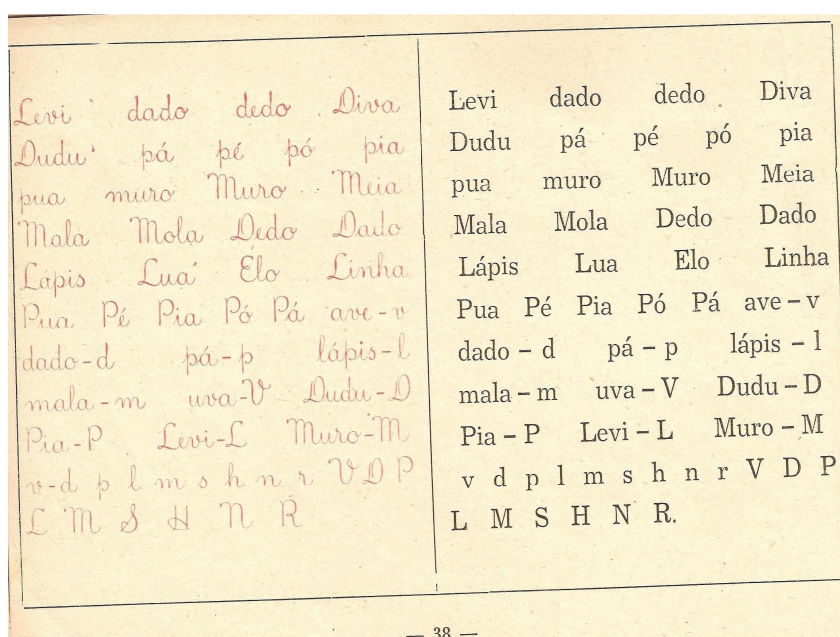


Ilustração 5 – Página 38 da Cartilha Minha Terra

Fonte: Andrade (19--).

Os textos trabalhados na cartilha são formados por um conjunto de frases sem unidade temática entre elas, com exceção do texto da página 61, em que a maioria das frases trata do Brasil, sem, contudo, apresentar coesão e coerência entre elas. No quadro 4, temos os textos da página 54 e da página 61.

QUADRO 4 – Textos da Cartilha Minha Terra

Texto da página 54:

Tenho três tesouras compradas pelo mesmo preço na Turquia. Tomei leite na taça de prata do Francisco. Frederico não matou os filhotinhos dos tico-ticos. Eu não pisei na tulha de cevada.

Texto da página 61:

Josefina conhece a História do Brasil. Ela contou ao Joãozinho que José Joaquim da Silva Xavier, o Tiradentes, morreu enforcado no dia 21 de abril, pela nossa liberdade. Joaquim Silvério dos Reis foi o traidor. No dia 7 de setembro deu-se a Independência do Brasil. José Bonifácio salvou nossa pátria do jugo português. O Brasil foi descoberto pelo português Pedro Álvares Cabral. Os índios usavam jóias: anel, pulseira, colar de ossos e dentes de animais. Eles cobriam suas cabanas com folhas de palmeira. Hei de orar de joelhos na igreja pelos brasileiros que morreram pela pátria brasileira. D. Pedro I era o imperador.

FONTE: Andrade (19--).

Outra cartilha muito utilizada pelas professoras do Marechal Rondon foi a Caminho Suave, de Branca Alves de Lima (1987), publicada inicialmente em 1948, cuja capa da 97ª edição encontra-se em anexo (Anexo F). Na apresentação da cartilha, a autora

[...] caracteriza o processo utilizado – “Alfabetização pela Imagem” –, como baseado no método analítico sintético e em conceitos de professor, aluno, método e ensino aprendizagem da leitura e escrita extraídos das então modernas tendências em pedagogia derivadas dos princípios da Escola Nova (MORTATTI, 2000 p. 208).

O exemplo do método usado está na ilustração 6 que consiste na primeira lição da Cartilha Caminho Suave.

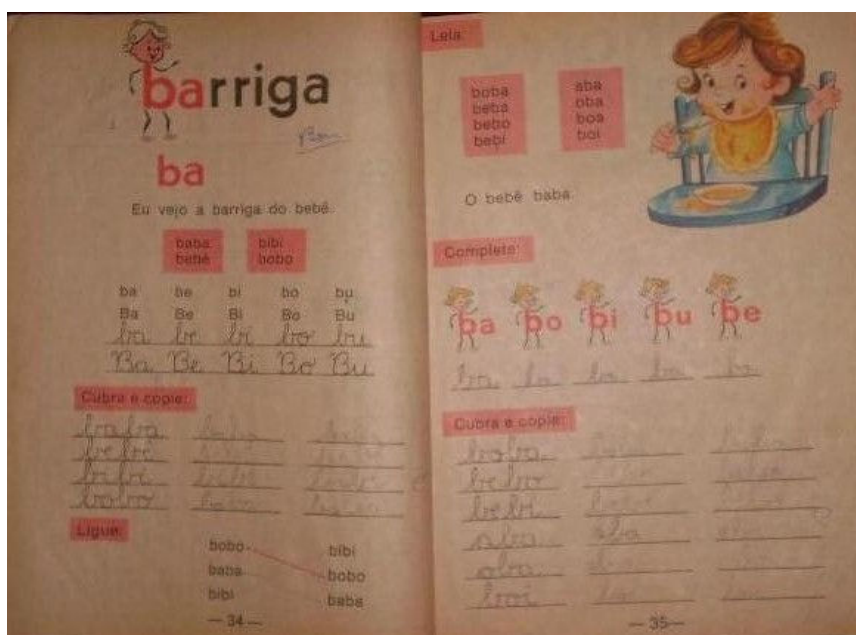


Ilustração 6 – Primeira lição da Cartilha Caminho Suave

Fonte: Lima (1987).

Nesta lição são apresentadas duas ilustrações que se relacionam as duas palavras centrais trabalhadas: a primeira é uma composição da letra “b” e o desenho de uma criança, de modo que a letra corresponda à barriga da mesma; a segunda é a imagem de um bebê sentado numa cadeira de alimentação. Após a palavra barriga segue-se a sílaba “BA” e uma pequena sentença. Os exercícios que compõem a lição destinam-se a fixar a família silábica, seja por cópia, seja por complementar o que se pede. A organização desta Cartilha pressupõe, num primeiro momento, o ensino das famílias silábicas, concomitante com a apresentação de palavras e pequenas frases, considerando-se um grau de dificuldade que parte do simples para o complexo.

Assim como a Cartilha Minha Terra, a Caminho Suave pressupõe o método analítico sintético justamente por trabalhar as unidades menores, que são as letras e as sílabas, e as unidades maiores, que são as palavras, frases e texto. Contudo, ao contrário da apresentada anteriormente, tem em suas páginas iniciais uma série de exercícios preparatórios que se destinavam a trabalhar elementos considerados fundamentais na preparação para a leitura e a escrita. O período preparatório foi introduzido na elaboração das cartilhas de alfabetização como resultado do desenvolvimento das pesquisas na área da psicologia aplicada à Educação.

Considerando a maturidade da criança para a aprendizagem, Moreira (1960b) indica alguns recursos para desenvolver os exercícios de preparação para a leitura e escrita (prontidão), entre eles: nomear objetos da sala de aula, escrever na carteira o nome do aluno para que este, com o tempo, reconheça-o e relacione consigo, e contar histórias sobre gravuras; Observa, ainda, como reconhecer que o estudante encontra-se pronto para a aprendizagem sistemática.

Um dos sinais que servem para dizer que se pode iniciar a aprendizagem sistemática, é o de a criança apresentar um vocabulário escrito de sessenta a oitenta palavras. [...] Outros sinais conexos a êste são: seguir direções dadas oralmente; compreender o sentido de certos símbolos, como flechas indicativas, sinal gráfico de silêncio e outros semelhantes; saber examinar e identificar as coisas representadas em gravuras; discriminar entre sons e palavras, discriminar pelo menos as mais usuais das letras que constituem o alfabeto; desejo evidente de ler, manifestado por perguntas a respeito de palavras escritas que não reconhece, por pedidos a respeito de como se escreve o nome de tal e tal coisa... (MOREIRA, 1960b, p. 183).

A influência das ideias do movimento renovador na legislação educacional foi apontada anteriormente. Cabe-nos, neste momento, considerar que concepções educacionais voltadas para a Escola Nova exerceram influência no curso de formação de professores da

Escola Normal de Campo Mourão, que atuavam no Grupo Escolar. As práticas dos estágios das alunas normalistas procuravam pautar-se nos pressupostos escolanovistas de acordo com o entendimento de que “o conhecimento tinha que entrar pelos sentidos [...] então, o que era o conhecimento entrar pelos sentidos?... na matemática, a manipulação de materiais: pauzinho, palito, pedrinhas, [...] na aula de história a gente fazia uma dramatização com os alunos [...]” (RODRIGUES, 2008).

Contudo, é possível observar no relato da ex-aluna do Marechal Rondon e da Escola Normal a contradição de que aquelas ideias não se manifestavam nas práticas de todos os professores:

[...] aquela prática com aquele material de manipulação [...] da Escola Nova, se restringia mais ao estágio de quem estava fazendo a Escola Normal, mas o que a gente via no caso do professor efetivo, era muito parecido entre eles. Era mais aquela aula expositiva, de decorar ponto, tinha que aprender a pensar de uma forma abstrata [...] porque se tivesse uma lógica, de prática, de aplicação, como se explicava uma, por exemplo, uma expressão aritmética [...] que vem com chave, colchete [...] e parênteses... Eu sabia [...] que primeiro tinha que eliminar isso e depois aquilo, [...] mas eu nunca vi aplicação daquilo (RODRIGUES, 2008).

A prática relatada por Rodrigues parece não ser isolada, já que encontramos, nas análises de Moreira sobre o ensino primário no Brasil, elementos que apontam para um ensino voltado meramente à exposição teórica sem relacionar o conteúdo com a prática social. Ele afirma que “o que vemos é a professora a determinar tarefas, exercícios, memorizações, sem qualquer preocupação com a possibilidade de aplicação concreta dessas aquisições. O conhecimento memorizado, a informação obtida, o exercício, são realizados em si e por si [...]” (MOREIRA, 1960b, p. 138).

Possivelmente, um dos motivos que levava ao distanciamento entre as teorias da Escola Normal e as práticas desenvolvidas nas salas de aula no Marechal Rondon pode ser atribuído à existência de poucos materiais pedagógicos à disposição dos professores e a necessidade de aprofundamento teórico, não proporcionado no curso de formação inicial. Ainda assim, nas entrevistas, percebem-se tentativas de romper, na medida do possível, com o ensino essencialmente teórico, expositivo. A professora Verony relata que alguns conteúdos de Ciências eram desenvolvidos fora da sala de aula, de modo que os alunos pudessem aprender com as aulas práticas. Contudo, considerando a escassez de materiais didáticos que a escola possuía naquele período e a infraestrutura da cidade que não oferecia biblioteca pública

ou outros espaços para pesquisa, a maioria das aulas acontecia dentro da sala com o giz e o quadro (RAMOS, 2008). Sobre esta questão assinala a Sra.Vanda:

A gente tem que analisar no seguinte aspecto: naquela época [...] como que aquelas nossas escolas de antigamente tinham condições, digamos, de oferecer aulas práticas? Era impossível...então, o que que as professoras dispunham? Dispunham do material escolar, o básico do básico, digamos, cartilhas, livros, quadro negro, o giz, mapas [...] e nós os alunos o caderninho, o lápis, a borracha, [...] caneta tinteiro [...], então, a partir daí, as professoras realmente não tinham muitas opções [...] então, a aula era expositiva [...] (ZALESKI, 2008).

De acordo com as entrevistas, podemos inferir que as práticas pedagógicas desenvolvidas no Grupo Escolar Marechal Rondon demonstram não ter incorporado os pressupostos dos métodos ativos de ensino difundidos pelos defensores da Escola Nova. As aulas eram predominantemente expositivas, até mesmo por conta das diversas carências que apresentavam tanto a escola quanto a cidade, e o critério que se estabelecia, para verificar se a aprendizagem havia ocorrido ou não, referia-se à quantidade de definições/conhecimentos que o aluno era capaz de memorizar.

Pode-se dizer que este fenômeno encontra correspondência em outras escolas brasileiras, porque, ao analisar a influência das idéias renovadoras na educação paulista, Souza (2008) verifica que também nesse Estado tais pressupostos não influenciaram radicalmente as práticas das escolas. Sobre a efetivação dos Programas nos anos de 1949 e 1950 nas escolas primárias, observa que

O mais provável é que os professores tenham moldado suas práticas em conformidade com a cultura escolar sedimentada ao longo do tempo, incorporando seletivamente elementos novos considerados exequíveis, interessantes ou adequados aos alunos e valendo-se da apropriação de vários modelos em circulação, fossem aqueles aprendidos na Escola Normal ou nos manuais didáticos, fossem aqueles veiculados pelos órgãos da administração do ensino ou corroborados pela prática nas salas de aula (SOUZA, 2008, p. 85).

Quanto aos materiais didáticos utilizados no Marechal Rondon, cada aluno era responsável por comprar o seu, porém, “[...] para o aluno que era carente, não podia comprar o material, a escola comprava” (SIMÃO, 2008).

Os documentos e entrevistas apontam que o Marechal Rondon recebia assistência financeira tanto da Prefeitura de Campo Mourão, para a aquisição de materiais usados nas aulas e na contratação e pagamento de professoras, quanto de entidades como o Lions Clube, para a confecção de materiais de expediente com o nome do Grupo Escolar, e dos pais, com a

aquisição de números de rifas para a compra do piano a ser utilizado nas aulas de Música, entre outros. Segundo a Sra. Leony, “a prefeitura sempre assistiu muito bem” (ANDRADE, 2008).

A forma de avaliação desenvolvida na escola consistia na média obtida entre nota de prova e de conceito. Este, por sua vez, compreendia notas referentes à pontualidade do aluno com relação às tarefas e à frequência nas aulas, sendo o critério de aprovação estabelecido pela Inspetoria de Ensino. A periodicidade das provas era bimestral, num total de quatro avaliações no ano letivo. Nos anos de 1957 a 1962, constata-se a realização de exames finais dos conteúdos ministrados durante o ano letivo.

Souza (2008) assinala que a avaliação tivera, nos primeiros anos da República, um sentido importante na propagação da importância da escola pública primária para a população em geral. As provas desses exames eram orais e escritas, sendo as mesmas de caráter público e meritocrático, solenes, realizadas com pompa e perante uma banca composta por autoridades da cidade e/ou pessoas que gozavam de relevância social. A partir da década de 20 do século XX, tais exames se tornaram atividades internas da escola.

No Marechal Rondon, os exames finais consistiam em atividades internas da escola, contudo, as entrevistas denotam que havia certo protocolo, que se deveria cumprir indicando a importância atribuída a essa prática, como a composição de banca examinadora. O caráter meritocrático dessas avaliações permaneceu expresso nos relatos das atas. Esses exames eram elaborados pelas coordenadoras, de 1º e 2º séries e de 3º e 4º séries, e não eram aplicados pelas professoras das turmas e sim por uma professora de outra turma, mas da mesma série. “[...] o professor não sabia o que tinha na prova, o que tinha sido preparado, então, era surpresa tanto para o aluno quanto para o professor” (OLIVEIRA, 2008). Havia uma grande exigência quanto à correção desses exames, que, por algumas, vezes foi acompanhada pela Inspetoria de Ensino. Nesta etapa da avaliação, a professora da turma era excluída do processo, sendo a correção efetuada pela professora que aplicou o exame e conferida pela coordenação.

As atas de exames finais das turmas de 1ª a 4ª séries do período de 1957 a 1962 sinalizam que todos os alunos submetiam-se à realização das provas. O procedimento consistia em efetuar a chamada dos alunos de acordo com o livro, anotar a presença dos mesmos, discriminando o número de meninos e meninas, bem como a ausência, considerando o mesmo critério. Após a realização das provas, registravam-se os aprovados e reprovados discriminados por sexo, seguindo a ordem de classificação segundo a nota. Nas atas do ano de 1957, à frente dos nomes e notas dos alunos, registrava-se se o mesmo havia sido aprovado

com distinção (notas de 9,0 a 10,0), plenamente (notas de 6,0 a 8,9) ou simplesmente (notas de 4,0 a 5,9). Nos demais anos, o registro foi realizado com base na ordem de classificação do aluno segundo a nota, sem mencionar nenhum outro conceito. Em várias atas, registra-se que alunos não compareciam aos dias de exames por se encontrarem insuficientemente preparados, sendo considerados reprovados. Em outras atas, há a referência do não comparecimento sem detalhar a situação de tais alunos, isto é, se puderam fazer as provas em outra data ou se foram reprovados.

Nem sempre os conteúdos das provas finais correspondiam aos desenvolvidos nos quatro bimestres do ano letivo. Não raramente, selecionavam-se os conteúdos do bimestre que alunos demonstravam maiores dificuldades.

As provas das turmas de 1ª série foram realizadas nos dias 13, 18, 20 e 21 de novembro e as das 2ª séries foram realizadas nos dias 13 e 14 de novembro do ano letivo de 1957. No quadro 5²¹, constam os conteúdos da prova de Aritmética das turmas de 1ª e 2ª séries: o conhecimento de frações e resolução de problemas, envolvendo as quatro operações e a tabuada. Segundo as entrevistas, as disciplinas de História, Ciências e Geografia eram trabalhadas nestas séries, contudo, os exames finais consistiam apenas nas avaliações das disciplinas de Português e de Aritmética, evidenciando a prioridade destas duas áreas sobre as demais.

Os exercícios que se apresentam nestas avaliações revelam que se esperava do aluno o domínio das noções de número e operações básicas de contar, sendo possível notar a ausência de conteúdos de geometria nestas duas avaliações. Tanto na prova da 1ª série quanto na prova da 2ª série, a maior parte das questões não era associada a um contexto, isto é, as questões não eram problematizadas segundo situações vivenciadas pela criança, demonstrando uma tendência dirigida ao treino na execução dos exercícios, como evidenciam os quadros a seguir:

QUADRO 5 - Conteúdos das Provas de Aritmética - 1ª e 2ª Séries.

Prova de Aritmética 1ª série	
1ª questão - Problemas	
a) Tenho 260 lápis na minha coleção. 40 desses são usados. Quantos são os novos?	Resp.: 220 lápis novos.
b) Pago ao grupo Cr\$ 5,00 por mês. Quanto pagarei em 10 meses?	Resp.: Cr\$ 50,00.
2ª questão: Questionário	
a) Escreva em algarismos arábicos os números	

²¹ Nos quadros 5,6,7,8,9,10 e 11, que se referem aos conteúdos das provas finais, optou-se pela transcrição do original sem fazer correções ortográficas.

- Quatrocentos e sesenta (sic) e três -
 b) Mil e sete
 c) Complete: $2 + 5 \dots = 14$; $3 + \dots = 12$; $3 \times 9 = \dots$
 d) Escreva em algarismos romanos
 $6 - 12 - 7$

3ª questão

Arme e efetue as operações

$$18 + 107 + 36 =$$

$$963 \div 3 =$$

$$846 \div 5 =$$

$$8010 - 2384 =$$

Prova de Aritmética da 2ª série

1ª questão - Problemas

A diretora da escola gastou Cr\$ 4830,00 na compra de fazendas, para uniforme. Se cada metro custou Cr\$ 46,00, quantos metros foram comprados?

Morei em uma casa pagando Cr\$ 180,00 por mês durante um ano. Quanto paguei de aluguel?

2ª questão:

1º Escreva com algarismos: um terço – um quinto

2º escreva com algarismos:

dois cruzeiros e quarenta centavos, mil cruzeiros

3º Quanto é a quarta parte de 16, mais a quinta parte de 10.

4º resolver as operações

$$2.428 \times 56 =$$

$$8.700 - 4.298$$

$$54.163 \div 57.$$

Fonte: Colégio Estadual Marechal Rondon (1957e).

Como observa Souza (2008), na primeira metade do século XX, as noções científicas se fizeram objetos da escola primária. Dentre estas noções, os conteúdos da disciplina de Aritmética receberam destaque, sendo introduzidos os sistemas de pesos e medidas além dos considerados fundamentais, como as quatro operações e frações.

Na avaliação de Aritmética²² das turmas de 3ª série, apresentada no quadro 6, diferentemente das avaliações anteriores, estão inseridos os conteúdos de pesos e medidas. É possível relacionar os seguintes conteúdos: geometria; medidas padrão de comprimento, de massa e capacidade; expressão aritmética; mínimo múltiplo comum (MMC) e máximo divisor comum (MDC). Os exercícios envolviam a resolução de problemas, especialmente os que requeriam conhecimentos de geometria.

²² As avaliações de Português, Aritmética, História, Geografia e Ciências Físicas das turmas de 3ª série foram realizadas nos dias 14, 16 e 18 de novembro, não sendo possível indicar com precisão a data em que foi realizada cada uma delas, com exceção da avaliação de História que, na ata, consta o dia 16.

Os conteúdos da prova de Aritmética²³ para os alunos da 4ª série evidenciam, num primeiro momento, a ênfase na dimensão conceitual dos temas. Na parte A, é esperado do aluno que ele saiba definir e aplicar os conhecimentos ensinados, contudo, a aplicação não compreende os usos sociais desse conteúdo fora da escola. Na parte B e C, nota-se, ao contrário, que os problemas solicitados relacionam-se a temáticas próprias das relações de trabalho.

QUADRO 6 - Conteúdos da Prova de Aritmética - 3ª e 4ª Séries.

Prova de Aritmética da 3ª série	
1ª questão: Problema	
a) Quantas camadas de tijolos são necessárias para levantar paredes de 15 ms, 504 de altura, considerando-se que a altura de uma camada de tijolos é de 0m, 076?	Resp: 204 camadas
b) Resolver a expressão seguinte: $(3,25 + 2,7) \times 2 + 7,5 \div 3 =$	Resp: 14,94
2ª questão: Responder	
1) O número 17 é primo porque só pode ser dividido exatamente por.....	
Escreva três números primos, composto de 3 algarismos:	
2) Em algarismos arábicos, o número: dois milhões, trinta mil, duzentos e sete unidades.	
Em algarismos romanos o número: <u>194</u> .	
3) Compléte:	
Potência é..... Qual a potência de $27^?$ = Elève 5^{3a} . Marque o expoente e a base da potência. Ache o quadrado de $9 =$ O cubo de $7 =$	
4) Determine o M.D.C. entre os números 372 e 198. (2º processo) = 6	
5) Determine o M.M.C. entre os números $5 - 12 - 10 - 9 = 180$.	
3ª questão:	
1) Que medidas são necessárias para comprar o seguinte: Açúcar – medir terreno – leite – pesar um volume – pagamento	
2) Escreva na ordem crescente os multiplos das medidas de comprimento e seus valores:	
- Quantos decâmetros tem um hectômetro?	
- Uma pessoa, que percorre a distância de um quilômetro e meio. Quantos metros percórre?	
3) Para termos 3,5 kg, são necessários.....gramas.	
4) Passe para o metro: 9 dam, 05 = 935 cms.	
5) Passe para o Hm: 6 km. 096 = 5.962 cm: 3ms, 06	
4ª questão	
1) Resolva o problema, traçando a figura que se péde no mesmo:	
a) Um terreno quadrado tem o perimetro de 36 metros. Quantos metros mede cada lado desse terreno? Resp: 9 metros	
b) Um triângulo eqüilátero méde 6 metros de lado. Qual o perímetro? = $6+6+6= 18ms^2$	
c) Traçe a circunferência inclúa nela, indicando ao lado em parenteses e letras as linhas: centro – córda – diâmetro – ráio – sêtor e tangênte	
Prova de Aritmética da 4ª série	
Parte A: Geometria – Circunferência	

²³ As avaliações de Português, Aritmética, História, Geografia e Ciências da turma da 4ª série foram realizadas nos dias 4, 5, 6 e 7 de novembro de 1957.

Questionário	(3,5 pontos)
1ª que é circunferência?	
2ª Que é arco?	
3ª Que é raio?	
4ª Que é diâmetro?	
5ª Que é corda?	
6ª Que é flecha?	
7ª Que é secante?	
8ª Que é tangente?	
9ª Trace uma circunferência com 1 diâmetro e uma tangente.	
10ª Trace um arco com uma circunferência com 1 arco; 1 flecha e 1 corda.	
Parte B: Problemas sobre sistema métrico	
Medidas de volume	(2 pontos)
1ª Uma pedra cúbica tem 1,30 de lado. Qual é o seu volume?	
2ª Um telheiro que comporta 26,250m ³ de lenha, tem metade deste volume ocupado. Qual é o preço dessa lenha a Cr\$ 98,00 o (illegível)?	
Parte C: Problemas sobre juros simples	(4,5)
1ª Achar os juros de Cr\$ 72.000,00 em 3 anos, 7 meses e 15 dias a 4% ao ano?	
2ª Qual será o capital que empregado a 6% produz Cr\$ 720,00 em 2 anos?	
3ª A que taxa foi emprestado o capital de Cr\$ 54.000,00 que produziu Cr\$ 810,00 em 3 meses?	
Fonte: Colégio Estadual Marechal Rondon (1957e).	

Na aula modelo do dia 24 de setembro de 1960 (COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON, 1960b), quase três anos depois dessas avaliações, a professora Luiza Marques de Almeida trata do tema ‘Aritmética’ afirmando que

[...] atualmente a preocupação dominante do educador primário deve ser a motivação para tornar o ensino de aritmética interessante e agradável e que para isso é preciso relacioná-lo com a experiência, o interesse e as situações reais da vida da criança, transformando o aprendizado numa atividade espontânea e criadora (COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON, 1960b, p. 5b).

Na fala da professora, é possível distinguir conceitos vinculados ao movimento da Escola Nova quando aponta, por exemplo, que o ensino deve relacionar-se com a experiência e o aprendizado deve ser uma “atividade espontânea e criadora”, que, como assinala Saviani (2007a, p. 346), “contra as tendências à passividade e verbalismo da escola tradicional, a nova concepção estimula a atividade espontânea, tendo em vista a satisfação das necessidades de cada criança individualmente considerada [...]”. A aula da professora indica que as discussões na reunião pedagógica do Marechal Rondon inseriam-se nas discussões nacionais sobre educação que estavam acontecendo naquele momento, como as indicadas por Moreira.

A aceitação, que nos parece necessária porque racionalmente evidente, deste modo de considerar a aprendizagem da Aritmética, tem consigo consequências e implicações necessárias quanto a seleção de experiências e

práticas adequadas. Significa primeiro que a Aritmética não pode considerada como uma série de conceitos, fatos mentais e habilidades mentais; segundo, que as experiências a serem usadas para desenvolver o pensamento quantitativo têm que ser associadas a situações reais e presentes. Os professores precisam, portanto, ter consciência e conhecimento das situações que requerem o uso de medida, de numeração e cálculo, isto é, de situações que apresentam sentido quantitativo (MOREIRA, 1960b, p. 254).

No quadro 7, temos os conteúdos de Língua Portuguesa das turmas de 1ª e 2ª séries. Tais conteúdos indicam a priorização dos aspectos gramaticais e ortográficos ao solicitar a separação em sílabas e reconhecimento dos substantivos: derivados, masculino/feminino, antônimos/sinônimos, substantivos próprios/comuns. Na terceira questão da avaliação da 1ª série, é solicitado ao aluno que ‘forme uma sentença com a palavra bandeira’, indicando a valorização de temas patrióticos como conteúdo escolar. A última questão da prova da 2ª série também solicita ao estudante a formação de sentenças, sendo um dos temas sugeridos grupo escolar, inserindo-se nos objetivos de fazer com que o aluno desenvolvesse sentimentos pela escola em que estuda. Nessas duas avaliações, pode-se observar o uso de frases curtas tanto nas questões para o aluno responder quanto nas solicitações de elaboração de frases por parte do aluno. Sobre os conteúdos da prova, destaca-se a relevância para os conhecimentos sobre substantivo e a ausência de uma questão sobre interpretação de texto.

QUADRO 7- Conteúdos das Provas de Português – 1ª e 2ª Séries.

Prova de Português da 1ª série	
1ª questão – Ditado: De volta	
2ª questão	
a) Separe em sílabas as palavras abacate – passarinho – carroça	
b) Escreva uma palavra com três sílabas	
c) Escreva o nome de seu Grupo Escolar e de sua professora.	
d) Escreva o nome de vegetal e um animal.	
3ª questão	
Forme uma sentença com a palavra bandeira.	
Prova de Português da 2ª série	
1ª questão – Ditado	
No Canavial	
2ª questão	
1º Complete a sentença com um sinônimo de bonita. Eu moro numa.....casa.	
2º Complete a sentença com um derivado de papel. Jose foi fazer compras na.....	
3º Separe em sílabas as palavras garrafa – carroceiro – bandeira - passarinho	
4º Passe para o feminino Meu irmão é estudioso.	

Vovô é carinhoso.

5º Forme sentenças com as palavras

Aniversário – Grupo Escolar

Fonte: Colégio Estadual Marechal Rondon (1957e).

Os conteúdos que compunham a avaliação de Português das turmas de 3ª série, quadro 8, envolviam gramática, ortografia, pronomes, substantivos e adjetivos. Pode-se destacar, nesta prova, a prática de sortear pontos para que os alunos escrevessem sobre, bem como a ausência de questão sobre interpretação de texto.

QUADRO 8- Conteúdos das Provas de Português - 3ª e 4ª Séries.

Prova de Português da 3ª série	
1ª questão - Reprodução do trecho: São Sebastião (sorteado na hora)	
2ª questão:	
1 – Passe: para o plural a frase: O pinheiral torna o lugar aprazível.	
2 – Passe para o feminino as palavras: Professor - ator – réu – herói – marquês	
3 – Sublinhe o grupo vocálico em: Mineiros – plantação – João – aviriguei.	
4 – Na pontilhada, escrever o que se pede entre parêntesis:	
- dia (antônimo).....	
- gato (diminutivo).....	
- formoso (sinônimo).....	
- sabiás (quanto a acentuação).....	
- máquinas `` `` ``	
- Quanto ao número de sílabas a palavra: compreender.....	
5ª) Numere a 2ª coluna de acordo com a 1ª:	
(1) adjetivo demonstrativo	
(2) `` possessivo	
(3) pronomes.	
6ª) Complète as frases como o que se pede entre parêntesis:	
a) Vi no pinheiro de pardais. (coletivo de pássaros).	
b) Existem no..... muitas casas feitas de pinho. (subs: próprio locativo)	
c) Paulo..... a madeira se o preço fosse bom. (modo condicional do verbo <u>vender</u>)	
d) Vós, paranaenses.....do reflorestamento) (Indicativo presente do verbo <u>cuidar</u>)	
7) Terréstre é uma palavra derivada de.....Camponesa é derivada de.....	
8) Preencha as duas lacunas do bilhete que se segue, com tratamento você:	
	Maria:
Peço.....que venha a nossa casa para me ajudar a enfeitar o pinheirinho de Natal.	
	Da.....amiga
9) Conjugue o verbo escrever no:	
Futuro indicativo. e Impessoal Infinito.	
10) Cite na 1ª coluna as categorias de palavras variáveis e na 2ª as invariáveis:	
1ª. 2ª.	
3ª questão - Proceder a análise gramatical na frase: O Carlos é aplicado. Ele estuda suas lições.	

Prova de Português da 4ª série	
Parte A: Ditado	
Livro: Infância Brasileira – A lenda do mate	(2 pontos)
Parte B: Biografia – Marechal Manuel Deodoro da Fonseca	(3 pontos)
Parte C: Gramática	
Analise a seguinte frase:	(3 pontos)
Ela é um raiozinho de luz para o pai que lhe quer bem.	
Substitua as locuções adverbiais por advérbios equivalentes:	(2 pontos)
Lúcia fez a coisa sem jeito.	
De súbito caiu a chuva.	
Naquele lugar, há uma roseira.	
Você, por certo, ficará calado.	
Dentro em breve, ele voltará.	
João irá, sem dúvida, à festa.	

Fonte: Colégio Estadual Marechal Rondon (1957e).

Na avaliação de Português da 4ª série, evidencia-se o uso do Ditado, que consistia numa prática frequentemente usada nas demais aulas e conteúdo de estudo nas aulas-modelo de anos mais tarde. Na reunião pedagógica de 29 de outubro de 1960, a professora Izabel Schwab dá uma aula modelo sobre “[...] como preparar e dar o ditado sobre o método de esquematização” (COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON, 1960c, p. 6b) e esclarece “[...] que a correção dos trabalhos feita longe da vista da criança será inútil e que o aluno deve tomar parte ativa na retificação dos erros, pois só assim o ajudará a excluí-los” (COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON, 1960c, p. 6b). Podemos destacar, ainda nessa avaliação, que se priorizam os aspectos gramaticais da linguagem escrita em detrimento da produção de textos pelos estudantes.

Os conteúdos da prova de História das turmas de 3ª e 4ª séries, quadro 9, envolvem, especificamente, temas alusivos ao Paraná e ao Brasil que ressaltam a memória dos dirigentes da política estadual e nacional e de suas ações nos períodos em que atuaram. Se considerarmos que a avaliação consiste na verificação do aprendizado que os alunos devem ter ao final de uma série, ao se solicitar que o estudante indique os nomes das pessoas que dirigiram a Província/o Estado/o país em determinada época, como nas questões 2,3 e 8, bem como suas realizações, como na questão 7 da prova da 3ª série, podemos afirmar que se trata de uma forma de se criar e reproduzir sentimentos nacionalistas e patrióticos, cumprindo, assim, com o objetivo pensado para os grupos escolares, enunciado anteriormente.

QUADRO 9 - Conteúdos das Provas de História - 3ª e 4ª Séries.

Prova de História da 3ª série	
Questão Única 3º ano (1ª turma) História 1) Risque a resposta certa: Nosso estado, antes de ser colonizado, era habitado por: indús – alemães – franceses – ingleses – indígenas - Cite algumas tribos existentes no Paraná. 2) O nome de alguns vultos que trabalharam pela autonomia da Província do Paraná. Caetano Munhoz da Rocha – Floriano Bento Viana – Paulo Gomes – Vicente Machado – Baltazar Carrasco dos Reis. Escreva a data Lei que criou o desmembramento da Província do Paraná:..... Instalação em.....de..... 1º Presidente do Paraná foi..... 3) Escreva: O nome dos fundadores das cidades de: Paranaguá.....por.....significação do nome..... Idem de Curitiba.....e qual o 1º nome que tomou quando vila..... 4) O lema da Pátria inscrito na Bandeira Nacional? 5) O Sr.....era governador do Paraná no ano do 1º Centenário da Emancipação Política do Estado. 6) No Brasil, os dirigentes do país são escolhidos pelo.....através do..... 7) A casa do Pequeno Jornaleiro, o Educandário Curitiba e a Escola de Aprendizes e Artífices, são obras do governo do Sr. 8) Quem ocupou por três vezes o govêrno do Paraná foi o Sr. 9) O govêrno de um estado é composto por três poderes que são:..... O poder que administra o estado é chamado:..... 10) O estado do Paraná conta com as seguintes secretarias:..... O Tribunal de Justiça tem sua séde na.....do estado e é exercido por.....espalhados por todos os estados e municípios.	Dia 16.
Prova de História da 4ª série	
Parte A: Dissertação – Ponto Sorteado nº 4 Condenação dos Conjurados.	(5 pontos)
Parte B: Questionário 1ª Quem era D. Manuel? 2ª Que era taba? 3ª Que foram capitânias? 4ª Quem foi o 1º governador – geral do Brasil? 5ª Por que veio a côrte de Portugal para o Brasil? 6ª Quais foram as obras de D. João VI no Brasil? 7ª Qual foi a frase de D. João VI, dita à D. Pedro, quando voltou à Portugal? 8ª Qual foi a finalidade da viagem de D. Pedro nas províncias de: São Paulo e Minas Gerais? 9ª Que fôra apresentado à D. Pedro no dia 9 de janeiro de 1.822? 10ª Por que foi antecipada a maioria de D. Pedro de Alcântara? Quando foi proclamada?	(5 pontos)
Fonte: Colégio Estadual Marechal Rondon (1957e).	

Nas avaliações de História, é possível observar que a concepção que se tem desta área do conhecimento pauta-se na história oficial, destacando-se os fatos principais, personagens e seus feitos.

A história e a geografia embora fizessem parte das ciências prestavam-se mais à formação do caráter. De fato, a história a ser dada no curso preliminar compreendia narrações sobre o descobrimento do Brasil e os principais acontecimentos históricos do país: Independência, República, e o esboço biográfico de homens ilustres. Uma história factual e celebrativa cuja finalidade última era cultivar o amor à pátria (SOUZA, 1998, p. 179).

As considerações sobre o enaltecimento de personagens da história pode ser observada tanto na avaliação dos conteúdos de História quanto na parte B da avaliação de Português, no quadro 8, cujo ponto refere-se à biografia do Marechal Manuel Deodoro da Fonseca.

A avaliação dos conteúdos de Geografia das 3ª e 4ª séries, quadro 10, apontam para aspectos descritivos e quantitativos, em particular, sobre o Estado do Paraná, questões 1 a 6, e do Brasil, questões 7 a 10 na prova da 3ª série, cuja ênfase recai para a área da Geografia Física, em que se solicita ao estudante conteúdos como: área do estado, número de habitantes, limites/fronteiras e hidrografia.

QUADRO 10 - Conteúdos das Provas de Geografia - 3ª e 4ª Séries.

Prova de Geografia da 3ª série
1) Cite: Superfície do Paraná: Habitantes: Localização do mesmo:
2) Quais os estados Brasileiros que limitam com o Paraná: Norte..... Sul..... Oeste.....
Quais as Republicas estrangeiras: 1ª.....2ª.....
3) O maior rio que corre no Paraná e seus afluentes. Qual o rio que serve de linha divisória ao Norte?
4) 3 cidades do litoral Paranaense: e quais os planaltos do Paraná e altitudes.
5) Deve-se o progresso do Norte do Paraná a produção de: cacáu – alface – cana de açúcar – café – feijão Qual o principal Porto em nosso estado e onde se encontra?
6) Cite: 2 cidades da zona Centro-Oeste – “ “ “ “ Norte:
Escreva as principais produções : nativa e cultivada no Paraná. Criador de.....
7) As regiões do Brasil são..... Os estados que compõe a Região Sul são..... tipo característico.....
8) Estados e capitais da Região Centro-Oeste.....
9) Como principais produtos vegetais da Região Norte, destacam-se..... O estado do Brasil mais rico em minerais é.....
10) Numere a 2ª coluna de acordo com a 1ª. Indicando o estado correspondente:

- | | |
|-----------------------|------------------------|
| 1 – Fortaleza. | () Minas Gerais. |
| 2 – Curitiba | () Amazonas. |
| 3 – Belém. | () Ceará. |
| 4 – Florianópolis. | () Pará. |
| 5 – Belo – Horizonte. | () Rio Grande do Sul. |
| 6 – Niterói. | () Paraná. |
| 7 – Porto – Alegre. | () Rio de Janeiro. |
| 8 – Macapá. | () Amapá. |
| 9 – Manáus. | () Santa – Catarina. |

Prova de Geografia da 4ª série

Parte A: Dissertação – Ponto sorteado nº 1 (2 pontos)
 Situação do Brasil na América do Sul – Limites do Brasil – Pontos Extremos

Parte B: Questionário (5 pontos)
 1ª Quais são as capitais dos seguintes países europeus: Bélgica, Bulgária e Grã-Bretanha?
 2ª Quais são os estados e capitais da Região Sul do Brasil?
 3ª Quais são os territórios brasileiros e suas capitais?
 4ª Quais são os afluentes da margem direita do Rio Amazonas?
 5ª Onde nasce o Rio São Francisco?
 6ª Quais são os limites do Brasil?
 7ª Quais são os produtos da Região Norte?
 8ª Quais são os países e capitais da América do Norte?
 9ª Que é País?
 10ª Quantos e quais são os oceanos?

Fonte: Colégio Estadual Marechal Rondon (1957e).

As avaliações dos conteúdos de Geografia denotam uma preocupação em se descrever os acidentes geográficos e denominar países e capitais. Expressa também o nível de compreensão do assunto que se esperava do estudante, neste caso a memorização.

Exercitando-se no desenho de mapas, na memorização de nomes de heróis nacionais, datas históricas, nomes de rios, acidentes geográficos, países, oceanos, continentes, capitais dos estados brasileiros e dos presidentes da República, os alunos que logravam concluir o ensino primário saíam portadores de uma cultura geral básica (SOUZA, 2008, p. 68-69).

Souza (1998) assinala que os conteúdos de História e Geografia, que compunham o curso preliminar estabelecido pela reforma da instrução pública do ano de 1892 em São Paulo, tinham a finalidade de incutir no estudante os sentimentos de amor e orgulho pela pátria.

Para amar a pátria era preciso conhecer tanto suas glórias e seus heróis, cujas virtudes deveriam servir de exemplo, como as grandezas e riquezas naturais. Assim, à geografia foi dada a mesma utilidade prática: conhecer e amar a pátria e no futuro defendê-la. Primeiramente situar a criança no seu espaço imediato, a sala de aula, a casa, o caminho da escola, e, sucessivamente, a cidade, o Estado, o país e este em relação aos outros países (SOUZA, 1998, p. 179).

Ainda que essas considerações refiram-se a outro estado e a um documento do século XIX, é possível evidenciar a reprodução desses sentidos atribuídos às disciplinas nas avaliações aqui destacadas. Os conteúdos compreendidos nessa avaliação indicam haver proximidade com o apontamento de Souza, como, por exemplo, no ponto sorteado na parte A cujo título informa que o texto deve tratar das relações do Brasil com os demais países da América do Sul.

Ao analisar os conteúdos da área de Ciências que compunham o curso preliminar estabelecido pela reforma da instrução pública do ano de 1892, Souza assinala a concepção de que “a ciência como instrução (transmissão de conhecimentos) consistia menos na apropriação de conhecimentos científicos em si e mais na apreensão de uma forma de conceber o mundo e compreendê-lo” (SOUZA, 1998, p. 178). Essa tendência parece manifestar-se nos conteúdos da avaliação da disciplina de Ciências Físicas das turmas de 3ª série, evidenciados no quadro 11, os quais correspondiam ao Corpo Humano: partes que o constituem, alimentação e órgãos dos sentidos, questões 1 a 7 e parte da questão 9; e ao Meio Ambiente: vegetais, fontes de calor e aparelhos de aferição.

QUADRO 11 - Conteúdos das Provas de Ciências - 3ª e 4ª Séries.

Prova de Ciências Físicas da 3ª série	
1) Que são alimentos?	
O ovo, leite são alimentos de origem.....	
chocolate, açúcar “ “ “ “	
2) Vitaminas são.....Cite as principais.	
3) Risque a respôsta certa:	
A higiêne nos ajuda a:	
Emagrecer- engordar – conservar a saúde – envelhecer	
4) O homem é diferente dos outros animais porque	
É ágil – é vagaroso – tem raciocínio – é valente	
5) – A cabeça – tronco – membros formam.....	
- Quantos e quais os sentidos do homem?	
O maior osso do corpo humano e onde se encontra?	
6) As principais funções que regem o corpo humano?	
- Órgãos do aparelho circulatório são.....	
7) Órgãos do aparelho respiratório e digestivo.	
8) As partes do vegetal são:	
Clorofila é.....	
9) Calor é	
- As principais fontes de calôr são.....	
As naturais.....artificiais.....	
Pelo sentido dotemos as sensações de frio e	
10) Como o conduz o calor?	
Cite: os corpos melhores condutores de calor são:	
Os peores:.....	
- O aparelho destinado a medir a temperatura dos corpos, chama-se.....porque	

contém.....quecom o.....e.....com
o.....

Prova de Ciências da 4ª série

Parte A: Dissertação – Ponto sorteado nº 2: Termômetro.

Parte B: Questionário

- 1ª Que é ar?
- 2ª Quando é puro e quando é impuro?
- 3ª Que é fusão?
- 4ª Que a higiene aconselha para os dias de verão?
- 5ª Que é som?
- 6ª Quem inventou o telefone?
- 7ª Quem inventou o fonógrafo?
- 8ª Que é luz?
- 9ª Que são corpos transparentes?
- 10ª Que são artérias?

Fonte: Colégio Estadual Marechal Rondon (1957e).

A prova de Ciências da turma da 4ª série, dividida em duas partes, inicia-se com a dissertação de um ponto sorteado. A segunda parte compreende 10 questões sobre os diferentes assuntos estudados. Nota-se que as questões correspondem a perguntas que exigem que o aluno se recorde de definições que requerem um conhecimento mais no nível da memorização que da interpretação. Evidencia-se essa tendência nas demais provas de outras áreas do conhecimento e turmas, em que se solicitava ao aluno que completasse frases e/ ou respondesse as questões.

A quarta questão da avaliação da 4ª série refere-se ao conteúdo de higiene. Pykosz (2007) afirma que a introdução desta disciplina currículos escolares deu-se a partir da necessidade de estabelecer novos parâmetros higienistas nas próprias cidades, seja por conta dos grupos de imigrantes que traziam costumes dos seus países de origem, seja porque o crescimento da população provocou o aparecimento de problemas de saneamento.

Assim, acreditando-se que seria mais fácil educar as crianças, e estas levarem os novos padrões para dentro de suas famílias, do que educar diretamente os adultos, por estes serem mais resistentes às mudanças, desde a primeira série da escola primária os professores empenhavam-se em ensinar desde hábitos de higiene pessoal a comportamentos perante as dificuldades. Esse aspecto pode ser evidenciado na entrevista com a Sra. Leony (ANDRADE, 2008) que afirma que muitas crianças precisavam aprender tais conteúdos porque na rotina da família tais práticas inexistiam. Na ata de reunião pedagógica do dia 11 de março de 1961, consta a inserção desse tema na pauta com destaque para a ação do professor como

responsável pela elevação do nível de vida dos alunos por meio dos ensinamentos que a disciplina de higiene proporcionava.

Outra questão importante é a referente a higiene. O professor não é somente o criador de situações favoráveis ao crescimento espiritual e cultural do aluno, mas sua atuação, principalmente na escola do interior, pode ser das mais profícuas, no terreno da higiene. Deverá o professor ensinar durante as aulas, regras de higiene corporal como também esclarecer sobre o uso das patentes, principalmente às crianças que moram no sítio. O professor não deverá julgar-se diminuído ao abordar tal questão com seus alunos, pois, sua colaboração nas campanhas em favor da higiene é meritória e contribui para o levantamento do nível de vida da população do interior (COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON, 1961c).

Moreira (1960b), ao tratar do ensino de Ciências para as escolas primárias, assinala que o mesmo deveria ocorrer por meio de experiências/atividades práticas e permitir o desenvolvimento de atitudes científicas pelo estudante, as quais fariam-no lançar mão de explicações pautadas no processo de experimentação e ao mesmo tempo, abandonariam as conclusões que resultavam da imaginação e/ou adivinhação. E complementa afirmando que “[...] o programa em si não é o mais importante, tudo depende de sua realização, do modo por que é cumprido e das intenções que se têm ao cumpri-lo” (MOREIRA, 1960b, p. 315). Esses pressupostos referem-se ao ensino ativo, defendido pelo movimento renovador na primeira metade do século XX, mas presente nas discussões sobre Educação nos anos 60.

De acordo com as avaliações acima apresentadas, podemos inferir que o processo de ensino-aprendizagem centrava-se no professor e privilegiava a memorização e reprodução de conteúdos, contrariando os pressupostos escolanovistas discutidos no curso da Escola Normal frequentado por muitos dos professores que lecionavam no ensino primário daquela época. Contudo, as atas de reuniões pedagógicas indicam que esses pressupostos inseriam-se nas discussões do corpo docente naquele período, ainda que não viabilizadas na prática.

Cabe, ainda, considerar outra dimensão das relações estabelecidas entre professores e alunos no período estudado, a da (in)disciplina. Nas entrevistas, evidenciou-se que os alunos não costumavam falar muito nas salas de aula, pouco ou quase nada questionavam e/ou contestavam. Este fato, entre outros, pode ser atribuído à maneira como os familiares relacionavam-se entre si e a concepção dos professores sobre disciplina, que certamente direcionava suas práticas.

A indisciplina, no período estudado, relacionava-se com o não fazer o dever de casa, conversar com o colega sentado ao lado, ser distraído e/ou não participar das aulas, não ter decorado os pontos. O indisciplinado “[...] era aquele aluno exibido e que não parava de falar,

que perturbava a aula” (SIMÃO, 2008). Diante disso, os professores direcionavam seus trabalhos no sentido de coibir manifestações dessa natureza, e como consequência, outros problemas mais graves não existiam, porque naquele período “[...] o aluno respeitava muito mais, ele tinha medo. Ele tinha respeito e tinha medo” (SIMÃO, 2008). Porém, quando o aluno não trazia o dever de casa devidamente pronto, fazia-se uma notificação no caderno para que os pais pudessem acompanhar o que se passava na escola com o filho, e isso já bastava, na maioria dos casos, para que o problema fosse resolvido.

O procedimento comumente usado para os demais casos de indisciplina era o aconselhamento ao aluno, num primeiro momento pela professora da turma e num segundo momento pela diretora da escola. Caso o problema persistisse, a diretora chamava os pais do aluno para resolver o problema junto a eles.

Na Ata de Reunião Pedagógica do dia 19 de fevereiro de 1959, a diretora do Grupo Escolar pediu que as professoras “[...] não aplicassem castigos corporais e nem usassem palavras indecorosas e ríspidas para com as crianças, pois, isto depõe muito contra a mesma” (COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON, 1959a). No entanto, as entrevistas revelam que tanto a prática de castigo corporal quanto o uso de palavras que pudessem causar constrangimento aos alunos continuaram nos anos posteriores por parte de algumas professoras.

O andamento dos trabalhos escolares era constantemente acompanhado pela direção da escola, bem como pelas coordenadoras, uma de 1ª e 2ª séries e outra de 3ª e 4ª séries. Essas coordenadoras reuniam-se com os professores para fazer o planejamento bimestral das atividades. Durante a semana, as coordenadoras passavam nas salas de aula para verificar se o mesmo estava sendo devidamente desenvolvido. Cabe considerar que os professores do grupo escolar exerciam com bastante empenho a sua profissão, fazendo com que os alunos obtivessem bons desempenhos nas avaliações e, segundo as entrevistas, tivessem um índice muito pequeno de reprovação.

Sobre o aproveitamento dos estudantes do grupo escolar Vanda Zaleski relata que “[...] eu fui bem preparada por esses dois anos que eu estive lá no Marechal Rondon, porque, para começar a fazer a quinta série, [...] todos nós precisávamos fazer um vestibularzinho para entrar e eu fui primeira colocada.” (ZALESKI 2008). Por essa razão, acredita-se que o conceito dessa escola junto à sociedade fosse positivo, fato que fez com que algumas famílias consideradas da elite mourãoense, devido ao prestígio social e poder econômico, optassem por matricular seus filhos na escola pública e não nas instituições particulares existentes na

cidade como o Instituto Santa Cruz, fundado em 1950, o Colégio Adventista, fundado em 1956 (FUNDACAM, 2007) e o Colégio Cristo Rei, fundado em 1959 (SIMIONATO, 1999).

Nesta seção, procuramos trazer indícios sobre a constituição da instituição escolar no intuito de tentarmos fazer uma aproximação de como se desenvolveu a organização pedagógica e o trabalho escolar no período estudado. A partir do que foi possível apreender por meio de nossas fontes documentais e orais, podemos considerar que tanto os conteúdos trabalhados como as práticas desenvolvidas por esta escola aproximaram-se do grupo das demais escolas graduadas brasileiras, ressaltando-se as diferenças de conjuntura de tempo/espço.

Na próxima seção, evidenciamos como se desenvolveu a trajetória do Grupo Escolar e sua relação com a cidade de Campo Mourão, uma vez que a história de ambos se confunde, por terem sido criados no mesmo período e porque futuros dirigentes municipais e profissionais de diferentes áreas passaram por seus bancos escolares.

4 O GRUPO ESCOLAR E O PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO DO MUNICÍPIO

A história do Grupo Escolar Marechal Rondon pode ser considerada breve, já que totaliza 20 anos. Contudo, esta instituição, que se constituiu como a primeira escola pública, na cidade de Campo Mourão, a apresentar uma organização pedagógica e administrativa com as características de divisão racional do trabalho, de alguma forma influenciou a história da cidade/município, bem como foi influenciada por ele. Esta relação dialética delinea-se, por um lado, na medida em que o município vai se desenvolvendo e possibilitando ao grupo escolar condições materiais diferentes daquelas de que dispunha no momento inicial de sua constituição e, conseqüentemente, conferindo maior visibilidade à escola primária. E, por outro lado, na medida em que a escola participa ativamente das festividades oficiais, a cultura escolar promove o desenvolvimento de novos valores e conhecimentos e há a participação de seus ex-alunos na vida pública do município, o que também colabora com a visibilidade do mesmo.

A discussão apresentada nesta seção busca, na relação estabelecida, durante sua breve trajetória, entre a escola, a prefeitura/legislativo e outros segmentos sociais, elementos que indiquem a relevância dessa instituição e possível contribuição da mesma no processo de consolidação do município. Para tanto, baseamo-nos em relatos de fontes orais e nas seguintes fontes documentais: atas do legislativo de Campo Mourão, leis municipais, fotografia aérea da cidade e documentos do acervo da escola, como: livro de avisos, atas de reuniões pedagógicas, atas de exames e correspondências oficiais.

4.1 UMA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR ADEQUADA PARA UMA CIDADE EM DESENVOLVIMENTO

Os Vereadores abaixo-assinado, com efetivo exercício do mandato nesta Câmara Municipal, dando cumprimento aos deveres que lhe são inerentes [sic], e atendendo aos mais calorosos e reiterados apelos da população local, bem como do corpo docente do Grupo Escolar “Marechal Rondon”, desta cidade, considerando a situação verdadeiramente humilhante do prédio onde funciona o referido grupo, [...] (SANTOS JÚNIOR, 2006, p. 98-99).

Não foi sem esforço, como mostra o requerimento encaminhado ao Governador Moysés Wille Lupion de Tróia, que o Grupo Escolar Marechal Rondon inaugurou, no âmbito das escolas públicas/estatais na cidade de Campo Mourão, o modelo de escola graduada, na qual o trabalho docente e discente fora dividido, racionalizado. Com base nesse pressuposto, essa escola logrou atenção tanto por parte do Executivo quanto do Legislativo do município, possivelmente porque viam na existência de uma instituição primária pública do porte do grupo escolar a possibilidade de melhorar as condições educacionais, culturais e morais da população e colaborar no desenvolvimento do município. De acordo com os documentos, as condições materiais dessa escola primária foi pauta de reuniões do Legislativo e de leis sancionadas no período compreendido entre 1950 a 1962.

No ano de 1949 esteve na cidade de Campo Mourão o governador do Estado, Sr. Moysés Wille Lupion de Tróia para, entre outras ações, o lançamento da pedra fundamental do Grupo Escolar (SANTOS JÚNIOR, 2006, p. 50). No início do ano seguinte, a construção do edifício do grupo consistiu ponto de pauta da reunião do Legislativo. Na sessão ordinária do dia 4 de março de 1950, foi votada e aprovada, “[...] por 4 votos contra 3, a construção do edifício do Grupo Escolar, no local desta Prefeitura, condicionado a apresentação pelo Snr. Prefeito do orçamento e de despesa a ser efetuada, com o deslocamento do Edifício da Prefeitura” (CAMPO MOURÃO, 1950). Contudo, essa construção não chegou a ser efetivada. De fato, o segundo edifício do Marechal Rondon localizou-se à Rua Brasil, ao lado da construção onde, na década de 50, a Prefeitura fora instalada.

Ao que parece, as condições de instalação do grupo escolar permaneceram como assunto recorrente nas discussões dos vereadores nos anos subsequentes. Em 1957, na sessão de 4 de fevereiro, foi encaminhado ao Prefeito um requerimento assinado por quatro dos dez vereadores eleitos, Srs. Nelson Bittencourt do Prado, Napoleão Batista Sobrinho, Alcides Ferreira e João Otales. Nesse documento, reiteravam a cobrança da construção do edifício da escola primária (SANTOS JÚNIOR, 2006, p. 96). E mais uma vez no mesmo ano, na sessão de 1º de outubro, oito vereadores apresentaram um novo requerimento, endereçado ao governador Sr. Moysés Wille Lupion de Tróia, que reivindicava a construção do Grupo Escolar devido a situação precária em que o mesmo se apresentava.

Os Vereadores abaixo-assinado, com efetivo exercício do mandato nesta Câmara Municipal, dando cumprimento aos deveres que lhe são inerentes [sic], e atendendo aos mais calorosos e reiterados apelos da população local, bem como do corpo docente do Grupo Escolar “Marechal Rondon”, desta cidade, considerando a situação verdadeiramente humilhante do prédio onde funciona o referido grupo, [...] praticamente em ruínas e sem material

escolar suficiente para as necessidades mínimas, superlotadas e sem capacidade para receber maior número de alunos, [...] considerando que o Prefeito Municipal e diversos vereadores locais numerosas vezes tem estado nessa Capital pleiteando a construção de ditas obras, que constituíram matéria anotada em solenes promessas de Vossa Excelência, quando da campanha eleitoral; considerando que, por absoluta falta de espaço no atual prédio escolar do Grupo, a população infantil vem sendo prejudicada, pois não pode freqüentar o estabelecimento, uma vez que a matrícula, diante das condições de fato, não pode admitir mais crianças; considerando que o período de aulas em dito prédio está subdividido em três turnos, única forma para receber o limite de matriculados, atualmente, o que é contraproducente para alunos e professores, dado a redução das horas ou tempo de aulas, além de outros sérios inconvenientes; considerando o grande aumento da população infantil desta cidade, e, conseqüentemente, o inevitável reflexo, sobre as necessidades do ensino primário escolar.

Vem respeitosamente, perante Vossa Excelência, requerer as mais enérgicas e imediatas determinações, no sentido de ser, por quem de direito, examinada a situação exposta “in-loco” e iniciada a construção dos prédios cujos projetos estão aprovadas pela Secretaria de Obras, e, incompreensivelmente paralizados [sic] (SANTOS JÚNIOR, 2006, p. 98-99).

Como sinaliza este documento, em seus anos iniciais, o Marechal Rondon não contou de imediato com instalações adequadas para o funcionamento da escola. Foi oficialmente criado, mas suas primeiras instalações não favoreceram um trabalho correspondente ao nível de organização que esse modelo de escola graduada pressupunha. Conforme o teor do requerimento acima apresentado, havia problemas de ordem material e física. O grupo, naquele momento, não atendia à demanda infantil por escola que se apresentava, o que contrariava os objetivos pelo qual fora criado. O desenvolvimento do trabalho escolar deparava-se com dificuldades devido à ausência de material em quantidade suficiente para “as necessidades mínimas” e à superlotação das salas.

A relação espaço físico e demanda escolar levou a instituição a proceder ao desdobramento dos turnos de aula, provocando, conseqüentemente, o alijeiramento das atividades de ensino. O desdobramento em três turnos das atividades escolares, devido ao crescimento da demanda infantil por escola ou mesmo resultado das elevadas reprovações, parece ser um prolongamento de um fenômeno que acontece desde 1930 nas escolas brasileiras. Moreira (1960b, p. 119) assinala que as escolas “obrigadas a atender uma clientela maior se viram na contingência de reduzir as horas diárias de atividades escolares para cada aluno, criando um sistema de três a quatro turnos”, comprometendo, desse modo, a qualidade do ensino uma vez que há a “[...] redução do que era suposto um mínimo de escolaridade [...]”.

Sobre esta questão, Souza (2008) atesta que, nas escolas primárias de São Paulo, no período compreendido de 1945 a 1968, que correspondeu a um aceleração das oportunidades educacionais, isto é, do acesso à escola pela população infantil, o Estado necessitou implementar o desdobramento em três e quatro turnos para atender à demanda escolar e, do mesmo modo, provocando consequências na qualidade do trabalho pedagógico.

O requerimento ainda assinala que tanto o Executivo quanto o Legislativo da cidade dirigiram-se à capital em diferentes momentos para reivindicar a construção do edifício escolar, sinalizando que havia interesse por parte dos poderes locais no desenvolvimento desta escola, tanto quanto pela população.

No final do requerimento, sugere-se que, durante o período de construção do novo edifício, fossem descentralizados os alunos e professores “[...] mediante a construção de duas casas escolares isoladas, nesta cidade em suas zonas norte e sul conforme a maior densidade demográfica” (SANTOS JÚNIOR, 2006, p. 99). As entrevistas não apontaram na direção de que a sugestão de descentralização tenha se concretizado. Encontramos na legislação dos anos subsequentes a indicação tanto de construção de casas escolares (CAMPO MOURÃO, 1958) quanto de reformas do prédio do grupo escolar, o que nos leva a considerar que tais casas destinavam-se ao atendimento das diversas localidades que ainda compunham o município de Campo Mourão e que o Grupo Escolar exerceu suas atividades no mesmo local, embora com reformas paliativas.

Tais reformas podem ser inferidas pelo teor da Lei municipal n. 28/59, de 28 de outubro, na qual consta a abertura de crédito especial no valor de Cr\$ 100.000,00 (cem mil cruzeiros) para pagamento de obras efetuadas no edifício do grupo escolar e do prédio onde estava instalada a Escola Normal Regional (CAMPO MOURÃO, 1959a) e no art. 1º da Lei 43/59, de 25 de setembro, cujo teor refere-se à abertura de um crédito suplementar no valor de Cr\$ 300.000,00 (trezentos mil cruzeiros), destinado à reforma do prédio onde funcionava a escola, bem como aquisição de “[...] equipamento de escritório, especificamente máquinas de escrever e mimeógrafo [...]” (CAMPO MOURÃO, 1959b).

A colaboração financeira da prefeitura com a instituição de ensino primário também pode ser exemplificada em outro momento, quando, em 1960, a direção da escola empreendeu uma campanha de levantamento de fundos destinados à aquisição de um piano para as aulas de Música. O município colaborou financeiramente com tal campanha, conforme está disposto na Lei Municipal n. 32/60, de 7 de dezembro, que autorizou a abertura de um crédito especial no valor de Cr\$ 20.000,00 (vinte mil cruzeiros) “[...] destinado a doação para a ‘Campanha Filantrópica pró-aquisição de um piano, para o Grupo Escolar Marechal Rondon’,

desta cidade” (CAMPO MOURÃO, 1960). As entrevistas denotam que, após a compra do referido instrumento, as aulas não foram desenvolvidas com frequência regular, devido à dificuldade que se tinha em encontrar professor com formação específica. Essa situação manifestou-se em outras escolas, como é sinalizado por Moreira (1960a, p. 232) ao referir-se sobre a estrutura e organização dos grupos escolares, afirmando que “quase todos os grupos escolares possuem professores especiais para o ensino de música e canto [...]”.

No ano de 1961, pela Lei Municipal n. 14/61, de 11 de outubro, mais uma vez registrou-se a colaboração financeira do município em favor do Grupo Escolar. Esta lei dispunha sobre a abertura de crédito especial no valor de Cr\$ 15.000,00 (quinze mil cruzeiros) “[...] destinado a auxiliar a Biblioteca do Grupo Escolar desta cidade” (CAMPO MOURÃO, 1961). Esta biblioteca funcionou no edifício em alvenaria, segundo a Sra. Verony, na última sala do primeiro pavilhão, por ser esta uma sala mais ampla. A biblioteca adquiriu um lugar de destaque nos grupos escolares, devido à importância atribuída, sobretudo, ao ensino da leitura. A relação entre a qualidade do trabalho escolar e a existência de biblioteca no estabelecimento de ensino parece ser próxima, considerava-se que, “uma boa biblioteca condiciona um bom programa de ensino” (MOREIRA, 1960b, p. 195), ou seja, tanto os professores teriam acesso a livros de pesquisa para prepararem suas aulas quanto poderiam sugerir leituras para seus alunos aprofundarem seus estudos.

Já instalado no novo prédio, o Marechal Rondon contou com o auxílio financeiro da prefeitura para comprar tecidos com a finalidade de confeccionar cortinas para o novo estabelecimento. A Lei municipal n. 17/62, de 24 de setembro, dispunha sobre a abertura de crédito especial no valor de Cr\$ 50.000,00 (cinquenta mil reais) “[...] para aquisição de peças de algodão cru destinado a confecções de cortinas para à Escola de Aplicação “Mal. Rondon”, desta cidade” (CAMPO MOURÃO, 1962).

Além da contribuição financeira destinada à escola relatada acima, a relação de proximidade entre o Grupo Escolar e a Prefeitura esteve marcada pela participação constante dessa escola nas festividades organizadas pelo município. Segundo a Sra. Evaldina, a escola “participava de todas as festas que havia, [...] ou quando tinha uma autoridade importante que vinha para a cidade, a gente nem sabia quem que era, mas tinha que ir de uniforme bonitinho...” (RODRIGUES, 2008). Marcar a presença da escola nas solenidades evidencia a importância conferida a essa instituição, sinônimo de desenvolvimento e modernidade. No acervo do Marechal Rondon, encontram-se correspondências emitidas pelo Executivo em agradecimento à participação do mesmo em tais ocasiões, como no ofício de 9 de setembro de 1964:

Cumpre-me, ainda dominado pelas emoções da “Semana da Pátria”, levar-lhe os meus agradecimentos pela colaboração prestada.

Ressalto, com viva satisfação, o belo espetáculo propiciado pela apresentação dos alunos e professores do Grupo Escolar “Marechal Rondon”. [...] Milton Luiz Pereira - Prefeito Municipal (COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON, 1964a).

A participação nas comemorações da Semana da Pátria e nos desfiles patrióticos não pode ser considerada como um fenômeno isolado, pertencente apenas à cidade de Campo Mourão. Ao contrário, tal fato consistiu numa prática comumente (re)produzida, desde a República, pelos estudantes dos grupos escolares nos diferentes Estados brasileiros. Bencostta, (2006) ao analisar a participação escolar das instituições primárias públicas curitubanas nesta modalidade de festividade, aponta tais eventos como ações estatais que objetivavam inculcar nas consciências dos futuros cidadãos um forte sentimento cívico-patriótico, sendo de responsabilidade do Estado a eleição de datas a serem comemoradas e o respectivo calendário escolar. Souza (2008) assinala que, durante o governo de Getúlio Vargas, foram instituídas, por exemplo, as comemorações a Semana de Caxias, o Dia da Raça e o mês da Bandeira Nacional. Nesse sentido,

Ao utilizar esses meios espetaculares, o Estado pretendia inculcar consciências patrióticas nos futuros cidadãos, por meio da profusão de imagens e símbolos e, assim, conquistar o apoio da sociedade, não sendo, nesse sentido, menos importante a preocupação que teve em organizar calendários normatizadores para a população escolar comemorar suas datas cívicas (BENCOSTTA, 2006, p. 315-316).

Para este autor, as escolas consistiam em um meio para o Estado promover a sua propaganda, contudo, o resultado produzido por tais práticas alcançavam não somente aquelas pessoas que estavam desfilando, mas a população que se reunia para assistir/acompanhar as festividades. Desse modo, encontramos elementos que justificam, até certo ponto, a relação próxima entre o poder executivo municipal e a escola primária. Se, por um lado, o grupo escolar pôde ser considerado um promovedor de nova tradição educacional, cultural e política por meio do ensino sistematizado e dos valores (re)produzidos nos programas e atividades escolares de acordo com os ideais republicanos, por outro, este modelo de instituição escolar ensinava modernidade às cidades que o possuíam.

Na direção desse sentido de modernidade, citamos como exemplo a inauguração do edifício em alvenaria, e sua abertura oficial prevista para o dia 15 de novembro de 1961, quando a diretoria da instituição escolar enviou ofícios/convites às autoridades do município,

ao secretário da educação Dr. Mario Braga Ramos e ao governador do Estado Ney Aminthas de Barros Braga, com o seguinte teor:

A população mourãoense e, particularmente, os corpos docente e discente do GRUPO ESCOLAR “MARECHAL RONDON”, veem, afinal, chegado o momento de plena satisfação, após tantos anos passados, de idealismos e lutas, quando recebemos, das mãos do governo do Estado, o novo prédio pavilionar do primeiro estabelecimento de ensino primário fundamental público desta cidade, realmente à altura de suas necessidades e dos fôros de cultura do Paraná. [...] Prof^a Leony Prado Andrade (COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON, 1961d).

A afirmação, no texto do documento, de que as novas instalações estavam à altura das necessidades do grupo escolar e dos foros de cultura do Paraná sinalizava para o significado que as escolas graduadas logravam, isto é, como sinônimo de cultura, progresso, modernidade e desenvolvimento. Sinalizava, ainda, que, naquele momento, Campo Mourão equiparava-se às demais cidades que possuíam grupos escolares, situando-a entre aquelas que estavam em pleno desenvolvimento. É nessa direção que os estudos de Silva (2006) sobre a criação, estruturação e funcionamento das escolas graduadas catarinenses no início do século XX apontam. Para a autora,

A criação dos grupos escolares integra o projeto republicano catarinense de “reinvenção das cidades”, as quais deveriam se adequar aos padrões de urbanidade dos grandes centros, ou dos centros que encarnassem de forma mais visível os padrões urbanos de modernidade (SILVA, 2006, p. 344-345).

Cabe considerar que a criação e instalação dos primeiros grupos escolares no Brasil “sob o signo da modernização [...]” (SOUZA, 1998, p. 70) ocorreu em São Paulo nos finais do século XIX (SOUZA, 1998) e nos demais Estados no início do século XX (VIDAL, 2006), e destinavam-se às capitais e/ou às maiores cidades do interior, como é o caso, por exemplo, do Piauí (LOPES, 2006), da Paraíba (PINHEIRO, 2006) e do Maranhão (MOTTA, 2006). Tais cidades agregaram prestígio perante as demais por disporem de uma escola que se contrapunha, tanto nas questões físicas/materiais quanto nas pedagógicas, às escolas unidocentes existentes naquele momento, sobretudo, porque poucas localidades os possuíam (SOUZA, 1998).

O novo modelo de escola inseria-se num projeto de desenvolvimento político, econômico, social e cultural do Estado brasileiro, portanto, havia de ser sistematizada conforme os princípios científicos amplamente difundidos em alguns países da Europa e nos

Estados Unidos e instalada em edifício previamente organizado para atender às necessidades pedagógicas.

Tal projeto de desenvolvimento, isto é, de inserção no modelo capitalista de produção, foi se cumprindo ao longo das décadas iniciais do século XX, quando o Brasil conseguiu atingir certo desenvolvimento industrial, deixando de ter a agricultura como a base do seu desenvolvimento econômico. O cenário nacional, no período de 1950, correspondia à existência de indústria de produção de bens de consumo não duráveis, resultado da política de substituição das importações adotada no período pós 30 e na instalação, “[...] nos anos finais dessa década, no governo de Juscelino Kubitschek, as indústrias de bens de consumo duráveis” (SAVIANI, 2007a, p. 193).

Contudo, ainda em meados desse mesmo século, o desenvolvimento das regiões brasileiras configurava-se de modo desigual. No Paraná, como já o dissemos nas seções anteriores, o desenvolvimento no interior do Estado ocorreu tardiamente, sendo que, só no final da década de 40, foram criados os municípios de Maringá, Campo Mourão, Mandaguari, Jaguapitã, Arapongas e Cambé (PARANÁ, 2009). Esses e outros municípios recém-instalados compartilharam de condições infraestruturais semelhantes.

Ocorre que, na metade do século XX, nas localidades cuja população localizava-se na área rural, predominava o modelo de escola unidocente, denominado Escola Isolada ou Casa Escolar. Dessa maneira, na medida em que se instalava o município, as cidades podiam contar com a criação de grupo(s) escolar(es) público(s), conforme a demanda infantil por escola, a fim de ampliar o acesso à educação sistematizada e melhorar as condições de vida da população por meio da disseminação de conteúdos como os de higiene e alfabetização.

Souza (1998) assinala que a criação dessas escolas primárias, no início do século XX, fazia parte de um “[...] conjunto de melhoramentos urbanos, tornando-se denotativo do progresso de uma localidade” (SOUZA, 1998, p. 91). É nessa direção que podemos entender o significado das escolas graduadas criadas nas cidades recém-instaladas em meados do século.

Porém, para corresponder ao papel atribuído aos grupos escolares, o Marechal Rondon necessitava, sobretudo, de instalações adequadas. Portanto, possivelmente, a construção do edifício em alvenaria resultou dos reiterados apelos da comunidade mourãoense civil e da esfera política. Como assinalado em outro momento deste trabalho, a preocupação com a construção de edifícios escolares manifestou-se desde o início do século XX, nos documentos sobre a instrução pública e nas Conferências sobre Educação e Higiene (SOUZA, 1998;

PYKOSZ, 2007), e manteve-se no art. 38 da Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946 (BRASIL, 2008a), que regia a Ensino naquele momento.

Acreditamos que essa temática inseriu-se na pauta das discussões dos educadores e representantes da esfera política nacional nos momentos anteriores da aprovação da LDB n. 4.024/61, aprovada no mês posterior da inauguração do novo prédio do Marechal Rondon. Esta Lei estabeleceu, na alínea b, do parágrafo 1º, do art. 16, como um dos critérios para reconhecimento de uma instituição de ensino a existência de instalações satisfatórias (BRASIL, 2009a). Logo, os responsáveis pela administração da educação paranaense haveriam de manifestar a mesma preocupação naquele momento, o que explica, de certo modo, os investimentos por parte do Estado.

A primeira escola pública de Campo Mourão no modelo grupo escolar angariou, junto aos profissionais da cidade, certo prestígio como pode ser exemplificado com a composição da música do hino da escola pelo maestro da banda municipal, Pedro de Biaggio em 1976. Na partitura do mesmo, encontra-se a seguinte mensagem:

Ao Grupo Escolar “Marechal Rondon, com o desejo de contribuir também com minha parcela, pelo engrandecimento desta importante casa de ensino, dedico-lhe, com amor e afeição, a música do “Hino do Grupo Escolar Marechal Rondon”, por mim composta, cujo manuscrito original tenho o honroso prazer de entregar à sua digna e competente Diretora Profª Leoni. O autor profº e maestro Pedro de Biaggio (COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON, 1976).

Ainda nesse sentido, em 1964, a Câmara de Vereadores homenageou a professora e diretora do grupo escolar, Leony Prado Andrade, como ato de reconhecimento pelas atividades desenvolvidas naquela escola e sua contribuição com o desenvolvimento do ensino em Campo Mourão.

Temos a honra de comunicar-lhe que, em virtude de requerimento apresentado pelo Vereador Ephigênio José Carneiro e aprovado por unanimidade por esta Casa, foi concedido a V. Excia. Um VOTO DE LOUVOR como reconhecimento pelo eficiente trabalho que vem desenvolvendo em prol de ensino em Campo Mourão [...]. Getulio Ferrari – Presidente; Ephigênio José Carneiro – 1º Secretário (COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON, 1964b).

Atestando a visibilidade adquirida pela escola primária de Campo Mourão, a Sra. Leony relata que, em uma de suas viagens à capital, havia uma menção sobre o Marechal Rondon na Secretaria de Educação, possivelmente por causa do trabalho pedagógico desenvolvido.

Eu cheguei na Secretaria de Educação e queria falar com a chefe para pedir orientação, pedir material [...], e estava num painel [...] escolas, não em destaque, mas escolas que tinham [...] uma importância no Paraná, nos estudos. E quando eu olhei bem lá embaixo assim tinha de Guarapuava “Grupo Escolar Visconde de Guarapuava”, “Grupo Escolar Tiradentes” – Curitiba, “Grupo Escolar Julia Vanderley”, “Grupo Escolar D. Pedro II” [...], quando eu olhei bem lá embaixo “Grupo Escolar Marechal Rondon – Campo Mourão [...] meu Deus do céu, mas me deu uma vontade de chorar (ANDRADE, 2008).

No município, o Grupo Escolar manteve uma relação próxima à Inspetoria de Ensino em virtude do trabalho pedagógico desenvolvido por ele. Enquanto foi diretora do grupo escolar público da cidade, a Sra. Leony acompanhou a Sra. Dulcia Delattre, que respondia naquele momento pela Inspetora Regional de Ensino, nas localidades da região para realizar os exames finais nas Escolas Isoladas (ANDRADE, 2008), denotando uma posição mais elevada conferida à escola, capaz de aferir a qualidade das atividades desenvolvidas naquelas escolas unidocentes.

Até o presente momento, buscamos elementos que indicassem a relevância do Marechal Rondon na cidade/município de Campo Mourão considerada pela perspectiva política, seja nos documentos oficiais do Executivo e Legislativo da cidade, seja nos documentos oficiais do grupo, seja nos relatos das entrevistas sobre a relação estabelecida entre a escola e a comunidade escolar local e regional. A seguir, apontamos a relevância do mesmo, considerada sob as perspectivas econômica, educacional e cultural.

Pode-se considerar que o Marechal Rondon representou para o município a possibilidade de educar o cidadão mourãoense que contribuiria, sobretudo, com a sua força de trabalho melhor especializada na criação e execução de diferentes postos de trabalho. Muitos dos ex-estudantes permaneceram na cidade e deram prosseguimento aos seus estudos, como afirma a Sra. Evaldina, “[...] hoje a gente vê que o pessoal que estava na escola a maioria são moradores ainda de Campo Mourão, [...] uns progrediram financeiramente, outros não, mas a grande maioria das famílias permanece aqui” (RODRIGUES, 2008).

A existência de uma escola primária pública possibilitou, por um lado, um maior acesso à educação para a população da cidade. A necessidade de estudar e a continuação dos estudos nem sempre podiam ser vislumbradas pelos moradores, muitas vezes envolvidos com o trabalho.

O fato dessa, não sei nem se é oportunidade, mas... de ampliar também a escolaridade, de trazerem pessoas [...] formadas, de fora para lecionar [...]. A partir da escola houve incentivo também para as pessoas continuarem

estudando. Eles tinham que ter um mínimo de formação, por exemplo, para buscar outros cursos fora daqui, que não tinha aqui e sem aquela base, acho que era difícil a pessoa vislumbrar um outro tipo de formação, uma continuidade (RODRIGUES, 2008).

A possibilidade de prosseguimento dos estudos, assinalada por Rodrigues, resultava do contato com pessoas de outras regiões, como era a realidade da maioria dos professores que lecionaram num momento inicial da trajetória do grupo escolar, que trouxeram diferentes concepções de mundo; e da própria dinâmica de aprendizagem do conhecimento sistematizado, que poderia levar o estudante a desejar conhecer mais e se especializar em determinada área. Os conteúdos desenvolvidos contribuíram para inserir uma nova cultura, uma nova maneira de proceder mediante os conhecimentos na área da higiene, como asseio corporal desde o banho à alimentação, e da moral e cívica, porque o grupo escolar, para além da função de instruir, deveria educar (ANDRADE, 2008). A atribuição dessas finalidades à escola graduada parece remontar às suas origens, como é caracterizado por Souza (1998; 2008). Para a autora

Caberia a ela moldar o caráter das crianças, futuros trabalhadores do país, inculcando-lhes especialmente valores e virtudes morais, normas de civilidade, amor ao trabalho, o respeito pelos superiores, o apreço pela pontualidade, pela ordem, pelo asseio. E, de modo muito especial, deveria a escola popular colaborar na importantíssima obra de consolidação da nação brasileira, veiculando valores cívico-patrióticos, por meio dos quais cultivaria nas novas gerações o amor pela pátria (SOUZA, 2008, p. 37-38).

Um exemplo de veiculação dos valores cívico-patrióticos nas práticas escolares do Marechal Rondon pode ser retratado pelos conteúdos das avaliações apresentados na seção anterior. Os conteúdos da avaliação de História das turmas de 3ª série marcam, sobretudo, os nomes de políticos paranaenses e suas obras. A questão 2 da referida avaliação solicitava ao aluno que apontasse “o nome de alguns vultos que trabalharam pela autonomia da província do Paraná”. Nesse mesmo sentido, foi solicitada, na avaliação dos conteúdos de Português das turmas das 4ª séries, a biografia do Marechal Manuel Deodoro da Fonseca, denotando a perpetuação de uma memória cívica.

O apreço à pontualidade, apontado por Souza (2008), foi assunto recorrente nos avisos registrados no período estudado (COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON, 1959b) e em algumas atas de reuniões pedagógicas. Neles solicitava-se às professoras que cumprissem com rigor os horários de entrada e saída, exigindo de seus alunos que se organizassem adequadamente conforme os sinais tocados no momento da entrada. De acordo com Moreira

(1960b), essa prática disseminou-se nas escolas primárias dos diferentes Estados brasileiros e é considerada pelo autor como um ritual que marca a passagem de um comportamento espontâneo da criança, no qual está brincando e/ou se divertindo de diferentes formas, para um comportamento artificial, em que predomina, sobretudo, o silêncio.

Embora consideremos o papel civilizador do Marechal Rondon, há que se considerar que uma grande parte da população do município via-se excluída da escola. Em 1950, a população que era predominantemente rural não se beneficiou da matrícula no grupo escolar devido ao número de vagas ofertado, à sua localização, às dificuldades de acesso muitas vezes associadas às grandes distâncias a se percorrer a pé ou por meios de transporte e as condições das estradas, por muitos anos sem pavimentação. Ao que parece, esse fenômeno se repetiu em diferentes estados brasileiros. Em Santa Catarina, por exemplo, essas escolas, entendidas como vitrines da República, propagandeavam um ‘produto’ não acessível ou não disponível a todos.

Esses prédios foram estrategicamente criados em pontos de grande visibilidade social, cravando no imaginário uma idéia de escola que não alcançou um conjunto mais geral da população, mas teve força para seduzi-la. Essas instituições sociais funcionaram como vitrines, mas expunham um produto que não estava à venda; deveria ser reverenciado, admirado, mas estava disponível para poucos (SILVA, 2006, p. 344).

De acordo com a autora, os prédios em que estavam instaladas as escolas catarinenses situavam-se numa região de destaque, possivelmente no centro da cidade. Essa mesma configuração do espaço pode ser atribuída ao Grupo Escolar Marechal Rondon. Na ilustração 7, pode-se ver a região central da cidade de Campo Mourão no ano de 1953 por meio de uma fotografia aérea.



Ilustração 7: Fotografia aérea da cidade de Campo Mourão em 1953
 Fonte: Campo Mourão (2008c).

Como abordamos na seção 2, item 2.2 deste trabalho, a cidade era pequena, compreendendo uma região pouco maior do que a retratada na fotografia, com 836 habitantes de acordo com o recenseamento de 1950. Em primeiro plano na fotografia, aparece uma área sem nenhuma construção, neste espaço, está a Praça Central da cidade. A prefeitura, destacada em vermelho, ainda estava instalada na Avenida Capitão Índio Bandeira²⁴. Na Rua Brasil, ao lado direito em relação à praça, com o destaque em verde, localiza-se a Igreja São José, em azul, localiza-se a escola particular de ensino primário “Instituto Santa Cruz” e, acima na foto, destacado em amarelo, está o edifício em madeira do Grupo Escolar. No início da década de 60 do século XX, o Marechal Rondon foi instalado duas quadras acima, na Rua Brasil, na mesma direção em que ele se encontrava em 1953, podendo ainda ser considerada região central.

De acordo com o Censo Demográfico de 1970 (IBGE, 2009), o município de Campo Mourão apresentava um total de 77.118 habitantes, e ainda compunham o município as cidades de Luiziana, desmembrada em 1987, e Farol, desmembrada em 1996 (PARANÁ, 2009). Desse total, 23.565 correspondiam a crianças em idade escolar de 5 a 14 anos e 51.581

²⁴ Como não foi possível localizar documentos que indicassem precisamente o ano em que a Prefeitura fora instalada no edifício situado na Rua Brasil, utilizamos como referência, para marcar o seu lugar nesta fotografia de 1953, os relatos dos entrevistados. As informações de que dispomos sobre o assunto confirmam que o segundo prédio da Prefeitura fora ocupado na década de 1950.

pessoas correspondiam à faixa de 10 anos e mais²⁵. A tabela 10 traz a situação da população de 10 anos e mais do município com formação escolar que corresponde ao curso completo.

TABELA 10 – FORMAÇÃO ESCOLAR DA POPULAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CAMPO MOURÃO - 1970

CURSO COMPLETO DAS PESSOAS DE 10 ANOS E MAIS				
Elementar	Médio 1º ciclo	Médio 2º ciclo	Superior	Total
8.052	1.277	661	142	10.132

Fonte: IBGE (2009).

Os números sinalizam para uma realidade excludente no que diz respeito à educação quando consideramos o número de pessoas dessa faixa etária e quantas possuem o curso completo. Pode-se afirmar que 80,36% dos mourãoenses estavam excluídos do processo de escolarização, ainda que consideremos que dentre esses estão aquelas pessoas que possuem um ou mais anos de estudos nos diferentes níveis, mas que não prosseguiram, por diferentes motivos, os seus estudos. Certamente que apenas o Grupo Escolar não poderia ser o responsável para atender toda a demanda por educação do município, visto que o problema de acesso à educação escolar foi e continuou sendo um problema nacional a ser resolvido pela criação de mais escolas e ampliação das existentes.

Essa realidade compreendia todo o sistema primário brasileiro. De acordo com Souza (2008, p. 243), o Plano Nacional de Educação registrou, no início da década de 1960, grave problema no atendimento da demanda, revelando que o ensino primário “[...] não chegava a atender 60% das crianças em idade escolar”. Em meio a essa realidade, empreenderam-se debates no campo educacional cujas idéias propaladas foram na direção de romper com a seletividade do sistema educacional, promovendo a extensão da escolaridade obrigatória e renovação dos métodos de ensino.

Os números da tabela 10 podem ser entendidos, ainda, no âmbito da continuidade dos estudos indicada por Rodrigues. A existência do grupo escolar na cidade beneficiou direta e indiretamente àquela população. Pode-se atribuir como uma consequência direta a ampliação de vagas à educação sistematizada naquele momento. Indiretamente, a contratação de professores com formação pedagógica nas Escolas Normais favoreceu o uso de metodologia diferenciada e sistematização do currículo trabalhado que proporcionaram maior/melhor aproveitamento dos conteúdos se comparado à Escola Isolada, bem como o incentivo para dar

²⁵ Os demais, 1.972 pessoas, não souberam informar a idade (IBGE, 2009).

continuidade aos seus estudos nos níveis subsequentes, ainda que os números apresentados na tabela 10 para os demais níveis sejam muito pequenos.

Nos anos finais da década de 50 do século XX, os estudantes do Marechal Rondon compunham um quadro não tanto heterogêneo para a Sra. Evaldina, que reconhece “[...] uma certa disparidade [...] mas não tão acentuada, [...] devido a aproximação cultural mesmo das pessoas, não tinha dado uma distância muito grande ainda” (RODRIGUES, 2008). A Sra. Verony afirma que a classe social dos alunos que frequentavam o grupo na 1ª série era “[...] boa, porque, geralmente, eram os alunos da cidade, do centro, então nós competíamos com o Santa Cruz, com o Instituto Santa Cruz [...]” (RAMOS, 2008). Porém, muitas famílias que, de fato, tinham recursos financeiros, por uma questão de *status*, matriculavam seus filhos nas escolas particulares existentes, sobretudo no Instituto Santa Cruz.

As entrevistas apontam o Marechal Rondon como um grupo democrático no que diz respeito ao acesso dos alunos. Segundo uma ex-professora, o corpo discente era formado por um grupo diversificado, de extratos sociais diferentes. Nele estudavam

[...] todo tipo de aluno [...] de sete anos em diante. Atendia toda criança, de vila que pudesse vir, porque não tinha escolas nas vilas. Todo tipo de aluno, [...] tanto que nós temos aí filhos de médicos, de políticos que passaram pelo Rondon, como nós temos filhos de gente de vila também. [...] não era uma escola elitizada (SIMÃO, 2008).

Esta concepção é compartilhada por outros entrevistados, como a de Vanda Zaleski, que é natural de Campo Mourão e estudou no Grupo Escolar nos anos de 1961 e 1962: “[...] era uma escola totalmente heterogênea”. Estudavam filhos de professores, médicos e também “[...] crianças de classe média baixa, crianças de famílias mais simples” (ZALESKI, 2008). Contudo, há elementos que sinalizam em outra direção.

Historicamente, a educação da população parece não ter assumido o caráter de educação popular, no sentido de garantir o acesso e a permanência dos estudantes, como assinalado por Souza: “os rígidos critérios de seleção escolar consolidados na escola primária são reveladores das contradições que marcaram a institucionalização da escola no Brasil, isto é, uma educação voltada para o povo, mas altamente hierarquizada e excludente” (SOUZA, 2008, p. 50). Garantir o acesso e a permanência da população diz respeito a observância não apenas aos mecanismos de avaliação, mas da metodologia de ensino utilizada nas atividades escolares e do currículo desenvolvido pela escola.

Uma escola que não é sentida como absolutamente necessária, tal a pobreza do seu currículo, o mínimo que ensina e proporciona a seus alunos qual

equipamento básico para a vida, é fatalmente uma escola a que se vai quando não se é solicitado por outros problemas julgados mais importantes. Uma escola que, assim pobre, simples reduzida nas suas atividades, ainda se dá ao luxo de reprovar a maioria absoluta de seus alunos, estigmatizando-os pelo insucesso intelectual, segregando e selecionando, é, por outro lado, uma escola que não procura educar senão uma certa minoria, uma quase elite, qual seja a dos bem dotados para certos tipos de atividade mnemônica e de agilidade verbal intelectualista (MOREIRA, 1960b, p. 120).

A análise de Moreira corresponde a uma crítica severa das práticas escolares desenvolvidas nas escolas brasileiras ainda no ano de 1960, voltadas, sobretudo, à memorização. O autor atribui à organização do currículo e ao desenvolvimento metodológico dos conteúdos a responsabilidade pelo interesse dos estudantes, de modo a influenciar diretamente na evasão e na repetência escolar. É possível inferir, com base nas entrevistas, que, das atividades desenvolvidas no grupo escolar, por muito tempo, sobressaíram-se aquelas que recorriam à memorização como indicador de aprendizagem. As questões dos exames finais apresentadas na seção anterior comprovam a priorização de conhecimentos memorizados, sinalizando que, em Campo Mourão, ainda que se assegure das diferenças regionais, encontravam-se os mesmos problemas identificados por Moreira (1960) nas diferentes cidades brasileiras.

Consideremos, ainda, o atendimento escolar do Marechal Rondon nos anos de 1957 a 1962. A tabela 11 registra o total de alunos informados nas atas de exames finais que estavam inscritos nas listas de chamada por um período de seis anos, os alunos aprovados, os alunos reprovados e os que não compareciam ou não se encontravam preparados para fazer tais exames.

TABELA 11 – ATENDIMENTO DOS ESTUDANTES NOS ANOS DE 1957 A 1962

TOTAL DE ALUNOS, APROVAÇÃO E REPROVAÇÃO NOS ANOS DE 1957-1962								
	Total de Alunos		Aprovados		Reprovados		Não compareceram ou não se encontravam preparados ²⁶	
1957	282		221	78,37%	56	19,86%	05	1,77%
1958	284		267	94,01%	13	4,58 %	04	1,41%
1959	325		280	86,15%	28	8,62%	17	5,23%
1960	329		305	92,71%	16	4,86%	08	2,43%
1961	403		342	84,86%	49	12,16%	12	2,98%
1962	560	98,58%	481	85,89%	47	8,39%	32	5,72%
	2.183		1.896		209		78	

Fonte: Colégio Estadual Marechal Rondon (1957e).

Num primeiro momento, constata-se que a demanda atendida pela escola no ano de 1962 cresceu consideravelmente, representando 98,58% do total de alunos se comparada à atendida em 1957. O crescimento no atendimento no ano de 1962 pode ser atribuído à instalação no novo edifício no final de 1961, que contava com um número maior de salas de aula. Quanto aos anos anteriores, entendemos as justificativas reiteradas pelas autoridades do município para a construção de novas instalações e a distribuição do horário escolar em três turnos por dia.

Os índices de aprovação configuram-se entre 78,37% e 94,01%. Quanto à reprovação, percebemos uma oscilação nos índices para mais e para menos, entre os anos de 1957 a 1962, e quando um ano apresenta um número elevado, no ano subsequente há uma redução no número. A maior quantidade de reprovação ocorreu no ano de 1957, 19,86%, registrando, no ano seguinte, a menor quantidade do período, 4,58%. Contudo, há que se considerar que, de acordo com as atas de exames, os alunos que não compareciam ou não se encontravam preparados para fazer os exames eram classificados como reprovados. Portanto, os índices que podem ser considerados reais resultam da soma da reprovação e dos alunos que não compareciam ou não se encontravam preparados. Parece-nos curioso esse movimento

²⁶ As atas de exames finais trazem registros que consideram reprovados os alunos que não compareciam aos exames. Os registros não são unânimes, isto é, alguns deles omitem tais informações. Do mesmo modo, há referências aos alunos considerados não preparados e/ou que não obtiveram notas suficientes durante o ano, são igualmente classificados como reprovados em algumas atas. Porém, da mesma forma como no caso anterior, as atas são imprecisas quanto a esse registro. Como, na maioria dos registros, consta a classificação de reprovados para os alunos de ambos os casos, tomamos esse critério como verdadeiro.

contínuo/sistemático de elevação e redução na reprovação, fazendo-nos indagar que motivos teriam promovido tal fenômeno?

Outro dado que necessita ser considerado refere-se aos registros de aprovação das turmas de 1ª série que, estranhamente, não apresentaram reprovação dos alunos, com exceção dos anos de 1957, 1958, 1961 e 1962 em que a reprovação foi registrada somente em algumas turmas desta série. Não foi possível levantar a motivação deste fato, o que nos leva a indagar a que se deve esse acontecimento. Teria a Secretaria Estadual de Educação por meio da Inspeção Regional de Ensino pressionado a(s) escola(s) para a apresentação de resultados positivos quanto à repetência escolar? As atividades de ensino desenvolvidas por esse grupo escolar proporcionaram um aproveitamento de estudos satisfatório pelos estudantes de 1ª série de modo que todos apresentassem resultados positivos na avaliação? A escola optou pela aprovação compulsória dos estudantes por acreditar que haviam aprendido os conteúdos mínimos necessários para sua efetiva promoção para a série seguinte?

Para tratarmos da condição de exclusão promovida pelo grupo escolar há que se considerar ainda a evasão da escola, contudo não conseguimos localizar documentos que fizessem referência a essa questão, impossibilitando que esse dado seja ser mensurado. Portanto, ao apresentar a média de 13% de reprovação dos estudantes, sem podermos considerar os índices de evasão que acreditamos existir, a quantidade limitada de vagas ofertadas por essa escola e sua localização na região central da cidade, podemos inferir que, certamente, o grupo escolar sozinho não resolveu, e não poderia resolver, o problema da grande demanda da população fora da escola, e apresentou, de certa forma, elementos que contribuíram para acentuar a exclusão da demanda por educação, indicando o seu caráter não necessariamente democrático como a princípio demonstrara ter.

Cumpramos considerar que esse fenômeno tem sua origem na concepção existente do projeto de criação e instalação das escolas graduadas no Brasil. Na concepção de Souza (1998), a política educacional pensada para os grupos escolares já se revelara excludente. Para esta autora,

As conseqüências desse privilégio urbano na política educacional revelam um projeto de cidadania excludente em vários níveis. Ao relegar a população rural, a grande maioria da população foi marginalizada. E, mesmo nas cidades, nem sempre o grupo escolar podia atender a todos os pedidos de matrícula (SOUZA, 1998, p. 92).

No decorrer do século XX, houve a preocupação em ampliação quantitativa do atendimento escolar como assinalado por Saviani (2007a) e Souza (2008), porém, conforme apontado anteriormente, tal atendimento não chegou a 60 % da demanda infantil nos anos 60.

Os alunos que passaram pelos bancos escolares do Marechal Rondon, segundo as entrevistas, são filhos de professores, profissionais liberais, promotores, advogados, médicos, e filhos de trabalhadores da indústria, do comércio e de agricultores. Esse dado confirma a análise de Moreira (1960a, p.281) de que “[...] a escolarização das populações urbanas do Brasil, é um fenômeno específico das classes médias, isto é, daquelas que ficam entre dois extremos (superior e inferior) da escala social.

4.2 DE GRUPO ESCOLAR À ESCOLA DE 1º GRAU

A trajetória do Marechal Rondon assemelha-se a de outros grupos escolares, sejam paranaenses, sejam de outros Estados brasileiros. Foi criado a partir da elevação de uma Escola Isolada e começou a desenvolver suas atividades mediante condições adversas, evidenciadas pelos edifícios em que fora instalado inicialmente e pelas dificuldades infraestruturais da cidade.

Durante a primeira década de funcionamento, como relatamos anteriormente, o atendimento escolar prestado aos mourãoenses fora desenvolvido em edifícios em madeira, que nada lembravam os prédios suntuosos dos primeiros grupos escolares do início da República. Por serem pequenos, limitaram, inicialmente, a demanda a quatro turmas, uma para cada série ofertada. As atividades físicas necessitavam ser desenvolvidas em áreas livres, descobertas e de chão batido, já que não dispunham de pátio de recreio. Do mesmo modo, a consulta a materiais diferentes dos didáticos, como outros livros de leitura, por exemplo, limitava-se pela falta de biblioteca.

No âmbito das idéias pedagógicas que circularam no cenário nacional e marcaram a década de 1950 estão as de cunho escolanovista divulgadas pelo Movimento Renovador e perpetuadas pelos signatários do Manifesto de 1932 de diferentes meios, como na criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, em 1955, por Anísio Teixeira, ou na composição da comissão geral de elaboração do anteprojeto de LDB, cuja maioria dos membros compartilhava de tais idéias (SAVIANI, 2007a). Como apontamos na seção anterior, as ideias renovadoras animaram as orientações pedagógicas na primeira década de existência do grupo escolar e nos cursos de formação de professores primários ofertados pela Escola Normal Regional Emiliano Pernet e Escola Normal Secundária João D’Oliveira Gomes, fato que pôde ser levantado em atas de reuniões pedagógicas e nas entrevistas.

Os documentos e as entrevistas trazem indícios que nos permitem considerar que, nesta escola, tais orientações motivaram as discussões sobre a prática pedagógica, acompanhando os debates e as ideias que circulavam em âmbito nacional nesse mesmo período. Os indícios nos levam a ponderar também que houve tentativas de se inserir atividades voltadas ao ensino ativo (RAMOS, 2008). Contudo, as realizações delinearam-se mais no sentido de uma pedagogia tradicional, por meio de atividades centradas no professor, práticas de memorização de conteúdos, observadas nos quadros 5 ao 11 sobre os conteúdos dos exames do ano de 1957, apresentados na seção anterior, e exames que conservavam um caráter de ritual. Cumpre considerar que as condições materiais, anteriormente expostas, contribuíram de modo significativo para que as práticas escolares se encaminhassem para o sentido exposto.

Durante a década de 1950, no plano econômico, o país completava seu processo de industrialização à medida que podia contar com a instalação da indústria pesada (GERMANO, 1994), ou seja, de produção de máquinas, equipamentos e insumos destinados à produção de outras indústrias. No plano político, configurava-se a concepção do nacionalismo desenvolvimentista irradiada na educação no âmbito do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, criado como um órgão do Ministério da Educação e Cultura também em 1955 (SAVIANI, 2007a).

Essas duas instituições promoveram discussões e análises sobre a realidade brasileira no sentido de propalar as idéias do nacionalismo, entendido como uma tomada de consciência da população no sentido de incorporar o sentimento de nação brasileira pertencente a todos os indivíduos e não a uma única classe social, e “[...] o instrumento para atingir esse nível de consciência é exatamente a escola, pois só ela, na medida em que se constituir, de fato, como o lugar do estudo do conhecimento do Brasil, poderá mostrar o caminho da emancipação nacional [...]” (SAVIANI, 2007a, p. 314).

A contribuição da instituição escolar Marechal Rondon com Campo Mourão se delineou, parafraseando Souza (1998), na con(formação) do cidadão mourãoense imbuído de sentimento nacionalista. Embora apresentando dificuldades de ordem material, a existência do grupo escolar sinalizou o progresso para o município recém-criado, uma vez que, no campo educacional, ofertou um ensino mais sistematizado que aquele desenvolvido na Escola Isolada. Em 1960, a população do município²⁷ correspondia a 141.157 habitantes (IBGE,

²⁷ Durante a década de 1960, desmembraram-se as cidades de Barbosa Ferraz, Campina da Lagoa, Fênix, Iretama, Roncador, Ubatã e Mamborê em 1960 e Janiópolis em 1961 (PARANÁ, 2009).

2008i), desses, 19.489 concentravam-se na área urbana e 121.668 na rural (BAREIRO, 2007, p. 90). Situado na sede do município, o Marechal Rondon não atendeu a toda demanda educacional existente, pela própria limitação na oferta da matrícula e por ser uma escola urbana.

Portanto, para atender às crianças em idade escolar das outras localidades do município, a prefeitura de Campo Mourão procurou criar Escolas Isoladas desde a década de 1950, uma ação inserida nas políticas de ampliação do ensino primário, adotada nos diferentes estados brasileiros. Inclusive, no Estado do Paraná em 1940, 75,55% da população estadual encontrava-se na área rural; em 1950, o índice correspondia a 75,03%²⁸ e, no ano de 1960, o índice caiu para 69,09%, isso significa que havia uma grande demanda em todo o Estado (BAREIRO, 2007). Assim, “no Paraná, havia reivindicações por escolas primárias na zona rural, a exemplo de todo o Brasil, fruto do auge do ‘ruralismo pedagógico’ e os argumentos se pautavam na valorização da vida no campo em detrimento da vida na cidade [...]” (BAREIRO, 2007, p. 43).

Consideradas muitas vezes como “um mal necessário”, as escolas isoladas tornaram-se, em todo o Brasil, a expressão da “escolinha” do bairro e da roça, a escola alfabetizante instalada predominantemente em zonas de população rarefeita, modesta em suas finalidades e marcada por muitas carências [...].

Mas de fato, cada vez mais elas foram identificadas como uma escola primária tipicamente rural (SOUZA, 2008, p. 46).

Ao que parece, as condições das escolas de ensino primário rural no Estado estiveram marcadas pelos problemas assinalados por Moreira (1960b) e Bareiro (2007), sobretudo no que diz respeito aos professores que nelas trabalharam.

As escolas rurais existente no Paraná, estavam instaladas em propriedades rurais e eram de responsabilidade dos proprietários. Poucos ficavam nas confluências das estradas ou nos bairros e vilas rurais. Eram dirigidas por professores leigos ou por professores que vinham da cidade e estavam nessa situação transitoriamente até conseguirem uma vaga na escola da cidade (BAREIRO, 2007, p. 43).

Em 1956, Campo Mourão dispunha de 81 estabelecimentos de ensino, cuja matrícula no ensino primário correspondia a 4.050 alunos (IBGE, 2008c), e a maioria dessas

²⁸ Em Campo Mourão, em 1950, de 32.948 habitantes, 32.112 encontravam-se na área rural. Isso denota que a maior concentração da população na área rural que se verificava nesse período no Estado do Paraná, também se observava no município. Os dados sobre a população urbana e rural de Campo Mourão foram apresentados na p.49 e na tabela 8 da p. 61 deste trabalho.

instituições, escolas rurais. Em 1957, a Lei Municipal n. 21/57, de 18 de dezembro, autorizou a construção de Casas Escolares, com prédios em madeira, na Colônia Goio-Bang e gleba 10 da Colônia Goio-Erê (CAMPO MOURÃO, 1957) e, no ano seguinte, a Lei Municipal n. 25/58, de 23 de dezembro, autorizou a construção de quatro Escolas Isoladas nas do Rio Rosilho, do Rio das Barras, do Rio Cancan e do Rio Caratuva (CAMPO MOURÃO, 1958). Na década seguinte, no ano de 1964, havia 69 escolas rurais que atendiam a 2.363 alunos e, em 1970, o número de escolas era de 136 e a população atendida era de 4.403 alunos (BAREIRO, 2007).

A LDB 4.024/61 dispunha sobre a existência de escolas rurais no art. 32, estabelecendo aos proprietários das terras parte da responsabilidade da criação e/ou manutenção das mesmas: “Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a freqüência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades” (BRASIL, 2009a). De acordo com os documentos analisados e na literatura sobre a cidade, em Campo Mourão, muitas escolas rurais foram criadas e mantidas pela prefeitura, conforme será indicado posteriormente.

As entrevistas indicam que, na década de 1960, funcionou em uma das salas do Marechal Rondon a escola de Jardim de Infância “Prof. Guido Viaro”, a primeira pública, já que, até aquele momento, essa modalidade de ensino era ofertada apenas pelo Instituto Santa Cruz. Possivelmente, a criação dessa escola resultou do disposto no art. 23 da LDB n. 4.024/61: “a educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância” (BRASIL, 2009a), embora essa lei não estabeleça de quem é a competência pela manutenção/financiamento e fiscalização das mesmas, salvo aquelas escolas criadas pelas empresas enunciadas no art. 24.

A Sra. Zoraide, que chegou a Campo Mourão em 1961, vinda da cidade de Andirá, e trabalhou como professora no grupo escolar nas turmas de 4ª séries, afirma, sobre a criação da escola de jardim de infância nas dependências do grupo escolar, que a criança “[...] saía do jardim e já entrava na primeira série do primário. [...] a professora [...] era muito bacana, ela tinha o curso mesmo para trabalhar com crianças [...]” (OLIVEIRA, 2008). Ela analisa sob ponto positivo a possibilidade de continuidade de estudos pela criança e a formação da professora responsável pelas aulas dessa turma. As dependências da escola acolheram igualmente outras instituições escolares em caráter temporário, como a Escola de Comércio e as Escolas Normais.

[...] ali naquele prédio [...] tinha o Marechal Rondon, a Escola de Comércio do professor Ephigênio, que trabalhava ali [...], a Escola Normal Regional e Escola Normal Secundária. Tanto que uma época foi preciso fazer três salas de madeira, fora da construção de alvenaria, para poder acomodar. [...] A Secretaria de Educação não queria muito porque era um prédio de material, mas tinha que acomodar alunos... (ANDRADE, 2008).

Considerando o tamanho do edifício referido acima, durante toda a década de 1960, o Grupo Escolar Marechal Rondon pode ser estimado a maior escola pública da cidade até os anos de 1970, quando outras escolas foram criadas. Na década de 60, outras escolas públicas de ensino primário foram instaladas e, posteriormente, transformadas em grupos escolares, entre elas citamos a Escola Municipal Castro Alves, criada em 1965, que, inicialmente funcionou com uma sala multisseriada e unidocente; a Escola Rural Municipal Santa Cruz, criada em 1969, que, igualmente, funcionou com uma sala multisseriada e unidocente com 30 alunos; e a Escola Tiradentes, criada em 1964, que funcionou com duas salas, em 3 períodos, da 1ª a 5ª série e não possuía direção escolar. Em 1969, esta escola foi denominada Grupo Escolar Vila Urupês e, na década de 70, pertenceu a Unidade Integrada Marechal Rondon (FUNDACAM, 2007).

Os últimos dez anos da existência do Marechal Rondon foram marcados por uma mudança no panorama político nacional. A década de 60 registrou, em seus anos iniciais, no âmbito educacional, a aprovação da primeira lei nacional sobre a educação que contemplou os diferentes níveis e ramos. A LDB n. 4.024/61 foi gestada em meio a debates acirrados entre os defensores da escola pública e gratuita e os que defendiam o ensino particular e confessional, representado, sobretudo, pela Igreja Católica, e apresentou uma estratégia de conciliação das propostas desses dois grupos (SAVIANI, 1996). A lei previa a descentralização, que beneficiava os Estados com autonomia para organização dos seus sistemas de ensino (SAVIANI, 1996, 2007a; SOUZA, 2008), e a extensão da escolaridade para até seis anos, proposições estas há muito defendidas pelos educadores.

No âmbito político e econômico, deflagrou-se uma crise. A política adotada pelo governo central na década anterior encerrou uma contradição na medida em que ao mesmo tempo que se processava o projeto de industrialização do Brasil, gerando uma progressiva desnacionalização da economia, propagandeava-se a ideologia nacionalista. Tal contradição manteve-se “[...] em estado latente, tipificando-se à medida que a industrialização avançava, até emergir como contradição principal quando se esgotou o modelo de substituição das importações” (SAVIANI, 2007a, p. 360).

Se, num primeiro momento, a sociedade brasileira e mesmo empresários internacionais compartilharam do mesmo objetivo, que era a industrialização do país, quando ela se mostrou concluída, novos interesses manifestaram-se por meio de grupos divergentes. Segundo Germano (1994), por um lado, a burguesia e setores das classes médias buscavam a consolidação do poder e, por outro, o operariado e grupos de esquerda defendiam reformas na estrutura da sociedade brasileira, denominadas, no governo de João Goulart, de Reformas de Base. Somada à crise política interna, no cenário internacional, acirravam-se os conflitos decorrentes da Guerra Fria e os Estados Unidos conclamaram os exércitos continentais “[...] a travarem uma prolongada luta anti-subversiva [...]” (GERMANO, 1994, p. 50).

Portanto, para este autor a retirada do poder dos civis pelos militares, consubstanciada no movimento de 1964, representou “[...] uma reação a esse quadro de crise de hegemonia do Estado brasileiro” (GERMANO, 1994, p. 52), com o objetivo de assegurar a estabilidade da ordem capitalista. Para tanto, o Estado Militar empreendeu uma política que objetivou manter a estabilidade social e a desarticulação dos grupos sociais organizados, como os sindicatos, partidos de esquerda, organização estudantil, os quais reivindicavam reformas. Nesse sentido, a conjuntura que precedeu a reforma educacional de 1971 diferiu daquela apresentada na década anterior, consistindo em

[...] um momento em que, estando desarticulados os setores oposicionistas da sociedade civil, o Estado lança mão de intensa propaganda nos meios de comunicação de massa, combinando, em larga escala, a função de *domínio* (violenta repressão política) com a função de *direção* ideológica, e acaba por obter consenso, ainda que “passivo” e eventual, de significativos segmentos da sociedade brasileira (GERMANO, 1994, p. 164, grifos do autor).

Em razão das características desse momento, a tramitação do projeto de lei ocorreu no prazo de 40 dias e a promulgação da Lei n. 5.692/71 ficou marcada pela ausência de vetos por parte do Presidente da República (SAVIANI, 1996), sinalizando que o teor da mesma ia ao encontro dos objetivos do Governo Federal. Nos anos de 1970, nova política educacional foi adotada, por meio da implantação dessa Lei que reformou o ensino primário e médio e instituiu o 1º e 2º graus respectivamente. Em consonância ao projeto de desenvolvimento econômico, a lei incorporou os pressupostos da pedagogia tecnicista e enunciou os seguintes princípios:

- a) integração vertical (dos graus, níveis e séries de ensino) e horizontal (dos ramos de ensino e das áreas de estudo e disciplinas);
- b) continuidade (formação geral) – terminalidade (formação especial);

- c) racionalização – concentração, voltado à eficiência e produtividade com vistas a se obter o máximo de resultados com o mínimo de custos;
- d) flexibilidade;
- e) gradualidade de implantação;
- f) valorização do professorado;
- g) sentido próprio para o ensino supletivo (SAVIANI, 2006b, p. 43).

Por força da lei, foi criada a Unidade Integrada Marechal Rondon, composta pelas seguintes escolas e suas respectivas localizações (COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON, 197-b):

- 1- Unidade Integrada de Ensino Marechal Rondon, Rua Brasil;
- 2- Unidade de Ensino Pequenópolis, Avenida Comendador Norberto Marcondes;
- 3- Unidade de Ensino Nossa Escola, Avenida Goioerê;
- 4- Unidade de Ensino Benjamin Constant, Rua Harrisson José Borges;
- 5- Unidade de Ensino Instituto Santa Cruz e 10 de Outubro, Avenida Capitão Índio Bandeira;
- 6- Unidade de Ensino Rotary, Jardim Bandeirante;
- 7- Unidade de Ensino Dr. Osvaldo Cruz, Jardim Laura;
- 8- Unidade de Ensino Vila Urupês, Avenida Guilherme de Paula Xavier.

A reforma do ensino proposta pela Lei 5.692/71 foi implantada gradualmente: no ano de 1972 nas turmas de 1ª e 2ª séries, em 1973 nas turmas de 3ª, 4ª e 5ª séries e no ano de 1974 nas turmas de 6ª séries e em 1975 nas turmas de 7ª séries, todas essas séries funcionavam no período diurno. Contudo, as turmas de 5ª a 8ª séries foram transferidas, no ano de 1976, para o edifício da Escola Estadual Unidade Pólo, que havia sido recém-instalada na cidade. Tais turmas funcionavam no período noturno naquela escola (COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON, 1979; 198-).

Para atender à demanda que aumentou com a implantação de novas turmas, o Marechal Rondon sofreu reformas em suas instalações, que previa a ampliação do número das salas de aula e criação de novas salas destinadas a receber oficinas, conforme previa a Lei. Contudo, a reforma não chegou a alterar a arquitetura original, como pode ser constatado na ilustração 8.

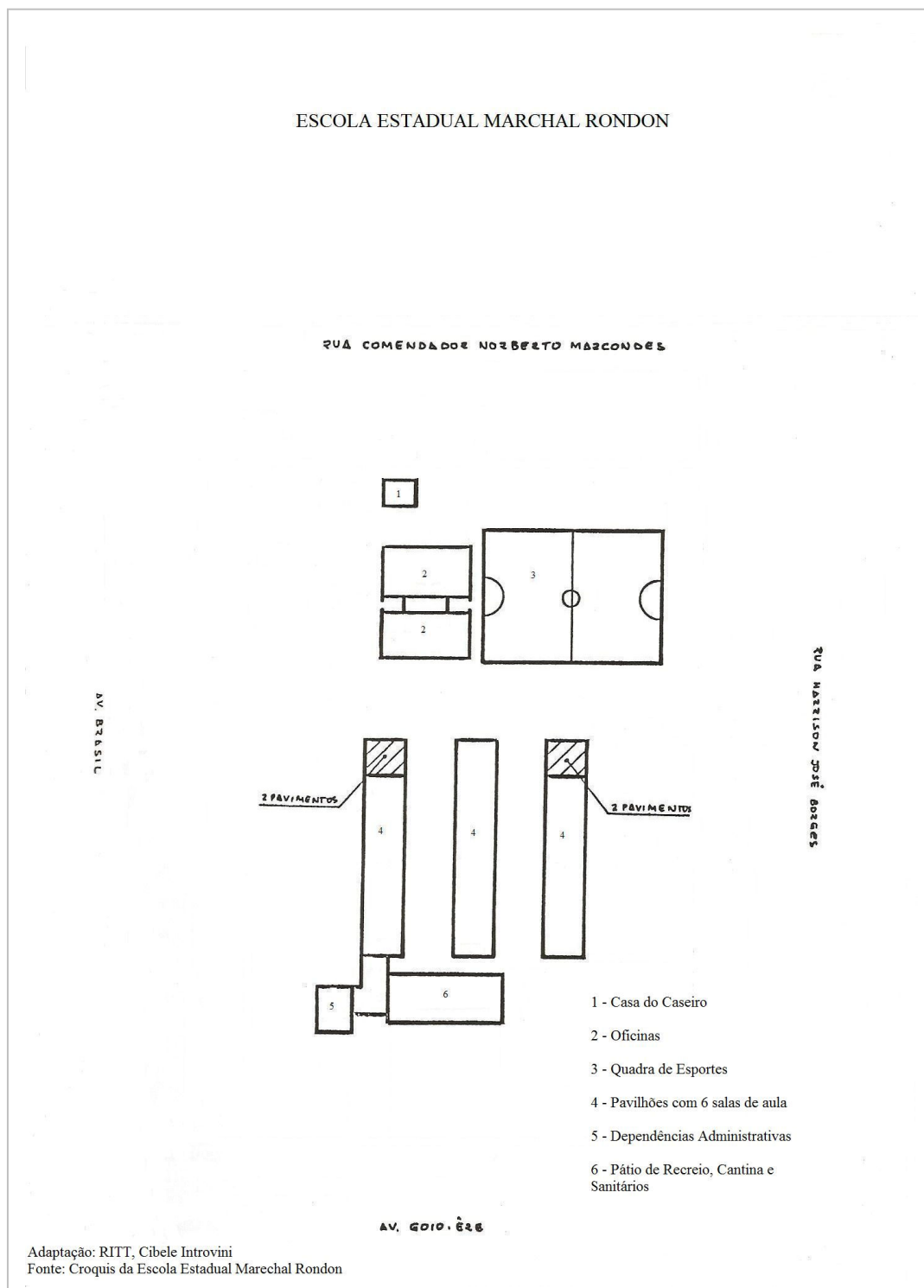


Ilustração 8 - Croquis da Reforma da Escola Estadual Marechal Rondon
Fonte: Colégio Estadual Marechal Rondon (197-c).

Próxima à Rua Comendador Norberto Marcondes, foi construído a casa do caseiro da escola (1). As construções conjugadas (2) correspondem às salas destinadas a desenvolver as oficinas profissionalizantes, “[...] porque o governo mandou material para funcionar os cursos técnicos, [...] houve a implantação da lei nova, que é a 5.692, então, já foi mandado material:

máquinas, material para marcenaria, outros profissionalizantes [...], o material ficou todo lá” (OLIVEIRA, 2008).

Do lado direito das mesmas está a quadra de esportes (3) de piso em cimento. Na sequência, estão os dois pavilhões do edifício original e do lado direito a nova ala construída (4) na mesma estrutura das anteriores, ou seja, composta por seis salas, sendo a última do corredor de tamanho maior que as demais. Por último, estão as dependências administrativas (5) e o pátio de recreio (6), este abrigando, ao lado direito, no outro extremo de onde fica o gabinete da direção, a nova sala dos professores.

Na década de 1980, a Secretaria Estadual de Educação desativou as Inspetorias Regionais de Ensino e criou os Núcleos Regionais em determinados municípios. A Inspetoria de Ensino existente em Campo Mourão foi substituída pelo Núcleo Regional, o qual necessitou de um edifício para ser instalado. As oficinas profissionalizantes foram desativadas e nas salas em que as mesmas funcionaram, foi instalado o Núcleo, conforme relato da Sra. Zoraide: “depois, o Núcleo precisou de um espaço para funcionar o Núcleo Regional de Ensino, foi cedido então ali aquela parte para funcionar o núcleo [...] quando foi criado o Núcleo. [...] Depois o Núcleo saiu, veio os dentistas” (OLIVEIRA, 2008).

Possivelmente, por ser a primeira e a maior escola pública da cidade, o Grupo Escolar Marechal Rondon apresentou, durante sua trajetória, uma característica centralizadora no tocante às demais instituições escolares públicas da cidade. Pode-se afirmar que somente na segunda década de seu funcionamento que essa característica manifestou-se mais incisivamente, quando instalado num edifício maior, que comportava uma quantidade superior de alunos e o desenvolvimento das atividades pedagógicas poderia ser diferenciado. Com a implantação da Lei n. 5.692/71 e sua transformação em Escola de 1º Grau, manteve, inicialmente, a sua posição privilegiada, agregando, administrativamente, outras escolas na formação do Complexo Escolar Marechal Rondon.

Procuramos trazer, nesta seção, indícios da relação entre a escola primária e os poderes públicos municipais que sinalizassem o que representou o Grupo Escolar Marechal Rondon no processo de consolidação do município de Campo Mourão. Acreditamos que, ao compreender esta relação, evidenciamos seu movimento dialético, uma vez que ambos exerceram influência sobre seus processos de desenvolvimento.

Inicialmente, podemos dizer que o grupo escolar foi necessário para aumentar as possibilidades de escolarização da população e inserir novas práticas pedagógicas, mediante a inserção de uma educação mais sistematizada do que aquela desenvolvida na Escola Isolada. A presença de uma escola graduada no município projeta a ideia de progresso, modernidade e

desenvolvimento ao mesmo, ideia esta que congrega os poderes públicos municipais em defesa da melhoria das condições materiais/físicas da escola, por meio de abertura de crédito no orçamento municipal e por reivindicações junto ao governo do Estado. A contribuição do Marechal Rondon para a ideia de representação de uma cidade organizada, em consonância aos ideais de desenvolvimento da nação, dava-se, também, por meio da participação nas festividades oficiais, tais como os desfiles, a recepção de autoridades políticas e religiosas do Paraná e do Brasil. Portanto, na medida em que a escola conferia visibilidade ao município, este a auxiliava no provimento financeiro e material e na disseminação, entre a população, da importância de se frequentar o grupo escolar.

Podemos considerar, portanto, que o Grupo Escolar Marechal Rondon representou, em toda a sua trajetória de escola graduada, a inserção de uma cultura diferente, urbana, cívica e patriótica para a população e uma referência para as demais escolas públicas instaladas no município, possivelmente por ter sido a primeira e a maior existente até a década de 1970.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos a pesquisa sobre o Grupo Escolar Marechal Rondon no ano de 2007 quando ingressamos no curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Tínhamos como objetivos fazer a reconstrução histórica deste grupo escolar desde o momento de sua criação até o ano de 1971; compreender o contexto da criação da escola e o significado desta instituição para a cidade/município de Campo Mourão.

No momento inicial da investigação, dirigimo-nos ao Colégio Estadual Marechal Rondon com o objetivo de verificarmos a existência de documentos que datassem do período inicial da escola. Os primeiros documentos disponibilizados foram atas de reuniões pedagógicas, atas de exames finais e o livro de avisos. Esse material estava guardado no porão da escola junto a outros documentos antigos e recentes.

Reunimos tais documentos e nos dedicamos à leitura dos mesmos com muito cuidado, porque sentimos que, naquele momento, estávamos entrando nas memórias de muitos professores, funcionários e alunos que trabalharam e estudaram naquela escola. A curiosidade e o interesse por conhecer a história dessa instituição escolar nos levaram a um primeiro contato com os registros. Desejávamos compreender o que havia acontecido nos primeiros anos do grupo escolar, quais foram os seus problemas, quais as discussões pedagógicas de seus professores e quem eram eles. Para nossa surpresa, descobrimos que muitos problemas sentidos hoje também foram pauta das reuniões pedagógicas nos anos 50 do século XX, logo, pressupomos que aqueles documentos poderiam nos fornecer elementos, lançar luzes que, de certa forma, pudessem explicar como foram se configurando historicamente os problemas atuais.

O passo seguinte consistiu na definição da metodologia que seria usada para desenvolvermos a pesquisa. Optamos por fazer uma pesquisa bibliográfica, documental e qualitativa. Buscamos, na literatura produzida sobre a cidade e sobre as instituições escolares mourãoenses, elementos que nos auxiliassem na reconstrução da história do Marechal Rondon, contudo, tais obras não abordavam com profundidade o assunto, isto é, de modo sistematizado a relação entre a escola e o município, uma vez que se destinavam a criar uma memória dos fatos ocorridos na cidade até o momento, abordando, secundariamente, a questão da escolarização. Contamos, ainda, com as obras produzidas por vários autores sobre a história da criação dos grupos escolares no Brasil para nos auxiliar em nossa tarefa.

Na pesquisa documental, definimos por fontes primárias, isto é, por documentos do acervo do município e da instituição escolar. Como já relatamos, encontramos alguns documentos no Marechal Rondon, no entanto, muitos já haviam se perdido. Segundo a secretária escolar, os documentos antigos, isto é, os de uso não frequente e os que remontavam aos primeiros anos do estabelecimento, encontravam-se no porão da escola em prateleiras de madeira. Como este ambiente apresentava umidade, muitas pastas no local contavam com o acúmulo de bolor e alguns documentos estavam também úmidos. Com o auxílio de Josefina Gora Teixeira, a secretária escolar, fizemos um trabalho de garimpagem dos materiais, porque os mesmos não estavam organizados e/ou catalogados, no entanto, algumas pastas desses documentos encontravam-se reunidas numa mesma estante.

Inicialmente, selecionamos os documentos mais antigos que datavam da década de 50 e os demais até o ano de 1972. Passamos, então, ao processo de catalogação do material selecionado. Este trabalho destinou-se a contribuir, por um lado, na seleção das fontes que seriam utilizadas na pesquisa e, por outro, com a instituição escolar, de modo a tomar conhecimento dos materiais existentes e a disponibilidade/localização dos mesmos.

Percebemos a necessidade de desenvolver a pesquisa qualitativa, além da pesquisa documental, porque, após conhecermos um pouco mais a história do Marechal Rondon, descobrimos que ele fora criado a partir da Escola Isolada que havia na cidade na década de 1940. Como não conseguimos localizar documentos desse período, optamos por entrevistar ex-alunos e ex-professores da Escola Isolada. Nossas descobertas também nos levaram a entrevistar ex-alunos e ex-professores do Grupo Escolar e da Escola Normal.

O desenvolvimento das entrevistas consistiu em um momento importante. Mais que entrevistar ex-professores e ex-alunos, estávamos entrevistando pessoas de idade próxima ou superior a 60 anos, as quais, segundo Bosi (1994), pelas suas vivências, evocam o passado de modo diverso do adulto ativo. Para esta autora,

Um mundo social que possui uma riqueza e uma diversidade que não conhecemos pode chegar-nos pela memória dos velhos. Momentos desse mundo perdido podem ser compreendidos por quem não os viveu e até humanizar o presente. A conversa evocativa de um velho é sempre uma experiência profunda: repassada de nostalgia, revolta, resignação pelo desaparecimento de entes amados, é semelhante a uma obra de arte. Para quem sabe ouvi-la, é desalienadora, pois contrasta a riqueza e a potencialidade do homem criador de cultura com a mísera figura do consumidor atual (BOSI, 1994, p. 82-83).

Cada entrevista foi antecedida por muita expectativa e, porque não dizer, por emoção, visto que concordamos com Bosi (1994) quando afirma que a conversa evocativa dessas pessoas consiste numa experiência profunda. Todas as entrevistas aconteceram nas residências dos entrevistados, que sempre nos receberam muito bem e, ao final de cada uma, nos sentíamos grata por terem compartilhado suas memórias. Há que se reconhecer nessas pessoas a coragem e o empenho com que se dedicaram à educação. A maioria delas, ainda jovens, partiram de cidades maiores, com infraestrutura mais desenvolvida, com destino a Campo Mourão, quando esta ainda era uma cidade pequena e sem infraestrutura, com o objetivo de trabalhar. As jovens professoras foram responsáveis por delinearem os primeiros contornos da educação escolar na Escola Isolada e no Grupo Marechal Rondon, tendo que superar os obstáculos de ordem material que se colocavam naquele momento. Portanto, após ouvirmos as memórias desses homens e mulheres, nosso respeito por eles e pelo trabalho que realizaram ampliou-se.

Entendemos que a relevância do tema pesquisado deve-se à importância atribuída aos grupos escolares no projeto civilizador republicano, que imprimiu uma cultura cívico-patriótica e sentimentos nacionalistas a fim de fortalecer a nação brasileira. Esse modelo de escola que existiu até o ano de 1971, quando da implantação da Lei n. 5.692/71, que reorganizou a educação nacional, estabeleceu uma sistematização racionalizada de tempo e espaço escolar, bem como dos conteúdos trabalhados.

Na segunda seção, “Dos Grupos Escolares no Brasil aos antecedentes do Grupo Escolar de Campo Mourão”, procuramos delinear o contexto de criação dos grupos escolares no Brasil, no Paraná e apresentar a conjuntura mourãoense que proporcionou a criação da Escola Isolada e, posteriormente, do grupo escolar na cidade. De acordo com a historiografia, a implantação das escolas graduadas no Brasil inseriu-se no projeto republicano de desenvolvimento econômico, social e cultural do país, portanto, conferiram o sentido de desenvolvimento e modernidade às localidades onde foram instaladas. Tal projeto republicano, por sua vez, acompanhou as ideias que circulavam na Europa e Estados Unidos e pretendia a inserção do Brasil no capitalismo.

Após a proclamação da República e a centralidade conferida à educação primária no projeto republicano, as escolas graduadas adquiriram o sentido de monumentos, em oposição às práticas instituídas no período imperial. O advento dos grupos escolares nos diferentes estados brasileiros ocorreu, sobretudo, no século XX e apresentou características semelhantes, a princípio, pela reunião de Escolas Isoladas em um mesmo prédio e, posteriormente, pela construção e instalação dessas instituições em edifícios destinados a esse fim. Cabe considerar

que a instalação da escola graduada não significou que o modelo anterior, Escola Isolada, ou mesmo as Escolas Reunidas deixassem de existir.

O Estado do Paraná serviu-se do modelo de escola paulista para organizar as suas instituições. Em razão da característica do povoamento do Estado, que ocorreu tardiamente no interior, a instalação dos grupos escolares ocorreu num ritmo mais lento, visto que, em meados do século XX, algumas regiões estavam sendo povoadas, como foi o caso de Campo Mourão, que teve sua emancipação política em 1947. Os dados apresentados nas tabelas desta seção nos permitiram compreender, considerando a literatura produzida, que a população do Estado do Paraná apresentou, desde o início do século XX, um contínuo crescimento, que significou o aumento de crianças em idade escolar. A demanda escolar, por sua vez, não foi completamente absorvida pelas escolas primárias existentes, possivelmente porque a quantidade de escolas e profissionais com formação pedagógica – professores normalistas – era menor que o necessário. Como foi demonstrado na tabela 3, ao longo do século XX ampliou-se a formação de professores normalistas no Estado, possivelmente acompanhando a progressiva criação de escolas primárias, sobretudo a partir de 1950.

Na terceira seção, “A primeira escola pública primária de Campo Mourão: o Grupo Escolar Marechal Rondon”, buscamos trazer indícios sobre a criação do grupo escolar e como se caracterizou a sua organização. Acreditamos que a criação do primeiro grupo escolar público de Campo Mourão foi motivada pela necessidade de expansão da escolaridade à população do município recém-instalado, assim como ocorreu nos outros municípios criados nesse período. Os dados apresentados nas tabelas, sobre a população do município, nos permitiram considerar que a mesma localizava-se, sobretudo, na área rural e, por este motivo, pôde contar com Escolas Isoladas situadas em algumas localidades para atender a demanda escolar. Ao considerarmos os dados de 1950, inferimos que a quantidade dessas escolas na área rural era menor que a necessidade, pois, 72,54% dos habitantes desta região não sabiam ler e escrever. A população urbana pôde contar com a criação do grupo escolar público, o Marechal Rondon, além de outras escolas particulares para atender a demanda escolar infantil. Os dados denotam ainda, que 66,80% da população urbana sabia ler e escrever, inversamente ao quadro apresentado pela população rural.

A criação do grupo escolar Marechal Rondon deu-se a partir da elevação da Escola Isolada situada na região central da cidade, em 1952, e representou, naquele momento, a possibilidade de ampliação quantitativa e qualitativa da escolarização da população mourãoense e, como consequência, a possibilidade de desenvolvimento cultural/tecnológico. Nossa investigação apontou que, devido à organização do seu trabalho pedagógico e do

espaço escolar, o Grupo Escolar Marechal Rondon apresentou elementos que se delinearam no sentido de produção e preservação de uma cultura cívico-patriótica expressada pelos seus conteúdos e pelas práticas escolares em consonância aos objetivos da escola graduada do início do século.

As entrevistas permitiram apreender que ser professor nas décadas de 40,50 e 60 do século XX correspondia a uma profissão valorizada socialmente, sobretudo para as mulheres, porém nem sempre bem remunerada. As atas de reuniões pedagógicas permitiram-nos o entendimento de que o corpo docente do Marechal Rondon acompanhava as discussões travadas sobre educação em âmbito nacional. Alguns princípios da Pedagogia Nova parecem ter sido incorporados no discurso daquele grupo de professores, o que também pode ser atestado pelas entrevistas. Houve tentativas de dinamizar as aulas como, por exemplo, desenvolvendo alguns conteúdos de Ciências fora de sala, por meio da observação e manipulação de materiais. Todavia, por falta de laboratórios e de outros materiais didáticos, a metodologia dos professores correspondia a aulas expositivas e leitura dos ‘pontos’ preparados previamente. A avaliação dos conteúdos priorizava, sobretudo, a memorização.

A quarta seção, “O Grupo Escolar e o processo de consolidação do município”, procurou mostrar o significado desta escola para o município no seu processo de consolidação. De acordo com as fontes não foram encontrados dados que indicassem a configuração da escolarização primária no município de Campo Mourão, ou em outros termos, o número de crianças atendidas no período estudado. Encontrar esses dados demanda outras pesquisas. Por meio dos dados existentes é possível apontar o papel do grupo escolar Marechal Rondon como sendo o de instituir uma cultura inspirada nos valores cívico-patrióticos, de preparar o cidadão para o mundo do trabalho e o uso/desenvolvimento de novas tecnologias, e para servir de modelo às demais escolas. Em Campo Mourão, foi fundamental a existência do grupo escolar por possibilitar o acesso da população, sobretudo a urbana, à cultura letrada de modo sistematizado e por despertar para o desejo de prosseguimento dos estudos.

É possível afirmar, que o Grupo Escolar Marechal Rondon procurou desenvolver uma sólida formação nos seus estudantes, seja no que diz respeito ao conhecimento sistematizado, seja nos valores cívicos e morais. A influência da instituição escolar no município refere-se, também, à visibilidade conferida a ele por possuir esse modelo de escola e na participação dos seus ex-estudantes na vida pública. Entretanto podemos afirmar que o município também influenciou diretamente a organização do grupo escolar e o desenvolvimento de suas atividades pela infraestrutura existente na cidade ao longo dos anos e conferiu visibilidade ao

grupo escolar quando disseminou entre a população a importância de se frequentar seus bancos.

Ao direcionarmos o olhar da pesquisa para uma conjuntura maior que a da própria instituição escolar, ou em outros termos, ao buscarmos apreender o significado do grupo escolar imerso em um amplo contexto social, político e econômico, entendemos que as práticas escolares por ele desenvolvidas encontram-se respaldadas nas diretrizes de uma política educacional nacional. Os conhecimentos produzidos que tomaram por base esta investigação consistem em apontar o Marechal Rondon como uma escola pública que desempenhou um papel relevante no momento de desenvolvimento da cidade. Sua contribuição nesse processo ultrapassa a formação intelectual dos estudantes que passaram por seus bancos, por compreender a formação de novos costumes e hábitos que derivam da inserção da cultura letrada, como também dos novos valores cívicos e morais.

Importante considerar ainda que a trajetória do Grupo Escolar Marechal Rondon é marcada pela influência do desenvolvimento do município, uma vez que o crescimento do comércio e das demais atividades econômicas promoveu o aumento populacional. Este, por sua vez, impulsionou a ampliação da demanda escolar e o número de matrículas ofertadas pela escola e, conseqüentemente, a transformação de sua estrutura física que foi sendo ampliada em quantidade de salas e qualidade do ambiente escolar, ou em outras palavras, esta escola primária que começou suas atividades em uma pequena casa de madeira, com o desenvolvimento da cidade, passou a contar com um prédio em alvenaria com dois pavilhões de 12 salas de aula.

Essa investigação procurou reconstruir a história de uma instituição escolar de uma cidade do interior do Estado do Paraná. Acreditamos que a nossa contribuição com a produção de conhecimentos nesta área consiste em trazer as vozes das pessoas que participaram do processo de instalação da escola pública graduada em Campo Mourão e resgatar essa memória que possivelmente se perderia, uma vez que muitos documentos desse período já se perderam. Também contribuímos quando os conhecimentos produzidos favorecem a compreensão de que as ideias pedagógicas que circularam no plano nacional, apontadas por Moreira (1960b), Saviani (2006b, 2007a), Souza (2008) no período estudado, foram acompanhadas pelos professores da escola primária mourãoense, bem como no entendimento de que os problemas vividos no grupo escolar não consistiram em fenômenos isolados, mas compartilhados por outras escolas.

Contudo, nossa pesquisa apresenta-se como uma discussão inicial dessa temática e, devido à impossibilidade de esgotarmos o assunto pela sua complexidade, acreditamos que

novos olhares são necessários. Olhares estes que podem se voltar, por exemplo, na direção da didática desenvolvida nas escolas primárias, pois, em nossa investigação, apenas nos referimos brevemente às discussões e ao trabalho pedagógico desenvolvido; ou na direção do currículo escolar e a implementação das disciplinas que o compunham, de modo a compreender as mudanças que as mesmas sofreram em decorrência das políticas educacionais nos diferentes momentos da história da educação. Há que se considerar que a história da escolarização primária no interior paranaense ainda está para ser pesquisada.

A possibilidade de pesquisarmos sobre o Marechal Rondon despertou expectativas de ordem profissional e de ordem pessoal. As de ordem profissional diziam respeito à capacidade de conseguirmos apreender adequadamente o significado do objeto de estudo, dada a complexidade do tema. As de caráter pessoal referiam-se à importância que esta instituição escolar teve (e tem) em nossa história particular, uma vez que meu pai e tia estudaram na Escola Isolada em 1950 e minhas irmãs e eu fomos estudantes do Marechal Rondon nas décadas de 70 e 80. Portanto, a reconstrução da história desta escola, também consistiu em rememorar os momentos vividos e compartilhados com amigos e, porque não dizer, de parte da nossa história, o que produziu sentimentos de alegria e saudades por podermos recuperá-los, ainda que no plano do pensamento. Concordamos com Cora Coralina e reafirmamos: “minha (querida) escola primária... quanta saudade quando passo ali!”

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? – A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 59-107 (Coleção Educação Contemporânea).

ANDRADE, Maria Antonia. **Cartilha minha terra**. São Paulo: Editora do Brasil, 19--.

BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. In: _____. **Obras Completas**. v. X, 1883, tomo I ao IV. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.

BAREIRO, Edson. **Políticas educacionais e escolas rurais no Paraná – 1930-2005**. 2007. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino da Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2007.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903 – 1928). In: _____. (org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005b. p. 95-140.

_____. Desfiles patrióticos: memória e cultura cívica dos grupos escolares de Curitiba (1903 – 1971). In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos escolares: Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893 – 1971)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 299-321.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: Lembranças dos velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 7247**, de 19 de abril de 1879. Reforma do ensino primário, secundário e superior no município da Corte em todo o Império. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1879. BN.

_____. **Decreto-Lei n. 8.529/46**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes>>. Acesso em: 23 set. 2008a.

_____. **Decreto-Lei n. 8.530/46**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes>>. Acesso em: 23 set. de 2008b.

_____. **Constituição Política do Império do Brasil, 1824**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em: 12 set. 2008c.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024/61**. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529>>. Acesso em: 28 abr. 2009a.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692/71**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/QUADRO/1960-1980.htm>. Acesso: em 5 mai. 2009b.

BRZEZINSKI, Francisco Irineu. **A futura capital**. Curitiba: Juruá, 19--.

CAMARA BASTOS, Maria Helena. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, Maria; CAMARA BASTOS, Maria Helena. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. (vol. II – Século XIX).

CAMARA, Sônia; BARROS, Raphael. Por um projeto escolar modelar: A constituição dos grupos escolares no Distrito Federal em finais do século XIX. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos escolares: Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893 – 1971)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 277-298.

CAMPO MOURÃO. **Ata da 3ª sessão ordinária do 1º Legislativo**. Poder Legislativo de Campo Mourão, 1950. (Manuscrito) Não paginada.

_____. **Lei Municipal n. 23/56**. Poder Legislativo de Campo Mourão, 1956.

_____. **Lei Municipal n. 21/57**. Poder Legislativo de Campo Mourão, 1957.

_____. **Lei Municipal n. 25/58**. Poder Legislativo de Campo Mourão, 1958.

_____. **Lei Municipal n. 28/59**. Poder Legislativo de Campo Mourão, 1959a.

_____. **Lei Municipal n. 43/59**. Poder Legislativo de Campo Mourão, 1959b.

_____. **Lei Municipal n. 32/60**. Poder Legislativo de Campo Mourão, 1960.

_____. **Lei Municipal n. 14/61**. Poder Legislativo de Campo Mourão, 1961.

_____. **Lei Municipal n. 17/62**. Poder Legislativo de Campo Mourão, 1962.

_____. **Ata da criação da Câmara de Vereadores**. Câmara de Vereadores, 2008a.

_____. **Fotografia da primeira escola isolada e primeira prefeitura**. Acervo do Museu Deolindo Mendes Pereira, 2008b.

_____. **Fotografia aérea da cidade de Campo Mourão em 1953.** Acervo da Secretaria Municipal do Planejamento. 2008c.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez; 2006.

CORALINA, Cora. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais.** São Paulo: Global, 1997. p. 75-76.

CORREIA, Ana Paula Pupa. Arquitetura escolar: a cidade e a escola rumo ao progresso – Colégio Estadual do Paraná (1943 – 1953). In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 220-257.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 134-154, mar. 2002.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Dos pardieiros aos palácios:** cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo, RS: UPF, 2000.

FUNDACAM. **Principais avenidas, ruas e logradouros públicos – 1947/2007:** Biografia dos Homenageados. Campo Mourão, 2007. (Edição Comemorativa aos 60 anos de Emancipação Político-Administrativa do município).

GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1994.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira:** Leituras. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

IBGE. **Anuário estatístico do Brasil (1908 – 1912).** V. I, 1916. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 13 set. 2008a.

_____. **Censo demográfico e econômico do Estado do Paraná.** Série Regional, V. XXVI, 1955. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/>> Acesso: 7 set 2008b.

_____. **Enciclopédia dos municípios brasileiros.** 1959. Disponível em: [http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/visualiza_colecao_digital.php?titulo=Enciclopédia%20dos%20Municípios%20Brasileiros%20%20v.12%20Grande%20Região%20Sul%20\(Tomo%20I\)&link=EMGrRegSul_v.12#](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/visualiza_colecao_digital.php?titulo=Enciclopédia%20dos%20Municípios%20Brasileiros%20%20v.12%20Grande%20Região%20Sul%20(Tomo%20I)&link=EMGrRegSul_v.12#). Acesso em: 7 set. 2008c.

_____. **Estatísticas do Século XX – Ensino Normal (1933 – 1959).** Disponível em: <C:\Users\Usuario\AppData\Local\Temp\Rar\$EX00.025\educacao\1960\educacao1960bn_06.xls>. Acesso em: 7 set. 2008d.

_____. **Estatísticas do Século XX – Ensino Primário (1952).** Disponível em: <C:\Users\Usuario\AppData\Local\Temp\Rar\$EX00.025\educacao\1954\educacao1954m_aeb_052.xls>. Acesso em: 7 set. 2008e.

_____. **Estatísticas do Século XX - Ensino Primário Fundamental Comum (1959).** Disponível em: <C:\Users\Usuario\AppData\Local\Temp\Rar\$EX00.025\educacao\1961\educacao1961m_aeb_26.xls>. Acesso em: 7 set. 2008f.

_____. **Estatísticas do Século XX - Ensino Fundamental Comum (1967 – 1969).** Disponível em: <C:\Users\Usuario\AppData\Local\Temp\Rar\$EX00.025\educacao\1971\educacao1971m_aeb_091a092.xls>. Acesso em: 7 set. 2008g.

_____. **Estatísticas do Século XX - Ensino Fundamental Comum (1970 – 1972).** Disponível em: <C:\Users\Usuario\AppData\Local\Temp\Rar\$EX00.025\educacao\1973\educacao1973m_aeb_141a142.xls>. Acesso em: 7 set. 2008h.

_____. **Estatísticas do Século XX – População de Campo Mourão – 1960.** Disponível em: <C:\Users\Usuario\AppData\Local\Temp\Rar\$EX00.745\populacao\1962\populacao1962aeb_07_08.xls (Campo Mourão 1) 1960>. Acesso em: 7 set. 2008i.

_____. **Censo Demográfico do Estado do Paraná.** VIII Recenseamento Geral – 1970. Série Regional, Volume I, Tomo XIX. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 2 mai. 2009.

LIMA, Branca Alves de. **Caminho Suave:** Alfabetização pela Imagem. São Paulo: Caminho Suave, 1987. (97ª edição).

LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. Das escolas reunidas ao grupo escolar: a escola como repartição pública de verdade. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos escolares:** Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893 – 1971). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 81-107.

MASCHIO, Elaine Cátia Falcade. **A constituição do processo de escolarização primária no município de Colombo – Paraná (1882 – 1912).** 2005. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

MEURER, Sidmar dos Santos. **Para descanso do ‘espírito’ e proveito do ‘vigor physico’:** o processo de institucionalização do recreio no currículo da escola primária paranaense (1901 – 1924). 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. O significado da educação pública no Império (Paraná Província). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org). **Pesquisa em história da Educação:** perspectivas de análise, objetos e fontes. Belo Horizonte, HG: 1999. p. 87-94.

_____, Maria Elisabeth Blanck. A História da Escola Primária Pública no Paraná: entre as intenções legais e as necessidades reais. In: SCHELBAUER, Anaete Regina, LOMBARDI, José Claudinei; MACHADO, Maria Cristina Gomes (Orgs). **Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Memória da Educação). p. 187-209.

_____. A institucionalização da instrução pública no Paraná: um estudo a partir de fontes. p. 31-41. In: SÉRIE-ESTUDOS – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, n. 25 (junho 2008). Campo Grande: UCDB, 1995. **Revista Série Estudos**. Disponível em: <http://www3.ucdb.br/mestrados/index.php?c_mestrado=1>. Acesso em: 19 out. 2008.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o império**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936. v. 1.

MOREIRA, João Roberto. **Educação e desenvolvimento no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, 1960a. (Publicação nº 12).

_____. **Teoria e prática da escola elementar**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais; INEP - Ministério da Educação e Cultura, 1960b. (Série III – Livros-Fonte, v. 4).

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo: 1976-1994). São Paulo: Editora UNESP, 2000. (Encyclopaedia).

MOTTA, Diomar das Graças. A emergência dos grupos escolares no Maranhão. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Grupos escolares: Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893 – 1971)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p.141-152.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. Grupos escolares na região dos Campos Gerais (PR). In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Grupos escolares: Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893 – 1971)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 323-340.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR, UEPG, 2007. (Coleção Memória da Educação).

NEVES, Fátima Maria. **O método lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo** (São Paulo – 1808 – 1889). 2003. 293 f. Tese (Doutorado em História)-Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Assis, SP, 2003.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. Organização escolar no início do século XX: o caso do Paraná. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, v. 18, n. 1, p. 143-155, 2001.

_____. Políticas Públicas e Reformas Curriculares: as escolas primárias no Paraná na Primeira República. **Revista E Curriculum** Puc Sp, São Paulo, v. 1, n. 1, dez – jun. 2005 - 2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum/>>. Acesso em: 10 set. 2008.

_____. Maria Cecília Marins de. Medidas do Governo Vargas e repercussões na Educação no Paraná. **Revista Ideação**, EDUNIOESTE/Foz do Iguaçu/PR, v. 1, n. 1, p. 41-54, 2006. Disponível em: <<http://e-evista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/838/707>>. Acesso em: 10 set. 2008.

PARANÁ. **Coletânea de leis estaduais**, Tomo I, 1947 a 1950. Curitiba: Assembléia Legislativa do Estado do Paraná, 2005.

_____. **Coletânea de leis estaduais**, Tomo II, 1951 a 1954. Curitiba: Assembléia Legislativa do Estado do Paraná, 2006.

_____. Instituto de Terras, Cartografia e Geociências - ITCG. **Genealogia dos Municípios do Paraná**. Disponível em: <http://www.itcg.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=56>>. Acesso em: 1 abr. de 2009.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. Grupos escolares na Paraíba: iniciativas de modernização escolar. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Grupos escolares: Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893 – 1971)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 109-139.

PYKOSZ, Lausane Corrêa. **A higiene nos grupos escolares curitibanos: fragmentos da história de uma disciplina escolar (1917 – 1932)**. 2007.147 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

ROCHA, Lucia Maria da; BARROS, Maria Leda Ribeiro de. A educação primária baiana. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Grupos escolares: Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893 – 1971)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 173-192.

SANFELICE, José Luis. História das instituições escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: Uniso; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. p. 75-93. (Coleção memória da educação).

SANTOS JÚNIOR, Jair Elias. **A história da Câmara Municipal de Campo Mourão; 1947 – 1963**. Campo Mourão, PR: Sisgraf, 2006. (v. I).

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. História da Escola Pública no Brasil: Questões para a pesquisa. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. p. 1-29. (Coleção Memória da Educação).

_____. O legado educacional do “Breve século XIX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XIX**. 2ª ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2006a. p. 7-32. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. O legado educacional do “Longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XX**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006b. p. 9-57. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007a. (Coleção Memória da Educação).

_____. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: Uniso; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007b. p. 3-27. (Coleção memória da educação).

SCHELBAUER, Analete Regina. **Idéias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914**. Maringá, PR: EDUEM, 1998.

_____. **A constituição do método de ensino intuitivo na província de São Paulo (1870-1889)**. 2003. Tese (Doutorado)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

_____. O Método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, Maria; CAMARA BASTOS, Maria Helena. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 132-149. (vol. II – Século XIX).

SCHELBAUER, Analete Regina, LOMBARDI, José Claudinei; MACHADO, Maria Cristina Gomes (orgs.). **Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Memória da Educação).

SCHELBAUER, Analete Regina; MACHADO, Maria Cristina Gomes. História e Historiografia da Educação: Abordagens e Práticas Educativas – um balanço. In: SCHELBAUER, Analete Regina, LOMBARDI, José Claudinei; MACHADO, Maria Cristina Gomes (orgs.). **Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. 163-183. (Coleção Memória da Educação).

SÉRIE-ESTUDOS – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, n. 25 (junho 2008). Campo Grande: UCDB, 1995. **Revista Série Estudos**. Disponível em: <http://www3.ucdb.br/mestrados/index.php?c_mestrado=1>. Acesso em: 19 out. 2008.

SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. Vitrines da república: os grupos escolares em Santa Catarina (1889 – 1930). In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos escolares: Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893 – 1971)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 341-376.

SIMIONATO, Édina Conceição. **Campo Mourão 50 anos: na espiral do tempo**. Campo Mourão, PR: Nerygraf, 1997.

_____. **Campo Mourão: sua gente...sua história**. 2. ed. ver. e ampl. Cianorte, PR: Gráfica e Editora Bacon, 1999.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. Espaço da Educação e da Civilização: Origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XIX**. 2ª ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2006a. p. 33-84 (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006b. p. 109-161. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX** (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca básica da História da Educação Brasileira, v. 2).

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, n. 14, p. 61-68, mai-ago. 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm>>. Acesso em: 26 out. 2008.

TRINDADE, Etelvina Maria de Castro; ANDREAZZA, Maria Luiza. **Cultura e educação no Paraná**. Curitiba: SEED, 2001. (Coleção História do Paraná; textos introdutórios).

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as lições de coisas:** análises dos fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. O método intuitivo – os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XIX.** 2ª ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 85-132. (Coleção Educação Contemporânea).

VEIGA, Pedro da. **Campo Mourão:** centro do progresso. Maringá, PR: Bertoni, 1999.

VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos escolares:** Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893 – 1971). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil:** a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas, SP: Papirus, 1990.

_____. **Poder político e educação de elite.** 3ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção Educação Contemporânea).

WACHOWICZ, Rui. **História do Paraná.** 10 ed. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2002.

ENTREVISTAS

ANDRADE, Leony Prado. Entrevistadora: Cibele Introvini. Entrevista concedida em 4 jul. 2008 na cidade de Campo Mourão/PR. Arquivo digital. (1h 43min 20s).

INTROVINI, Manoel Messias. Entrevistadora: Cibele Introvini. Entrevista concedida em 1 jul. 2008 na cidade de Campo Mourão/PR. Arquivo digital. (59min 10s).

OLIARI, Zulmira Introvini. Entrevistadora: Cibele Introvini. Entrevista concedida em 13 ago. 2008 na cidade de Maringá/PR. Arquivo digital. (58min 44s).

OLIVEIRA, Zoraide Ferreira de. Entrevistadora: Cibele Introvini. Entrevista concedida em 24 set. 2008 na cidade de Campo Mourão/PR. Arquivo digital. (42min 49s).

RAMOS, Verony Mercedes. Entrevistadora: Cibele Introvini. Entrevista concedida em 25 set. 2008 na cidade de Campo Mourão/PR. Arquivo digital. (34min 36s).

RODRIGUES, Evaldina. Entrevistadora: Cibele Introvini. Entrevista concedida em 20 set. 2008 na cidade de Campo Mourão/PR. Arquivo digital (48min 46s).

SIMÃO, Salua. Entrevistadora: Cibele Introvini. Entrevista concedida em 19 set. 2008 na cidade de Campo Mourão/PR. Arquivo digital. (1h 18min 33s).

ZALESKI, Vanda. Entrevistadora: Cibele Introvini. Entrevista concedida em 19 set. 2008 na cidade de Campo Mourão/PR. Arquivo digital. (55min 04s).

FONTES CONSULTADAS

COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON. Campo Mourão. Histórico do Grupo Escolar de 5 de maio de 1957. **Livro Histórico do Grupo Escolar Marechal Rondon**. 1957a. (Manuscrito). Não paginado.

COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON. Campo Mourão. OFÍCIO nº 08/57. **Pasta Projeto Geral da Escola**. 1957b. (Mimeografado). Não paginado.

COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON. Campo Mourão. Comunicação da direção do Grupo Escolar de Campo Mourão para Marechal Candido Mariano da Silva Rondon. **Pasta Documentos Oficiais**. 1957c. Não paginado.

COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON. Campo Mourão. Secretaria. Histórico do Colégio. **Livro Histórico do Grupo Escolar Marechal Rondon**. 1957d. (Mimeografado). Não paginado.

COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON. Campo Mourão. Secretaria. Provas Finais de novembro de 1957. **Livro Ata de Exames**. 1957e, p. 4a e 4b, (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON. Campo Mourão. Secretaria. Ata de Reunião Pedagógica de 19 de fevereiro de 1959. **Livro Ata de Reunião Pedagógica do Grupo Escolar Marechal Rondon**, 1959, p. 1b. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON. Campo Mourão. Secretaria. **Livro de Avisos**. 1959b. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON. Campo Mourão. Secretaria. Ata de Reunião Pedagógica de 27 de agosto de 1960. **Livro Ata de Reunião Pedagógica do Grupo Escolar Marechal Rondon**, 1960a, p. 4b e 5a. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON. Campo Mourão. Secretaria. Ata de Reunião Pedagógica de 24 de setembro de 1960. **Livro Ata de Reunião Pedagógica do Grupo Escolar Marechal Rondon**, 1960b, p. 5b e 6a. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON. Campo Mourão. Secretaria. Ata de Reunião Pedagógica de 29 de outubro de 1960. **Livro Ata de Reunião Pedagógica do Grupo Escolar Marechal Rondon**, 1960c, p. 6b e 7a. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON. Campo Mourão. Secretaria. **Ofício/** Secretaria de Educação e Cultura. Delegacia de Ensino, 1961a. (Mimeografado)

COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON. Campo Mourão. Secretaria. Ata de Reunião Pedagógica de 26 de agosto de 1961. **Livro Ata de Reunião Pedagógica do Grupo Escolar Marechal Rondon**, 1961b, p. 8b, 9a e 9b. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON. Campo Mourão. Secretaria. Ata de Reunião Pedagógica de 11 de março de 1961. **Livro Ata de Reunião Pedagógica do Grupo Escolar Marechal Rondon**, 1961c, p. 7b, 8a e 8b. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON. Campo Mourão. Secretaria. Ofício - Convite 56/61. **Pasta Documentos Oficiais**, 1961d. (Mimeografado).

COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON. Campo Mourão. Secretaria. Ofício/Prefeitura Municipal 338/64. **Pasta Documentos Oficiais**, 1964a. (Mimeografado).

COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON. Campo Mourão. Secretaria. Ofício 77/64/Câmara Municipal de Vereadores. **Pasta Documentos Oficiais**, 1964b. (Mimeografado).

COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON. Campo Mourão. Secretaria. Planta baixa da Unidade Integrada de Ensino de 1º grau Marechal Rondon. **Pasta Projeto Geral da Escola**, 197-a. Não paginado.

COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON. Campo Mourão. Secretaria. Localização no mapa do município das Unidades Escolares que pertencem à Unidade Integrada Marechal Rondon. **Pasta Projeto Geral da Escola**, 197-b. Não paginado.

COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON. Campo Mourão. Secretaria. Croquis da Escola Estadual Marechal Rondon. **Pasta Documentos Oficiais**, 197-c. Não paginado.

COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON. Campo Mourão. Secretaria. Hino do Grupo Escolar Marechal Rondon. **Pasta Documentos Oficiais**, 1976. (Manuscrito)

COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON. Campo Mourão. Secretaria. Dados referentes a atual escola. **Pasta Projeto Geral da Escola**, 1979. (Mimeografado). Não paginado.

COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON. Campo Mourão. Secretaria. Síntese do Histórico Escolar. **Pasta Documentos Oficiais**, 198-. (Mimeografado). Não paginado.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM EX-PROFESSORES E EX-FUNCIONÁRIOS

• IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

- 1) Nome completo;
- 2) Naturalidade;
- 3) Formação Escolar;
- 4) Data da chegada em Campo Mourão;
- 5) Quando começou a trabalhar na escola.

• CONTEXTO DE CRIAÇÃO DA ESCOLA ISOLADA

- 1) Como começou a escola em Campo Mourão;
- 2) Como era mantida financeiramente a escola.

• ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA ISOLADA

- 1) Quantos alunos frequentavam a escola;
- 2) Quem eram os alunos;
- 3) Como eram as aulas;
- 4) Como eram o currículo, o planejamento e a avaliação.

• CONTEXTO DE CRIAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR

- 1) Como nasceu a idéia de criação do grupo escolar;
- 2) Como era mantida financeiramente a escola.

• ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO GRUPO ESCOLAR

- 1) Quantos alunos frequentavam a escola;
- 2) Quem eram os alunos;
- 3) Como eram as aulas;
- 4) Como eram o currículo, o planejamento e a avaliação.

• PROFISSÃO DOCENTE

- 1) Como ocorria a formação inicial e a continuada;
- 2) Como era feita a contratação de professores;
- 3) A remuneração era adequada;
- 4) Que problemas existiam quanto à profissão.

APÊNDICE B

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM EX-ALUNOS

- IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO
 - 1) Nome completo;
 - 2) Naturalidade;
 - 3) Data da chegada em Campo Mourão;
 - 4) Quando começou a estudar na escola.

- CONTEXTO DE CRIAÇÃO DA ESCOLA ISOLADA
 - 1) Como começou a escola em Campo Mourão;
 - 2) Como era mantida financeiramente a escola.

- ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA ISOLADA
 - 1) Quantos alunos frequentavam a escola;
 - 2) Quem eram os alunos;
 - 3) Como eram as aulas;
 - 4) O que se estudava e como era a avaliação.

- CONTEXTO DE CRIAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR
 - 1) Como nasceu a idéia de criação do grupo escolar;
 - 2) Como era mantida financeiramente a escola.

- ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO GRUPO ESCOLAR
 - 1) Quantos alunos frequentavam a escola;
 - 2) Quem eram os alunos;
 - 3) Como eram as aulas;
 - 4) O que se estudava e como era a avaliação;
 - 5) Como era a relação professor e aluno;
 - 6) Que problemas existiam para conseguir estudar.

ANEXOS

ANEXO A

Trecho da Ata de instalação da Câmara Municipal de Campo Mourão no dia cinco de dezembro de 1947 e posse dos vereadores eleitos em 16 de novembro de 1947.

Ata de instalação da 1ª
Câmara Municipal de Campo Mourão, Estado do Paraná,
posse dos srs. Vereadores Municipais eleitos em 16 de Novembro
de 1947 e eleição da respectiva Câmara.

Nos cinco dias do mês de dezembro do ano de
mil e novecentos e quarenta e sete, na uma
das salas da Escola Pública da Sede do Município
de Campo Mourão, às duas horas sob a presidência
do Exmo. Sr. Doutor Luiz de Albuquerque Maranhão
Júnior, Juiz Eleitoral da 38ª Zona, especialmente de-
signado pelo Egrégio Tribunal Regional Eleitoral,
e com a presença dos Exmos. Srs. Vte. Celílio
Coutinho Rodrigues, representante Exmo. Sr. Presidente
da Assembleia Legislativa do Estado; José Antonio
dos Santos Prefeito Municipal; Nicolau Schöen, Pre-
feito Municipal de Pitanga; Dr. José Elicio Hüster
representante da Câmara de Vereadores do Muni-
cípio de Pitanga; Miguel Scharan, Juiz de Paz
Distrital; Kazaro Mendes, Delegado de Polícia,
Teofilto Wakin, Administrador da Colônia Mourão,
Municy Marinho da Rocha, Colutor Estadual e
Francisco de Albuquerque, que tomaram assento
à mesa bem como de outras autoridades civis
o Exmo. Sr. Dr. Presidente, após dizer que, na
conformidade da decisão do Juiz Eleitoral,
em sessão realizada no dia vinte e um de no-
vembro do corrente ano, na qual foram pro-
clamados os eleitos em 16 de novembro próximo
passado, considerava entregues os diplomas aos
mesmos, declarando a seguir aberta a sessão.

ANEXO B

Classificados de Campo Mourão no "Informador Classificado do Paraná" em 1955

CLASSIFICADO DE CAMPO LARGO E CAMPO MOURÃO

249

RESTAURANTE/Bar

RESTAURANTES

RESTAURANTE CAMPO LARGO

Proprietário Francisco Marthaus

Almoço e Jantar - Café a toda hora

Bebidas nacionais em geral

Rua 15 de Novembro s/n.º 11

Restaurante Central r 15 de Novembro

Restaurante Chemin r 15 de Novembro

SECOS E MOLHADOS - VAREJO

Armazém Gomes r S Dumont 5

Cavalli & Filho Ltda pg Mal Floriano

Ferreira & Cia, O r Mal Floriano 5

Gódk, Evandro r 7 de Setembro 5

Novakowski, Emma r 7 de Setembro 5

Nowakowski, Augusto r O Dias 5

Rincosky, Lotário 3 r B do R Branco

Ritoben, Atílio r X da Silva 5

Serviço Social da Indústria SSI 5

SELARIAS

Wincheski, Eduardo pg Mal Floriano

SERRARIAS

SERRARIA SANTA TEREZINHA

De Manoel Portela de Brito

Especialidades em madeiras serradas de Pinho - Imbuia - Cedro e outras qualidades.

EMPREITAM-SE MADEIRAS PARA

SERRAR POR FREÇOS

MÓDICOS.

ENTREGAS A DOMICILIO

TABELIONATOS E CARTÓRIOS

Primeiro Tabelião de Notas 5

TECIDOS - LOJAS

David, João r 7 de Setembro 5

Kaminski, Pedro r 7 de Setembro 5

Pieri, Humberto de 5

RIVABEM, EDILBERTO 5

FAZENDAS - ARMARINHO - CHA-PEUS - CALÇADOS E MIUDEZAS EM GERAL.

Rua Gonçalves Dias 29

Sowleszski Irmão, Pedro 9 pg Mal Floriano

TINTURARIAS E LAVANDARIAS

Tinturaria Campo Largo r B do R Branco

CAMPO MOURÃO

ACÓUGUES

Acôugue Gaúcho 844 r M Grosso 5

Vide anúncio nesta página

Acôugue São Pedro r i Pereira 5

ADVOGADOS

Fortes, Paulo Vinício dr 1072 av Cap i Bandeira

Queiroz de Moraes, Armando dr 590 r Ceará

ALFALATARIAS

ALFALATARIA AVENIDA

Não é a maior, mas é a melhor

Propriedade de:

ANTONIO CAETANO

Rua Araruna, 755 5

Alfaiataria Sto Antônio 605 r S Paulo

ALTO FALANTES

A VOZ - AMIGA DA CIDADE

De Apolinário Leal

A mais extensa rede de alto falantes do Paraná.

Instalado no Prédio do Cine Mourão

FAÇAM SEUS ANÚNCIOS POR INTERMÉDIO DO SERVIÇO DE ALTO FALANTES, FAZENDO PÚBLICO SUAS ESPECIALIDADES

ARROZ - MÁQ. BENEFICIAMENTO

MAQUINA N.S. APARECIDA

Propriedade de:

GORRY & ROBERTO LTDA

Benefício de arroz e fuba - Compradores de Cereais.

Rua Cornubatal s/n.º 5

AUTOMÓVEIS - OFICINA

AUTO MECÂNICA OESTE

De

Alberto Spilka

CONsertos DE AUTOMÓVEIS EM GERAL - PINTURAS E SOLDAS - AJUSTAGENS DE MOTORES A EXPLOSAO - FERRO VELHO.

Av Cap i Bandeira 384 5

AUTO MECÂNICA PARANÁ

De

REFEIR SZAPAR KWITSCHAL

Especialidade em motores - Lâmparas e pinturas.

Av M Mendes de Camargo 031

Auto Oficina Mec 1900 av Cap i Bandeira

OFICINA AUTO UNIVERSAL IRMÃOS ZIEMER

PEÇAS E ACESSÓRIOS - CONSER- TOS EM GERAL.

CAIXA POSTAL 40

Av Cap i Bandeira 1172 5

Oficina Industrial av J C Oliveira 5

OFICINA RAIL

De

RAUL CORREIA DA SILVA

CONsertos DE AUTOMÓVEIS EM GERAL.

SERVIÇOS RÁPIDOS E PER- FEITOS.

Rua Curitiba s/n.º 5

Rozanski, Aristides 1173 av Brasil 5

AUTOMÓVEIS - PEÇAS

Auto Peças Paulista 1263 av Cap i Bandeira

BALABUCH, BASILIO

Peças para Automóveis e Caminhões em geral.

ANEXO Oficina Mecânica

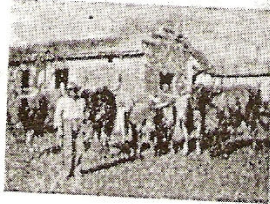
Av Gósseré 1381 5

Irmãos Durski Silva Ltda Cx Postal, 71

COMBINAÇÃO RACIONAL

Comer muito não é comer bem. O comer demais é mais um vício do que uma necessidade orgânica. Qualidade nutre satisfatoriamente enquanto quantidade excessiva é desnecessária e prejudicial. Ambos devem ser racionalmente combinados.

ACÓUGUE GAÚCHO



Propriedade de:

Giocendo Tagliari & Filho

Carne verde diariamente de gado e porco - Linguiça - Salame rosa - Mortandela e Banha, etc.

Rua Mato Grosso, 844

CAMPO MOURÃO - PARANÁ

BANCOS

Bco Comal do Paraná S.A. 1132 av i Pereira

Bco do Est do Paraná S.A. 1121 av Cap i Bandeira

Bco Mercantil S.A. av i Pereira

BANHIA

Púb de Banha P Melinski 2978 av M Camargo

BARBEARIAS

Barbearia Guanabara 35 r i Pereira

Barbearia Keller 678 r Ceará

Salão Borges 354 av Brasil

Salão Bardi 422 av Brasil

Salão Maraba av Cap i Bandeira

BARES

Vide também Restaurantes

Bar Bon Sorte av i Pereira

Bar Central 1304 av Cap i Bandeira

Bar Cordão i Guarapuava

BAR DOS LAVRADORES

De João Inocente de Sousa

O seu ponto preferido de aperitivo

SECOS E MOLHADOS

Av Brasil - (prol) 5

Bar e Cafe Mourão 1133 av Cap i Bandeira

Bar e Caf Paulista 55 av i Pereira

INFORMADOR

E' o que representa verdadeira- mente o Informador Classificado do Paraná.

CLASSIFICADO DE CAMPO MOURÃO

CHURRASCARIA PREDILETA
De Constante Gellinski
Bebidas do mais fino paladar -
Churrascos especiais a toda hora.
Mistura gentiliza para com seus
fregueses
Av Cap I Bandeira, 184

SORVETERIA SÃO JOÃO
De
BOGUSLAU OLENSKI
BEBIDAS NACIONAIS E ESTRAN-
GERAS - BOMBONS - CHOCOLA-
TES - CONSERVAS E COMPOSTA
DE FRUTAS.
Av Cap I Bandeira, 936

DEBIDAS
De Antônio Paulo de Souza
Bebidas em geral, de tudo para o
seu paladar.
Seção de seca e molhados
Av Brasil, 25

BAZARES
Bazar Milani 1310 av Cap I Bandeira

BEBIDAS
Ind de Bebidas Refrig Garoto 353 av Cap
I Bandeira

BICICLETAS - CONserto
Assis, Francisco F de 650 r Ceará

CABELEIREIROS
Vide também Institutos de Beleza

CAFÉ - TORREFAÇÃO
Café Planeta 465 r Ceará

CAFES
Vide também Bares
Vide também Restaurantes

HOTEL COMERCIAL
Propriedade de:
JOSÉ LUCINDO DA SILVA
E
MANOEL DA SILVA
Ponto central em frente ao largo
da Matriz - Cozinha de primeira or-
dem - Quartos confortáveis - Ambien-
te estritamente familiar - Behi-
das nacionais e estrangeiras - Higi-
ene - Hospitalidade - Urbanidade.
Rua Irmãos Pereira, 23
CAMPO MOURÃO — PARANÁ

Calçados - CONserto
SAPATARIA PAULISTA
De Ademar Alberto Ferreira
Consertos de calçados em geral - Fa-
bricam-se calçados sob medida
SERVIÇOS GARANTIDOS
Av Cap I Bandeira, 1642

Calçados - FAB.
Sapataria Mourão 241 r Araruna

Calçados - LOJAS
Casa Cristo Rei av Cap I Bandeira

CARPINTARIAS E MARCENARIAS
CARPINTARIA DE TAMPOROSKI
FABRICAM-SE CARROSSERIAS.
CARROÇAS, CARROCINHAS, ARA-
DOS, CAMENHOES E QUALQUER
PERMANENTE AGRICOLA.
CONsertos EM GERAL
CAIXA POSTAL 22
Av I Pereira, 1748

CARTÓRIOS
Vide Tabelionatos e Cartórios

CASAS BANCARIAS
Vide também Bancos

CERÂMICAS
OLARIA SÃO JOSÉ
De
Brasília Pereira da Silva
TIGUROS ESPECIAIS - FABRICA-
ÇÃO ESMERADA - ESTOQUE PER-
MANENTE PARA PRONTA ENTRE-
GA EM QUALQUER QUANTIDADE.
PREÇOS OS MELHORES DA
PRAÇA
Aguia 119 - C Mourão

CHURRASCARIAS
Vide também Restaurantes

CINEMAS
Cine Mourão 85 r Pereira

COLCHÕES - FAB.
Colcheteria Santa Cecilia r Curitiba

COLONIZAÇÃO
Vide também Imobiliárias

COMESTÍVEIS
Vide Bares e Molhados

CONSERVAS
Ind de Cons Alimentícios Simões Ltda r
Luzia 804 av Goleirê

CONSTRUTORES
Ferreira, Wenceslau 1214 r Ceará

CONTABILIDADE - ESCRITÓRIOS
Escritório Contábil Vera av J C Oliveira

Bar/Instituto
Justus, Oldemar 547 av Cap I Bandeira ..
Org Mourão Ltda 1028 av Cap I Bandeira ..
Vide anúncio nesta página

CORRETORES DE IMÓVEIS
Vide também Imobiliárias

DENTISTAS
Kaufing, Augustinho dr 781 r Araruna ..
Rebka, Irene dra r Curitiba ..
Rodrigues, Manoel dr 909 av I Pereira ..

DROGARIAS
Vide também Farmácias

ELETROTÉCNICAS E OFICINAS
Eletrotec Cruzeiro 419 av Cap I Bandeira ..

ENGENHEIROS
ROEDER, CARLOS DR
CÁLCULOS E INSTALAÇÕES PARA
FABRICAS E USINAS ELÉTRICAS
Rua São Paulo, 796

ESCOLAS - ESTAB. DE INSTRUÇÃO
INSTITUTO SANTA CRUZ
CURSOS:
PRIMARIO - MÚSICA E
DATILOGRAFIA.
INTERNATO E EXTERNATO
MIXTO
Pg 19 de Outubro 388

Organização
Mourão Ltda.
Contabilidade - Seguros de in-
cêndio - Acidentes pessoais e do
trabalho - Transporte - Vida
Educativa - Vendas de Lotes,
chácaras e datas tituladas - Re-
presentações em geral, desta-
cando-se dentre elas a
CIDADE ZARACATÍ
Município de Campo Mourão -
Venda de lotes, datas e cháca-
ras - Terras de 1.ª qualidade.
Informações: Av Cap Indio da
Bandeira, 1028 - Caixa Postal 43
End Teleg.: "CAMOPA"
CAMPO MOURÃO — PARANÁ

CLASSIFICADO DE CAMPO MOURÃO

251

Farmácia/Restaurante

EXPRESSOS
Vide também Ônibus-Linhas

FARMÁCIAS
Farmácia América 1334 av Cap I Bandeira
Farmácia Avenida 204 av Cap I Bandeira
Farmácia S Antônio 1101 av Cap I Bandeira
Roth, Waldemar 1800 av Cap I Bandeira

FAZENDAS
Vide Têxteis

FERRAGENS - LOJAS
Bittencourt, Milton F 998 av Cap I Bandeira
Casa Timken av I Pereira

FERRARIAS
Lubachski, Mieczyslaw 1621 av J C de Oliveira

FOTÓGRAFOS
ARTE FOTO SEKI
Fotografam-se casamento - Amplificações: em preto, marrom e colorido. Aceitam-se trabalhos de amadores. **ATENDE-SE A QUALQUER HORA**
Av Brasil 365 - Cx Postal 99

FRUTAS
Quitanda Avenida av Cap I Bandeira

GASOLINA
Vide Pósters de Serviço

GOVERNO ESTADUAL
Casa Rural 932 av I Pereira
Colet Estad em C Mourão 461 r Araruna
Delegacia de Polícia r Paraná
Distrito Fiscal 797 r S Paulo
Pósto de Vig Sanit Animal 1573 r Araruna

GOVERNO FEDERAL
Agência Municipal de Estatística av I Pereira
Serv Nacional de Malária 572 av Cap I Bandeira

GRÁFICAS
Vide também Tipografias

HOSPITAIS
Hospital C Mourão 790 av Brasil

HOTEIS
BAR E RESTAURANTE RIO GRANDE
De Joel Pereira Santos
CONVENIENTEMENTE SITUADO NO PONTO MAIS CENTRAL DA CIDADE - COZINHA DE PRIMEIRA ORDEM - QUARTOS - CONFORTÁVEIS - AMBIENTE ESTRITAMENTE FAMILIAR
CAIXA POSTAL 66
Rua Araruna, 355

Brasil Hotel r Araruna
Hotel Avenida av Cap I Bandeira
HOTEL HANDEIRANTES
De Augusto Cavalcante
Direção dos proprietários - Recomendado especialmente para famílias e viajantes.
HIGIENE - CONFORTO - URBANIDADE
CAIXA POSTAL 139
Av Cap I Bandeira 392

Hotel Central 81 pç 10 de Outubro
Hotel Comercial 35 r I Pereira
Vide anúncio na página nº 239
Hotel D Pedro 659 av Brasil
Hotel Goiweré 1385 r Araruna
Hotel Ponto Cruz 1167 r I Pereira
Hotel São Paulo 391 av Brasil

NOVO HOTEL
De Basílio Daciuk
Cozinha de primeira ordem - Refeição a qualquer hora.
Conforto - Higiene - Hospitalidade
Rua I Pereira 1845 - Cx Postal 72

Restaurante Hotel Paraná r Paraná
Vide anúncio nesta página

IGREJAS E AGREMIações
RELIGIOSAS
Congreg Cristã do Brasil r Iguaçu
Igreja São José pç 10 de Outubro

IMOBILIARIAS
Soc Imob Terraplanagem Goioeré Ltda
1248 av Cap I Bandeira

INSTITUTOS DE BELEZA
Domanski, Asunta 605 r S Paulo

JOALHERIAS
Vide também Relojoarias

LAVANDARIAS
Vide Tinturarias e Lavandarias

LIVRARIAS
Livreria S José 1313 av Cap I Bandeira

MADEIRAS - COMPENSADOS E LAMINADOS
Laminadora S Jorge 12 r J Vetter
Philipp, M R Curt r Peabiru

MARCENARIAS
Vide Carpintarias e Marcenarias

MATERIAIS ELÉTRICOS
Casa dos Materiais Ltda 999 av Brasil

MECÂNICAS
Vide Automóveis - Oficina

MÉDICOS
Andrade, Manoel dr 1795 av Cap I Bandeira
Consolidado, Legardeth dr 199 pç 10 de Outubro
Perreira, J Carlos dr 659 av Brasil

MIUDEZAS
Vide Bazar

MOLAS
Vide também Automóveis Peças

MÓVEIS - FAB.
Direger, Erwin r Ceará

RESTAURANTE E HOTEL PARANÁ
Água encanada em todos os quartos, o único na cidade, com água quente a qualquer hora - Todas as sábados Bingo dançante - Refeições de primeira. Cozinha dirigida pela proprietária.
Anexo: Completo serviço de Bar com bebidas nacionais e estrangeiras.
Visitando Campo Mourão, hospede-se no Hotel Paraná
Distinção - Conforto - Higiene
Preços os melhores
CAMPO MOURÃO — PARANÁ

FAB DE MÓVEIS E ESQUADRIAS
De Léo Kind
MÓVEIS PARA TODOS OS FINS - SERVIÇOS PERFEITOS E GARANTIDOS - PREÇOS OS MELHORES - ACEITAM-SE QUAISQUER ENCOMENDAS.
CAIXA POSTAL 21
Rua São Paulo, 1036

ÔNIBUS - LINHAS
EMPRESA GOIWERÉ
De Serrano & Filho
Horário de partida de C Mourão
PARA GOIWERÉ:
às 6-8-10-12-14-16-18 horas
PARA MOREIRA SALES:
às 6-8-14 horas
PARA PONTOURA:
às 10 horas
PARA PARANÁ DO OESTE:
às 15 horas
PARA BARREIRA DO OESTE:
às 14 horas - Diariamente
Pósto S Luiz - Av M M de Camargo

EMPRESA DO-CAMPO LTDA
Mamburi, Campo Mourão, Araruna, Tonaia, Cruzeiro do Oeste.
SEDE EM CAMPO MOURÃO
Pç 10 de Outubro, 365

Expresso C Mourão Ltda av Cap I Bandeira
Expresso Oeste 1845 r I Pereira

PADARIAS
PADARIA GUARANI
De Abelardo Simões
PAIS DE TODA QUALIDADE
ACEITAM-SE ENCOMENDAS
ESMERO E ASSEIO
Rua Ceará, 684

Padaria São Antônio av J C de Oliveira

PENSÕES FAMILIARES
Pensão Barreira do Oeste 2180 av Goioeré

PÓSTOS DE SERVIÇO
Pósto Rhinod 1214 av Cap I Bandeira
Pósto Americano 65 av Cap I Bandeira
Pósto Americano 1227 av Cap I Bandeira

PÓSTOS DE SERV. - EQUIP. E CONS.
Vide Automóveis - Oficina

RADIADORES - CONserto
OLIVEIRA, JAIME DE
Consertos de bicicletas em geral - Reformas de radiadores e máquinas de costura.
CAIXA POSTAL 12
Rua Iguaçu s/n.º

REFRIGERANTES
Vide também Bebidas

RELOJOARIAS
Durski, Jurandir 1850 av Cap I Bandeira
Relojaria Onipça 994 av Cap I Bandeira
Vide anúncio página nº 252

RESTAURANTES
Vide também Bares
Vide também Churrascarias
Bar e Rest. Paulo Menzki 2078 av M Camargo
Restaurante e Hotel Paraná r Paraná
Vide anúncio nesta página

252

CLASSIFICADO DE CAMPO MOURÃO

Agência/Indústria

ROUPAS FEITAS

AGÊNCIA RENNER

EXCLUSIVISTA:

ALBANO ZANINI

"RENNER" REPRESENTA QUALIDADE E GARANTIA DOS TECIDOS. ESTOQUE PERMANENTE DE TODOS OS PRODUTOS "RENNER"

Rua Araruna, 257

SÊCOS E MOLHADOS - ATACADO

CASA LUSO BRASILEIRA

De

Branco & Lopes

ATACADO E VAREJO - FERRAGENS - LOUÇAS - BEBIDAS EM GERAL - ALUMÍNIO E CONSERVAS.

Av Cap I Bandeira

SÊCOS E MOLHADOS - VAREJO

ARMAZÉM DE SÊCOS E MOLHADOS

De Floriano Solarewicz

O mais central da cidade - Bebidas em geral - Conservas nacionais e miudezas em geral.

Preços os melhores

Rua Mato Grosso, 428

ARMAZÉM STO ANTONIO

COMESTÍVEIS EM GERAL

FERRAGENS - LOUÇAS - ARMARINHO - CALÇADOS E ARTIGOS PARA CAVALHEIROS EM GERAL - BEBIDAS NACIONAIS E ESTRANGEIRAS.

Av Goleirê 2156

Casa Amaral av Cap I Bandeira

Casa Brasil 1353 av Araruna

Casa Dec 2326 av Goleirê

Casa Gusira 420 av Brasil

Casa Monte Castelo 1933 av I Pereira

Casa Morais 1466 av Goleirê

Casa Nova 595 av Cap I Bandeira

CASA PORTUGUESA

De Lúcia Matos

Sêcos e molhados - Bebidas - Alumínio e ferragens.

Caixa Postal 115

Av Cap I Bandeira

Casa Progresso av I Pereira

CASA REAL

ARMARINHO - FERRAGENS - CALÇADOS - CHAPEUS - LOUÇAS - ROUPAS FEITAS E MIUDEZAS EM GERAL

"A SEM RIVAL"

CAIXA POSTAL 7

Pq 10 de Outubro 7

Casa S Pedro av I Pereira

Casa S Silvestre 620 av Cap I Bandeira

Casa Silva 2233 av Goleirê

CASA SUL AMERICA

Sêcos e molhados, bebidas nacionais e estrangeiras, tecidos, armário - Patisserie e miudezas em geral.

Av Cap I Bandeira, 960

Casa Vieira 186 av Brasil

Casa Xavier 221 r Araruna

Gimenes, Verico av Cap I Bandeira

Jatobá 1, Meia 614 r Ceará

Kehapochi, Conrado 1036 av Goleirê

Souza, Antônio Paulo de 25 av Brasil

Vide anúncio página 250

Tres Companhia 1293 r I Pereira

SELARIAS

Selaria Gaucha 696 av Cap I Bandeira

SERRARIAS

Indústria S Antônio Lada 483 r S Paulo

RELOJOARIA OMEGA

De José A. Fuchs

Jóias e relógios

Anexo: Oficina de

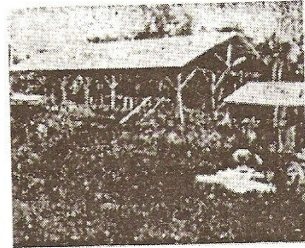
consertos - Artigos

para presentes.

Av Cap Indio Bandeira, 994

CAMPO MOURÃO - PARANÁ

Wenceslau Kuligowski



Construtores de serrarias e Moinhos - CONSTRUÇÕES EM GERAL.

Rua Ceará, 1214

Campo Mourão - Paraná

Gráfica Campanário Ltda.

Serviços tipográficos em geral.

Impressora do jornal "CORREIO DO NOROESTE" um órgão de imprensa independente, a serviço de Campo Mourão para o Paraná, pelo Brasil.

Presidente: Renato R. P. de Melo

Diretor Responsável: Dr. Nelson B. Prado

AMIGO LEITOR!

Não leia somente os grandes jornais das metrópoles. O jornalzinho do interior, como o "Correio do Noroeste", que é o resultado de muito esforço e luta, deve merecer sua atenção. Ele expõe, na sua singeleza, a vida e a alma das populações provincianas.

LEIA E ASSINE O "CORREIO DO NOROESTE"

Redação - Administração e Oficinas:

Avenida Cap Indio Bandeira, 1605 - Caixa Postal 36

CAMPO MOURÃO

PARANÁ

Salvador/Pósto CLASSIFICADO DE CAMPO MOURÃO, CAPANEMA E CARLÓPOLIS 253

SALVADOR CASTELLI & CIA MADEIRAS DE PINHO EM BRUTO PARA QUALQUER QUANTIDADE. PREÇOS RAZOAVEIS RUA S. CRUZ s/n.º - C. Mourão	Trombini & Cia Ltda 1833 av. I. Pereira SERRARIAS - CONSTRUTORES Kulligewski, Wenceslau 1314 r. Ceará Vide anúncio página n.º 252 TABELIONATOS E CARTÓRIOS Cartório do Civil, Comércio e Anexos 1754 av. Cap. I. Bandeira Cartório do Crime av. I. Pereira Cartório do Registro Civil 423 r. Ceará Tabelionato de Prof. de Títulos e Doc. 626 r. Ceará TECIDOS - LOJAS Casa Rua Esperança 189 av. Brasil Casa Iguaçu 243 av. Cap. I. Bandeira Casa Sta. Maria 126 av. Cap. I. Bandeira Empório São Antônio 1075 av. Cap. I. Bandeira TELEGRAFOS Dpto. dos Correios e Teleg. 859 r. Ceará	TINTURARIAS E LAVANDARIAS Tinturaria Gaucha r. Arruana Tinturaria Gonçalves 1515 av. M. Camargo TIPOGRAFIAS Gráfica Campanário Ltda 1805 av. Cap. I. Bandeira Vide anúncio página n.º 252 TRANSPORTES AÉREOS Real SA Transp. Aéreos 890 av. M. de Camargo TRANSPORTES COLETIVOS Vide também Ônibus-Linhas VULCANIZAÇÃO Scheldrin, Luiz r. Peabirú Vulcanização Central 802 r. M. Grosso
SERRARIA LARANJAL De Manoel Victor Teixeira Madeiras serradas em geral. Serras a electricidade. Rua Brasil - prolongamento		

C A P A N E M A

Prefeitura Municipal de CAPANEMA

Prefeito:- OTAVIO FRANCISCO MATTOS

NOTA:- Deixamos de fornecer os informes do Comércio, Indústria e Profissões dessa cidade, a despeito de, havermos empenhado toda diligência para que no sentido informativo, fôsse completo, todavia, aparece esta omissão, porquanto, o tempo da impressão já era chegado e esgotado o prazo para angariamento de publicidade.

Procuramos conseguir esses dados junto a Prefeitura, no entanto, não chegaram até nós os requisitos solicitados.

A REDAÇÃO

AGENCIAS:
MARINGÁ
Praça Rodoviária
Caixa Postal, 877
PEABIRÚ
Avenida Central
Cruzeiro do Oeste

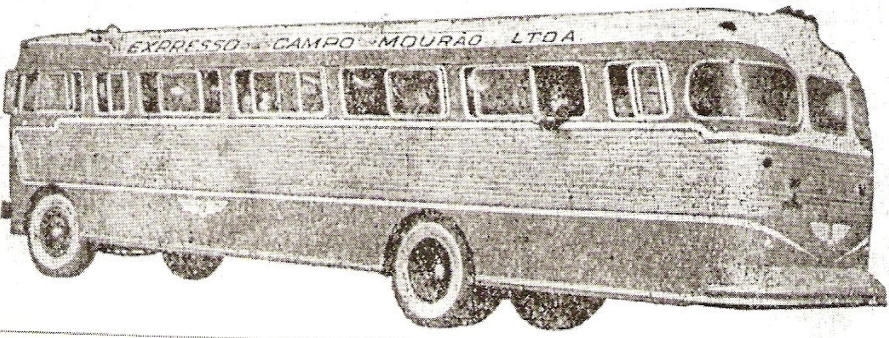
EXPRESSO CAMPO MOURÃO LTDA

FUNDADO EM JUNHO DE 1947

— Transporte Coletivo e Encomendas —
Horário: Hora em Hora — Ônibus e Pernas
RENATO ROMEIRO PINTO MELLO & FILHOS
Sede: Av. Indio Bandeira 1661 - Caixa Postal, 77
CAMPO MOURÃO

Empresa que inaugurou "Coach" na Região Noroeste do Paraná — Um milhão de passageiros transportados, com qualquer tempo!

LINHAS:
Peabirú - Moreira
Sales - Peabirú -
Cruzeiro do Oeste



ANEXO C

Relação dos Grupos Escolares construídos no período de 1951 a 1954 no Estado do Paraná

Construção de Grupos Escolares 1951- 1954	
Município	Localidades
Almirante Tamandaré	Campo Magro (lei n. 1.786 de 06/4/54).
Alto Paraná	Santo Antonio do Caiuá (lei n. 2.077 de 23/7/54).
Apucarana	03 grupos sem especificar a localidade (lei n. 1.768 de 27/02/54); Na cidade de Apucarana (lei n. 2.267 de 03/12/54).
Bocaiúva do Sul	Vila Adrianópolis (lei n. 838 de 03/12/51).
Borrazópolis	Catugi (lei n. 1.528 de 09/12/53).
Cascavel	Sede do município (lei n. 1.445 de 30/11/53).
Clevelândia	Distrito de Vitorino (lei n. 1.231 de 23/9/53).
Contenda	Areia Branca (lei n. 1.906 de 18/5/54).
Curitiba	Bairro de Capanema (lei n. 840 de 03/12/51); Bairro Campina do Siqueira (lei n. 1.321 de 21/10/53); Corte Branco (lei n. 1.396 de 14/11/53); Vila Hugo Lange (lei n. 1.524 de 09/12/53); Bairro Pilarzinho (lei n. 1.543 de 23/12/53); Bairro Barreirinha (lei n. 1.633 de 14/01/54); Estribo Ahú (lei n. 1.871 de 10/5/54); entre as ruas Brasília Itiberê e Westephalen (lei n. 1.875 de 10/5/54); Não especifica a localidade (lei n. 2.111 de 28/7/54); Campo da Galícia (lei n. 2.194 de 13/8/54); Vila Pinto (lei n. 2.212 de 31/8/54); Vila Franco de Macedo (lei n. 2.226 de 18/9/54).
Governador Lupion (Guairá)	Sede do município (lei n. 810 de 24/11/51).
Guaraniaçu	No município sem especificar a localidade (lei n. 1.478 de 04/12/53); Sede do município (lei n. 1.847 de 22/4/54).
Guarapuava	No município sem especificar a localidade (lei n. 1.353 de 23/10/53).
Ipiranga	Distrito de São Roque (lei n. 1.232 de 23/9/53); Palmital – Distrito de Biturumirin – (lei n. 1.415 de 18/11/53); Ivaí (lei n. 1.417 de 18/11/53).
Irati	No município sem especificar a localidade (lei n. 1.757 de 13/02/54).
Jaguapitã	Distrito de São Sebastião do Guaraci (lei n. 779 de 08/11/51); Nossa Senhora das Graças (lei n. 2.161 de 04/8/54); Bentópolis (lei n. 2.199 de 13/8/54); Colorado (lei n. 2.264 de 03/12/54).
Jandaia do Sul	Bom Sucesso (lei n. 2.201 de 13/8/54); Marumby (lei n. 2.201 de 13/8/54).

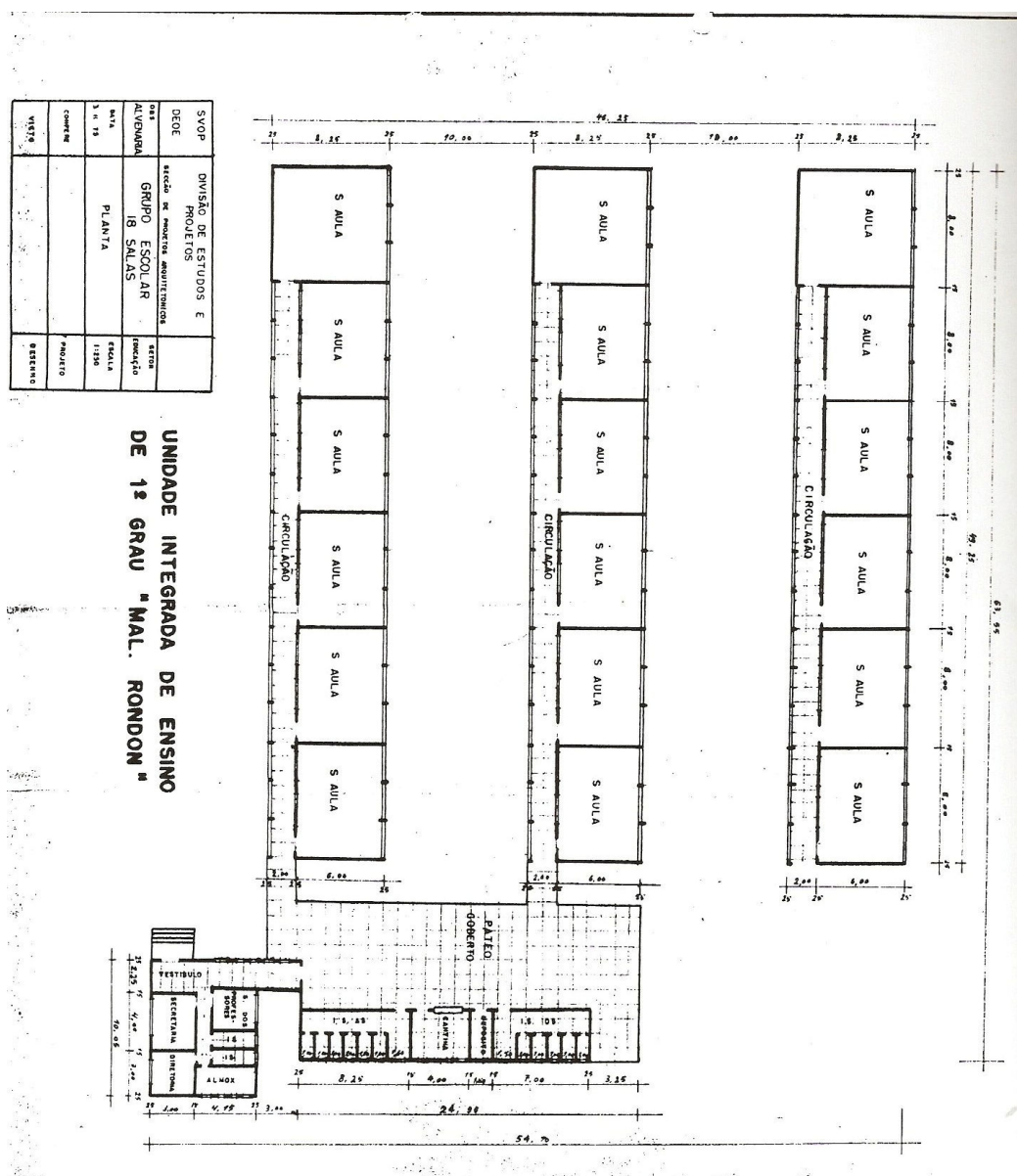
Japira	Conselheiro Mairinck (lei n. 2.259 de 03/12/54).
Laranjeiras dos Sul	Colônia Virmond (lei n. 1.872 de 10/5/54).
Londrina	Distrito de Selva (lei n. 731 de 18/10/51); El Dorado (lei n. 786 de 10/11/51); Tamarana (lei n. 786 de 10/11/51); Paiquerê (lei n. 786 de 10/11/51); Irerê (lei n. 786 de 10/11/51); Hermital (lei n. 786 de 10/11/51); Wartha (lei n. 786 de 10/11/51).
Mandaguaçu	Povoado de Capelinha – Distrito de Maringá - (lei n. 802 de 24/11/51); Patrimônio Altaneira (lei n. 1.335 de 23/10/53); Patrimônio de Guadiana (lei n. 1.588 de 29/12/53); Patrimônio São Jorge (lei n. 1.592 de 29/12/53).
Mandaguari	Esplanada (lei n. 2.263 de 03/12/54).
Mangueirinha	Vila Chopinzinho (lei n. 832 de 03/12/51); Sede do município (lei n. 2.184 de 07/8/54).
Marialva	Patrimônio de Jaguaruna (lei n. 1.120 de 04/02/53); Itambé (lei n. 2.002 de 14/7/54).
Maringá	Paissandu (lei n. 2.074 de 23/7/54).
Nova Esperança	Distrito de Alto Paraná (lei n. 1.784 de 23/3/54); Cruzeiro do Oeste (lei n. 2.078 de 23/7/54).
Ortigueira	Lageado Bonito (lei n. 1.850 de 22.4.54).
Paranaguá	Distrito de Matinhos (lei n. 1.340 de 23/10/53).
Paranavaí	Vila Suruquá (lei n. 1.498 de 07/12/53); Vila Paraíso do Norte (lei n. 1.785 de 23/3/54); Cidade de Paranavaí (lei n. 1.860 de 04/5/54).
Peabiru	Cruzeiro do Oeste (lei n. 1.628 de 14/01/54); Cruzeiro do Oeste (lei n. 1.836 de 22/4/54); Iporã (lei n. 1.973 de 13/7/54); Terra Boa (lei n. 2.040 de 19/7/54); Engenheiro Beltrão (lei n. 2.235 de 20/9/54); Araruna (lei n. 2.242 de 24/9/54).
Reserva	José Lacerda (lei n. 1.420 de 18/11/53); Jose Lacerda (lei n. 2.145 de 28/7/54).
Rio Negro	Lageado do Caçador (lei n. 1.660 de 15/01/54).
Santa Mariana	Sede do município (lei n. 1.343 de 23/10/53).
Santo Inácio	Distrito de Itaguagé (lei n. 1.650 de 15/01/54).
São Gerônimo da Serra	Santa Cecília do Pavão (lei n. 2.195 de 13/8/54).
São João da Serra	Sapoema (lei n. 1.339 de 23/10/53).
Tibagi	Amparo de Baixo (lei n. 1.256 de 24/9/53).
Toledo	Distrito de General Rondon (lei n. 1.516 de 09/12/53); Distrito de Novo Sarandi (lei n. 1.530 de 09/12/53); Distrito Margarida (lei n. 1.531 de 09/12/53); Sede do município (lei n. 1.645 de 15/01/54).
Uraí	Serra Morena (lei n. 814 de 28/11/51); Rancho Alegre (lei n. 814 de 28/11/51); No município sem especificar a localidade (lei n. 1.350 de

	23/10/53).
Wenceslau Brás	Sant'Ana do Itararé (lei n. 1.484 de 04/12/53).
Cidade	
Porto Amazonas	Zona Operária desta cidade (lei n. 816 de 28/11/51).
Jandaia do Sul	(lei n. 1.223 de 23/9/53).
Bandeirantes	(lei n. 2.086 de 23/7/54).
Irati	Na zona fabril (lei n. 2.261 de 03/12//54).
Distrito	
Marialva	Patrimônio de Aquidaban (lei n. 824 de 01/12/51); Patrimônio de Vera Cruz (lei n. 847 de 04/12/51).
TOTAL	91 Grupos Escolares construídos

Fonte: Paraná (2006).

ANEXO D

Planta Baixa do edifício escolar da Unidade Integrada de Ensino de 1º Grau Marechal Rondon na década de 1970



Fonte: Colégio Estadual Marechal Rondon (197-a).

ANEXO E

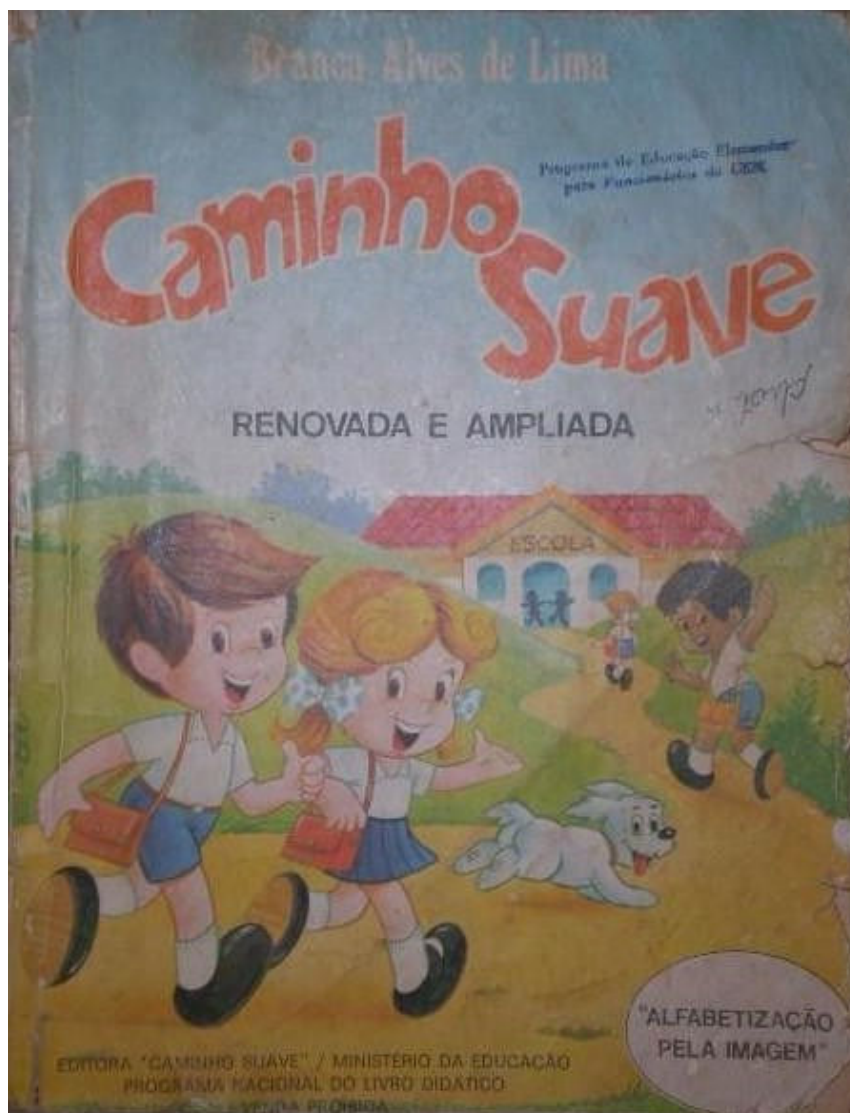
Capa da Cartilha Minha Terra



Fonte: Andrade (19--).

ANEXO F

Capa da Cartilha Caminho Suave



Fonte: Lima (1987).