

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**

**A ESCOLA NORMAL REGIONAL E SUAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS: DOIS RETRATOS DE UM MESMO CENÁRIO
NO INTERIOR DO PARANÁ**

LUCIANA HERVATINI

**MARINGÁ
2011**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO

**A ESCOLA NORMAL REGIONAL E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:
DOIS RETRATOS DE UM MESMO CENÁRIO
NO INTERIOR DO PARANÁ**

Dissertação apresentada por LUCIANA HERVATINI, ao Programa de Pós-Graduação em 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
2011

LUCIANA HERVATINI

**A ESCOLA NORMAL REGIONAL E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:
DOIS RETRATOS DE UM MESMO CENÁRIO
NO INTERIOR DO PARANÁ**

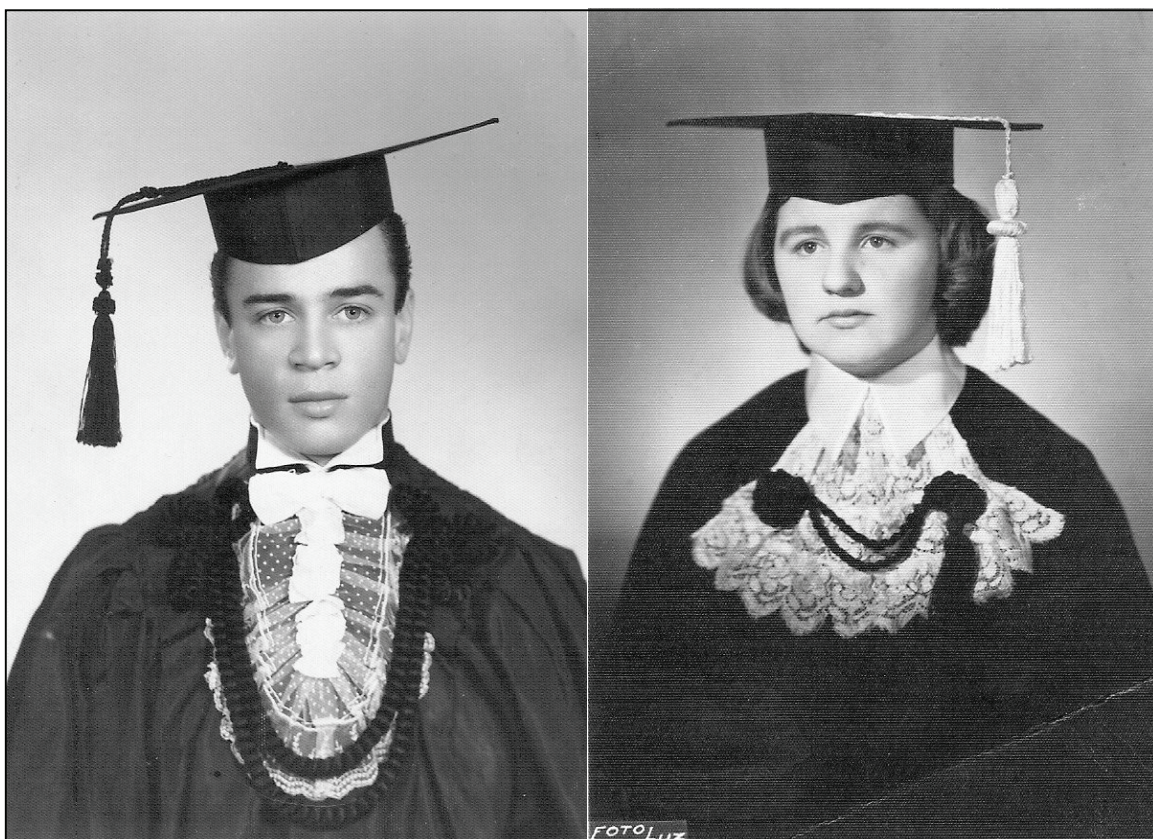
BANCA EXAMINADORA

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

Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Moura Nascimento – UEPG

Prof^a. Dr^a. Lizete Shizue Bomura Maciel – UEM

Data de Aprovação



Dedico este trabalho aos meus pais
José Carlos Hervatini (*in memoriam*) e
Zita Henning Hervatini.

Ele: legado de uma época de lutas e
conquistas.

Ela: modelo de normalista e professora.

Ambos: pessoas e profissionais forjados
pela vida, pilares que sustentaram e deram
solidez à minha formação.

É a mesma luz que do faixo diflue, clara...
grandiosa ...

Faixo entregue por mãos sapientíssimas que
nos guiará nos meandros da nossa jornada
até nos perdermos no horizonte infindo, onde
a existência cerra as portas descerrando as
da eternidade.

Usufrues desta luz, com olhos fitando uma
sigla altiva que deve ser o teu ideal!

(Despedida registrada no convite dos formandos
de 1962 da Escola Normal Regional Pestalozzi
de Apucarana, Paraná. Acervo pessoal de José
Carlos Hervatini.)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Universidade Estadual de Maringá, ao Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto-Sensu*, aos Professores Doutores Lizete Shizue Bomura Maciel, Analete Regina Schelbauer, João Luiz Gasparim e Marta Silene Ferreira Barros, que, tão valorosamente, contribuíram com minha formação acadêmica neste nível de estudo, e aos participantes dos Grupos de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e de História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares desta instituição.

Em particular, agradeço aos professores da Banca de Qualificação e de Defesa, às Professoras Doutoradas da Universidade Estadual de Maringá, Maria Cristina Gomes Machado e Lizete Shizue Bomura Maciel e à Professora Doutora da Universidade Estadual de Ponta-Grossa, Maria Isabel Moura Nascimento, pela grata satisfação de terem se disponibilizado a acompanhar minha pesquisa e indicar relevantes sugestões para esta Dissertação.

Agradeço à Maria de Lourdes Longhini Trevisani, por realizar a revisão desta Dissertação.

Meus imensos agradecimentos à direção do Colégio Estadual Alberto Santos Dumont, de Apucarana, Professora Mara Regina Titericz, e à direção do Colégio Estadual João XXIII, de Maringá, Professora Meir Braga La Fazia, na pessoa de seus Secretários, Solange Aparecida Peres e Adão Luiz de Albuquerque, respectivamente. Obrigada pela acolhida e pela gentileza em disponibilizar o material documental utilizado, sem os quais seria inviável a verificação empírica das informações históricas de seus Cursos Normais Regionais.

Agradeço à Diretora-Presidente da Fundação Cultural de Apucarana, Cirlene Maria Zanlorenze Moscatto, em especial à Diretora do Museu Etnográfico Municipal Benevides Mesquita, Dorotéia Tchopko, pela atenção a mim dispensada e pela generosa colaboração ao selecionar material histórico sobre a criação do município e sobre a educação apucaranesa; juntamente com a valorosa contribuição de Francisco Soares Dias Sobrinho, jornalista e historiador apucaranesa, responsável por boa parte dos arquivos históricos de Apucarana, utilizados nesta pesquisa.

Aos funcionários do Acervo da Gerência de Patrimônio Histórico da Prefeitura de Maringá, agradeço por disponibilizarem as informações históricas sobre a educação maringaense.

Agradeço, eternamente, aos ex-alunos regionalistas, José Carlos Hervatini (agradecimento póstumo) e Darcy Aparecida Mathias Marcos, pela inestimável contribuição no empréstimo de seus acervos pessoais, como fotos, quadro de formatura, boletins, provas, diploma, os quais foram por tanto tempo guardados e, neste trabalho, ressurgiram com o valor merecido.

Meu agradecimento muito especial aos meus familiares, pela compreensão da ausência na convivência e nos momentos em que o sentimento da dor familiar teve que se dividir com o compromisso de pesquisa. Obrigado por enviarem a força e o ânimo de que precisei quando não mais os tinha.

Um muito obrigado carinhoso à amiga Fátima Cristina Lucas de Souza, pelo companheirismo acadêmico, pelo tempo dedicado às conversas de estudo e de amizade e pelo seu estímulo, dando o apoio pelo qual foi possível a conclusão deste trabalho.

Intencionalmente, deixo por último, pela especial importância, os meus mais afetuosos agradecimentos à minha Orientadora, Professora Doutora Analete Regina Schelbauer, que me presenteou com sua intelectualidade no decorrer de minha trajetória como pesquisadora, mostrando-me as possibilidades de construção do conhecimento científico, lapidando os excessos e polindo a essência. Mas, acima de tudo, por ter me doado uma parte do seu coração e dos seus pensamentos em um dos momentos mais difíceis de minha vida pessoal.

A todos que fizeram parte desta trajetória: MUITO OBRIGADA.

HERVATINI, Luciana. **A ESCOLA NORMAL REGIONAL E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DOIS RETRATOS DE UM MESMO CENÁRIO NO INTERIOR DO PARANÁ.** 256 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Analete Regina Schelbauer. Maringá, PR, 2011.

RESUMO

Nesta pesquisa, a autora se propõe reconstruir as práticas pedagógicas de duas Escolas Normais Regionais no Norte do Paraná, a partir da Lei Orgânica do Ensino Normal nº 8.530 de 1946, que reorganizou o Curso Normal no Brasil, até o processo de cessação do Ensino Normal com a Lei nº 5.692 de 1971. O objetivo geral busca compreender quais práticas pedagógicas foram instituídas na Escola Normal Regional Pestalozzi, em Apucarana, e na Escola Normal Regional Eduardo Claparèd, em Maringá, durante a formação de professores nestas escolas. A pesquisa leva em consideração as características sócio-históricas regionais durante a expansão do ensino primário e da formação de professores no Paraná, tendo como recorte geográfico a região norte do Estado do Paraná, onde se situam as cidades campo da pesquisa. Como discussão inicial, são abordados os aspectos históricos das Escolas Normais no Paraná e os encaminhamentos para a formação de professores pelos Cursos Normais Regionais. Procura-se recuperar e analisar as práticas pedagógicas das Escolas Normais Regionais pesquisadas, enfocando a influência da Pedagogia da Escola Nova e das orientações oficiais durante seu período de vigência até o processo de cessação das Escolas Normais Regionais. Como metodologia, adota-se a pesquisa bibliográfica e documental de cunho qualitativo, buscando estudar o aspecto singular do objeto de pesquisa levando em consideração o caráter universal, na medida em que utiliza, como critério de análise, o contexto socioeconômico e educacional do momento histórico nacional e suas implicações no recorte regional e temporal, delimitados nesta pesquisa. Serviram de apoio as produções de autores como Saviani, Tanuri, Pimenta, Araújo, Freitas & Lopes para a retomada da história da educação e da formação de professores no Brasil e os autores que trazem em seus trabalhos a história da formação de professores pelas Escolas Normais no Paraná e no norte do Estado, sendo Miguel, Nascimento, Schaffratt, Hegeto e outros com estudos regionais sobre as Escolas Normais paranaenses. Espera-se, com este estudo, a compreensão de como as práticas pedagógicas das escolas pesquisadas refletem a tendência ideológica nacional-desenvolvimentista e a Pedagogia da Escola Nova para a formação de professores primários no interior do Paraná pelas Escolas Normais Regionais, além de contribuir com elementos históricos que possam gerar novos estudos sobre a formação de professores no Paraná e em suas regiões.

Palavras-chave: Escola Normal Regional; Práticas Pedagógicas; Formação de Professores.

HERVATINI, Luciana. **REGIONAL TEACHERS' FORMATION COLLEGES AND THEIR PEDAGOGICAL PRACTICE: TWO PORTRAITS OF THE SAME SCENE IN THE HINTERLAND OF THE STATE OF PARANÁ, BRAZIL** (256 p.). Master's Dissertation in Education – State University of Maringá. Supervisor: Dr Analete Regina Schelbauer. Maringá PR Brazil, 2011.

ABSTRACT

The pedagogical practices of two Regional Teachers' Formation Colleges in the northern region of the state of Paraná, Brazil, are reconstructed and discussed from the point of view of the 1946 Law on Teacher Formation (Act 8530) which reorganized teachers' formation in Brazil up to the end of the concession in 1971 (Act 5692). The main pedagogical practices instituted at the Escola Normal Regional Pestalozzi, in Apucarana, and at the Escola Normal Regional Eduardo Claparèd, in Maringá, when these schools focused on teachers' training, are analyzed. Research discusses the social and historical characteristics of the region during the expansion of fundamental education in the region and teachers' formation in the state of Paraná, with special reference to its northern region where the above-mentioned cities are. The historical aspects of Teachers' Training Colleges in the Paraná and their reference to the formation of teachers through the Regional Teachers' Formation Courses are first discussed. The pedagogical practices of the regional Teachers' Formation Colleges are investigated with special reference to the influence of the New School Pedagogy and of official guidelines during the period up to the end of the Regional Teachers' Formation Colleges. The bibliographical and documental-qualitative research was employed to investigate the unique aspect of the research object taking into consideration the universal character while using the social and economical context and the national historical moment and its implications as a criterion for analysis, albeit limited to the research's region and period. Whereas the works of Saviani, Tanuri, Pimenta, Araújo, Freitas & Lopes were employed for the history of education and teachers' formation in Brazil, those of Miguel, Nascimento, Schaffratt, Hegeto and others who concentrated on teachers' formation in the colleges of the state of Paraná and those of its northern region, subsided current investigation. It is expected that our analysis will provide a deeper knowledge on the pedagogical practices of the schools under analysis, with special reference to the national and developmentalist ideological trend and to the New School pedagogy in teachers' formation in the Paraná hinterland. It shall also be a contribution for further studies on teachers' formation in the state of Paraná and its subregions through its historical stance.

Keywords: Regional Teachers' Formation College; Pedagogical practice; Teachers' formation.

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E FOTOS

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Expansão das comunidades paranaenses no início do século XX	48
FIGURA 2	Anúncio de 1958 extraído da Revista Anuário “Sul do Brasil”	78
FIGURA 3	Localização da área colonizada pela Companhia Melhoramentos Norte do Paraná	80
FIGURA 4	Declaração de solicitação de aulas de Ensino Religioso, verso do requerimento de matrícula da aluna Aparecida Gomes de Lima da Escola Normal Regional Eduardo Claparèd, Maringá, 1958	147
FIGURA 5	Horário Geral do ano letivo de 1959 da Escola Normal Regional Eduardo Claparèd de Maringá.....	148

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Disciplinas da Escola Normal Regional Pestalozzi, de Apucarana, de 1952.....	123
QUADRO 2	Disciplinas da Escola Normal Regional Eduardo Claparèd, de Maringá, de 1956 a 1959.....	124
QUADRO 3	Ficha de acompanhamento de regência da Escola Normal Ginásial (Regional) Eduardo Claparèd, Maringá, 1964	158

LISTA DE FOTOS

FOTO 1	A professora Wilde Luiza Borghi Formigoni e seus alunos em desfile de Sete de Setembro na década de 1940	86
FOTO 2	Professora primária com seus alunos em Apucarana	88
FOTO 3	Professor André Berezoski, alunos e familiares na Escola Estadual da Colônia Nova Ucrânia em Apucarana	89
FOTO 4	Professor André Berezoski e alunos na Escola Estadual da Colônia Nova Ucrânia, em Apucarana	90
FOTO 5	Uma das primeiras escolas improvisadas de Apucarana.....	91
FOTO 6	Primeiro Grupo Escolar de Apucarana.....	92
FOTO 7	Grupo Escolar Alberto Santos Dumont, década de 1950	93
FOTO 8	Escolas Isoladas de Apucarana em 1967	95
FOTO 9	Escola Isolada Cristóvão Colombo, Apucarana, na década de 1960.....	95
FOTO 10	Festa em um salão que servia de escola improvisada e de igreja, Maringá, 1942.....	98
FOTO 11	Casa Escola do Maringá Velho em desfile de Sete de Setembro de 1947.....	103
FOTO 12	Grupo Escolar do Maringá Novo, vista externa, em 1940/1950	104
FOTO 13	Grupo Escolar do Maringá Novo, vista interna, em 1950.....	105
FOTO 14	Escolas Municipais Rurais de Maringá, década de 1950 e 1960	107
FOTO 15	Professor Erasmo Pilotto na formatura da primeira turma da Escola Normal Regional Pestalozzi, Apucarana, 1952	110
FOTO 16	Grupo Escolar Alberto Santos Dumont e Escola Normal Regional Pestalozzi, Apucarana, década de 1950.....	112
FOTO 17	Praça Interventor Manoel Ribas, Apucarana, década de 1950	113
FOTO 18	Desfile cívico de Sete de Setembro, Apucarana, 1955.....	138

FOTO 19	Normalistas da Escola Normal Regional Pestalozzi, Apucarana, 1949.....	139
FOTO 20	Normalistas da Escola Normal Regional Ginásial (Regional) Eduardo Claparèd, Maringá, 1963	139
FOTO 21	Apresentação de ginástica artística pelas alunas da Escola Normal Regional Ginásial Eduardo Claparèd, Maringá, 1962 .	140
FOTO 22	Alunos da 2ª série do Curso Normal Regional do período diurno da Escola Normal Regional Pestalozzi, Apucarana, 1960	141
FOTO 23	Presença do Bispo de Apucarana na formatura da Escola Normal Ginásial (Regional) Pestalozzi, Apucarana, 1967	151

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DAS ESCOLAS NORMAIS NO PARANÁ	30
2.1	A ESCOLA NORMAL NO PARANÁ REPÚBLICA	34
2.2	A LEI ORGÂNICA DO ENSINO NORMAL E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS NORMAIS REGIONAIS PARA O INTERIOR DO PARANÁ.....	57
3	AS ESCOLAS NORMAIS REGIONAIS DE APUCARANA E DE MARINGÁ E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	71
3.1	OS DETERMINANTES SÓCIO-HISTÓRICOS DA CRIAÇÃO DAS CIDADES DE APUCARANA E MARINGÁ E DA ABERTURA DAS ESCOLAS NORMAIS REGIONAIS PESTALOZZI E EDUARDO CLAPARÈD.....	72
3.1.1	A criação das cidades de Apucarana e Maringá e suas iniciativas de escolarização primária	81
3.1.2	A abertura das Escolas Normais Regionais de Apucarana e Maringá	108
3.2	AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS NORMAIS REGIONAIS PESTALOZZI E EDUARDO CLAPARÈD.....	118
3.2.1	Práticas pedagógicas de manutenção e de organização das instituições de ensino primário	122
3.2.2	Práticas pedagógicas de caráter filantrópico e assistencialista ..	130
3.2.3	Práticas pedagógicas de cunho cívico-patrióticas	134
3.2.4	Práticas pedagógicas de cunho religioso	144
3.2.5	Práticas pedagógicas relacionadas à docência no ensino primário	152
4	O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA NAS ESCOLAS NORMAIS DO PARANÁ E SUA INFLUÊNCIA NAS ESCOLAS NORMAIS REGIONAIS PESTALOZZI E EDUARDO CLAPARÈD	163
4.1	A ESCOLA NORMAL DO PARANÁ E O IDEÁRIO ESCOLANOVISTA	165

4.2	O MODELO PEDAGÓGICO VIGENTE E AS ORIENTAÇÕES DE ERASMO PILOTTO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS NORMAIS REGIONAIS PESTALOZZI E EDUARDO CLAPARÈD	172
4.2.1	O ideal de Escola Serena nas Escolas Normais Regionais Pestalozzi e Eduardo Claparèd.....	176
4.2.2	As Escolas Normais Regionais Pestalozzi e Eduardo Claparèd e a Educação como Direito de Todos	188
4.3	O PROCESSO DE CESSAÇÃO DAS ESCOLAS NORMAIS REGIONAIS PESTALOZZI E EDUARDO CLAPARÈD	199
5	CONCLUSÃO.....	212
	REFERÊNCIAS.....	222
	ANEXOS.....	234

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho originou-se de uma antiga preocupação em compreender como os conhecimentos advindos das atividades pedagógicas práticas se organizam como disciplinas curriculares dos cursos iniciais de formação de professores em nível Médio e como estas práticas docentes, desenvolvidas pelos alunos, refletem sua formação. Tais questões nos acompanham desde nossa formação pessoal, como filha de professora do ensino primário e ginásial, e na formação educacional, como aluna do então Curso Técnico – Habilitação em Magistério. Foi por meio de nossa vivência em uma família composta em grande parte por professores que surgiu o interesse frente aos conhecimentos acadêmicos adquiridos no período de formação do professor e às práticas pedagógicas refletidas no processo de ensinar, que observava e experienciava.

No decorrer de nossa experiência como aluna do Curso de Pedagogia no início dos anos de 1990 e já atuando como professora das séries iniciais do 1º Grau, regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71, nós começamos a tomar consciência de que não só os fatores internos à escola eram determinantes para o bom êxito do processo ensino e aprendizagem, mas que os fatores extraescolares, relacionados ao sistema educacional e à sociedade, explicavam, em parte, os problemas da escola primária. Constatação esta que nos acompanhou nas últimas duas décadas, durante nossa atuação como Pedagoga e como professora e coordenadora da área de Prática de Formação do Curso de Formação de Docentes para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, Modalidade Normal, denominação atual do Curso Habilitação Magistério da rede pública de ensino do Estado do Paraná.

Com a intenção de compreender como o processo histórico da formação de professores traz os determinantes que configuram as práticas pedagógicas por eles reveladas, demos início, no ano de 2008, a um estudo bibliográfico sobre a área de Prática de Ensino. Tratava-se de parte do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE –, implantado pela Secretaria de Estado da Educação do Governo do Estado do Paraná, visando à melhoria da formação continuada dos

professores da rede pública de ensino e à otimização das ações educacionais nas escolas em que esses professores estavam vinculados. O estudo e a proposta de intervenção tratavam, especificamente, da disciplina de Estágio Supervisionado do Curso de Formação de Docentes em nível Médio.

Após os primeiros estudos que realizamos, foi possível entender que muitos elementos de análise constituem a reflexão sobre a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Dentre eles, a questão relativa à formação inicial de professores em nível Médio e a forma como a organização curricular destes cursos revela a formação teórica e prática do professor. Não deixamos, ainda, de levarmos em consideração que os cursos de formação de professores carregam consigo condicionantes sociais e políticos que determinam a filosofia e a legislação que os regem.

É neste sentido que a busca pela superação da dicotomia entre teoria e prática nos cursos de formação de professores, mais especificamente nas atividades de Estágio Supervisionado, é necessária para que os encaminhamentos desta disciplina não se limitem somente ao âmbito teórico de estudo de autores e conceitos, nem só na prática instrumentalizada e mecânica, reproduzindo modelos idealizados para escolas também idealizadas. Não se trata de medir forças entre teoria e prática, não se pretende valorizar uma mais que a outra, mas considerar teoria e prática como elementos que, mesmo com suas especificidades, relacionam-se intrinsecamente.

No sentido de superação desta dicotomia, encontramos o estudo de Pimenta e Lima (2008), o qual tece críticas ao distanciamento entre a teoria e a prática no processo de formação docente, explicando que é pela associação entre teoria e prática, desde a formação inicial e caminhando juntas por toda a vida profissional, que o conhecimento se constitui e referencia novas descobertas num processo dialético.

Com as produções advindas do PDE, pela elaboração de textos e de artigos, propusemo-nos a estudar os conhecimentos históricos que, a nosso ver, são fundamentais para contextualizar as práticas pedagógicas como eixo articulador da unidade teoria-prática na formação do professor.

Ao finalizarmos as atividades do Programa mencionado e discutirmos

sobre o Estágio Supervisionado no Curso de Formação de Docentes em nível Médio, sentimos necessidade de iniciar uma pesquisa *stricto-sensu* para compreender a formação inicial de professores e as práticas pedagógicas que as constituem. Para tanto, inscrevemo-nos em 2008 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, no qual tivemos a grata satisfação de sermos selecionadas e, como aluna do Programa, nós passamos a fazer parte dos Grupos de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e de História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares, ambos na Universidade Estadual de Maringá, sendo este último vinculado ao Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR, com sede na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

Em consonância às linhas de pesquisa sobre a formação de professores e História da Educação, definimos como tema desta investigação as Práticas Pedagógicas das Escolas Normais, em especial as Escolas Normais Regionais, em razão de serem as primeiras escolas públicas de formação de professores do ensino primário para o interior do Estado do Paraná.

Para tal entendimento, procuramos verificar as produções científicas sobre a temática ou que estabelecessem relação com ela e identificarmos alguns autores relevantes nos quais nos apoiamos para desenvolver esta pesquisa.

Ao realizarmos a revisão bibliográfica, foi possível identificar como se configurou, na História da Educação em âmbito nacional, a formação de professores pelos Cursos Normais. Da mesma forma, compreendemos que, no contexto sociopolítico dos primeiros anos da República no Brasil, alguns fundamentos foram marcantes nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos Cursos Normais para a formação do professor do ensino público primário.

Neste sentido, sobre a história da educação brasileira, subsidiamo-nos em estudos de Saviani (2005; 2008b), os quais reúnem as principais ideias pedagógicas que estiveram e estão presentes na educação brasileira, além de realizarem uma descrição analítica do panorama da história da formação docente no Brasil, identificando momentos decisivos, com a influência de intelectuais e de tendências pedagógicas na educação brasileira.

Tendo como foco as Escolas Normais no Brasil e as práticas pedagógicas

nos cursos de formação de professores, pautamo-nos nos seguintes autores: Almeida (1995); Monarcha (1999); Tanuri (2000); Vilella (2002); Bastos (2005); Pimenta (2006); Pimenta e Lima (2008); Araújo, Freitas e Lopes (2008); Nascimento (2008); Saviani (2008b; 2009). Os referidos autores contribuem com esta pesquisa na medida em que trazem a constituição histórica das Escolas Normais e a discussão da formação didático-pedagógica desenvolvida em seus cursos.

O primeiro olhar para os condicionantes da criação e organização das Escolas Normais no Brasil nos levou a pensar sobre a abertura destas escolas no Paraná, em especial no interior do Estado. Quanto aos estudos que se dedicam às Escolas Normais no Paraná, encontramos teses, dissertações e artigos científicos relevantes que retratam a formação de professores proporcionada pelos Cursos Normais do Estado. Constatamos que as produções acadêmicas e as pesquisas institucionais existentes que abordam questões relacionadas à Escola Normal no Paraná e ao atendimento à educação primária, não raro, contemplam dois aspectos de análise: políticas públicas educacionais e caracterização local de instituições escolares específicas.

Com a revisão bibliográfica realizada no início do processo de pesquisa, identificamos a necessidade de aprofundarmos estudos sobre as Escolas Normais Regionais no Paraná e as práticas pedagógicas nelas desenvolvidas, por perceber a ausência destes estudos e pelo considerável papel social e educacional que estas escolas exerceram, de modo especial na região norte do Estado do Paraná.

Tal decisão nos auxiliou pelo desenvolvimento de uma pesquisa que tratasse das Escolas Normais Regionais situadas no norte do Paraná. Como nosso objeto de estudo intentamos recuperar e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas por estas instituições formadoras de regentes do ensino primário.

Para este trabalho, interessou-nos muito a discussão proporcionada pelos estudos regionais, especialmente o conjunto de estudos acadêmicos sobre a região norte do Paraná, produzidos pela Universidade Estadual de Maringá. Porém optamos por não aprofundarmos seus conceitos, porque acreditamos não ser pertinente a esta pesquisa. Sobre estes estudos regionais, encontramos a coletânea de Dias e Gonçalves (1999), intitulada Maringá e o Norte do Paraná:

estudos de história regional. O contato com as reflexões de seus autores nos possibilitou compreender, de forma contextual, alguns temas associados a nossa pesquisa, como: colonização, vida político-institucional da região e identidades coletivas regionais, sobretudo dos primeiros habitantes desta região e dos pioneiros. Outros autores foram essenciais para compreendermos o movimento da história em seu contexto mais amplo, como Nagle (1976) e Padis (2006).

Nos estudos mais específicos sobre a formação de professores no Paraná, deparamo-nos com produções relativas a momentos históricos determinados, estudos regionais com características particulares, como pesquisas sobre instituições escolares que ofertaram o Ensino Normal em cidades paranaenses, trazendo as especificidades e interferências socioeconômicas próprias de sua memória local. Encontramos, pois, como referências para o estudo da formação de professores pelas Escolas Normais do Paraná, as pesquisas de Emer (1991); Luporini (2007); Iwaya (2002); Schaffrath (2006); Hegeto (2007); Collares (2008); Paula (2009); Sbardelotto (2009).

Dos trabalhos que se relacionam com a configuração das Escolas Normais no Paraná e das Escolas Normais Regionais do Estado, destacamos as pesquisas de Miguel (1992; 1997a; 1997b; 1998; 2005; 2008) e de Nascimento (2006b; 2008), das quais consideramos seus estudos sobre os Cursos Normais e a influência da Pedagogia da Escola Nova no cenário educacional paranaense. Presença esta, refletida nas práticas orientadas durante a formação docente e nas ações dos professores das escolas primárias. São significativas as contribuições destas autoras, por trazerem o estudo da Escola Normal no Estado do Paraná por meio de análise sócio-histórica que utilizam em seus trabalhos, os quais trazem elementos interpretativos relevantes à nossa proposta de pesquisa.

Para compreender como as Escolas Normais tiveram seu espaço de criação e expansão no interior do Estado do Paraná, foi necessário identificarmos as diferentes economias nas regiões do Estado¹, em razão do aumento populacional e da abertura de Escolas Normais. Identificamos a expansão econômica na região de Curitiba e Litoral pela exportação da produção de São Paulo e do Sul do país devido à proximidade do Porto de Paranaguá; a produção

¹ Neste trabalho, grafaremos Estado (letra inicial maiúscula) para denominar as unidades federativas do Brasil, portanto, Estado do Paraná.

econômica da região central do Estado pela cultura da erva-mate e, depois, pelo gado de corte; a região de divisa com São Paulo, compreendendo as regiões norte e noroeste, destacada pela cultura do café; a região do oeste do Estado pela dedicação à suinocultura e no sudoeste a extração e beneficiamento da madeira.

Levamos em consideração a diversidade produtiva pela qual passou o Paraná nas décadas iniciais do século XX até meados dos anos de 1960 e a modernização deste setor produtivo, advindo da emergente industrialização, fez-se necessário para delinear as novas necessidades da educação paranaense e, conseqüentemente, da formação de professores.

Diante deste movimento de reorganização social, a educação no Paraná passou a demandar mais escolas primárias e, nestas, professores formados, acrescidos da preocupação de uma educação que atendesse à unidade nacional, já que a educação se firmava legalmente como uma preocupação governamental. Nascimento (2008, p. 14) aborda esta questão em seus estudos sobre a Escola Normal ao ressaltar que, desde a Proclamação da República,

[...] a necessidade de 'educar' o povo era colocada, ideologicamente, no 'novo' molde republicano, pelo qual se propugnava que o desenvolvimento do país deveria passar pela eliminação da defasagem escolar, o que só aconteceria mediante a abertura de escolas para formação de professores. O discurso governamental ressaltava que a salvação da educação dependia da existência de professores habilitados pela Escola Normal.

Foi com a Reforma Capanema que tivemos a edição do Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, a chamada Lei Orgânica do Ensino Normal, que, em âmbito nacional, regulou pela primeira vez o Curso Normal. Com o referido Decreto-Lei, a Escola Normal superou a generalização de sua denominação e de sua habilitação, e passou a dividi-lo em dois ciclos: o primeiro ciclo, com duração de quatro anos, destinando-se a formar regentes do ensino primário com seu funcionamento em Escolas Normais Regionais; o segundo ciclo, com duração de três anos, correspondendo ao ciclo colegial do curso secundário, destinando-se a formar os professores do ensino primário com seu funcionamento em Escolas Normais e nos Institutos de Educação (BRASIL, 1946b).

Dessa forma, as chamadas Escolas Normais poderiam ofertar os dois

ciclos do Ensino Normal (Regional e Secundário); as Escolas Normais Regionais somente o Curso Normal Regional e os Institutos de Educação passariam a ofertar os dois ciclos do Ensino Normal e os cursos de Especialização.

Com a Lei Orgânica do Ensino Normal, iniciou-se um período de expansão dos Cursos Normais no Paraná por meio das Escolas Normais Regionais e com expressiva influência do modelo Pedagógico da Escola Nova em seu currículo e nas orientações das práticas pedagógicas exercidas no ensino primário. Esta expansão foi decorrente da crescente abertura de escolas primárias e a emergência de formar professores regentes para este ensino, profissionalizando o trabalho de professores leigos atuantes. Este fato derivou-se da intensa colonização do Paraná pelo fluxo imigratório europeu e pela migração que se dirigia ao Estado. O objetivo maior desses cursos foi uma formação de professores regente para o ensino primário das escolas isoladas no interior e zonas rurais, com a disseminação de uma cultura geral e de serem líderes para o auxílio na melhoria da vida das comunidades locais. Como responsável pelos programas de ensino para estes cursos, destacamos as contribuições de Erasmo Pilotto (1910 - 1992) durante sua atuação como dirigente de Curso Normal e como Secretário de Educação do Estado do Paraná (1948 - 1950), que elaborou e acompanhou as políticas educacionais para os Cursos Normais no Paraná.

Na construção da nacionalidade pela via da educação, as ideias educacionais da Escola Nova subsidiavam o ensino e a organização escolar, presentes na expansão e na criação de mais Escolas Normais, atingindo as demais regiões paranaenses à medida que se acelerava o avanço da produção e exportação do café no norte do Estado.

Pelo movimento de abertura de mais Cursos Normais no Paraná, percebemos como a sociedade paranaense foi reconfigurada, passando a ter novas necessidades educativas presentes na formação de professores, sobretudo no interior do Estado. As práticas pedagógicas exercidas nas Escolas Normais Regionais passaram a ser diferenciadas também, demonstrando as especificidades existentes nas regiões interioranas do Estado quanto ao tipo de escolas primárias e de formação de professores existentes, já que muitas eram de caráter rural e sem as condições físicas e de recursos humanos da Escola Normal de Curitiba ou de centros urbanos mais populosos do Paraná.

Destarte, sendo a formação dada pelas Escolas Normais Regionais importante modalidade de qualificação de professores para o ensino primário durante o período de sua vigência em várias localidades, especialmente no interior do país, nossos esforços se concentraram na busca de elementos de estudo que procurassem recuperar e analisar suas práticas pedagógicas durante o período de funcionamento dessas Escolas no norte do Paraná até seu processo de extinção como modalidade específica de formação de professores.

A escolha do estudo sobre as Escolas Normais Regionais de duas escolas do Norte do Paraná, a de Apucarana e a de Maringá, justifica-se pela necessidade de compreender como as atividades consideradas práticas, presentes nos cursos de formação de professores, constituíram-se nessas escolas. Consideramos também que as Escolas Normais Regionais, como instituições escolares, carecem de estudos que reconstruam historicamente sua cultura escolar própria, resgatando sua identidade e as influências causadas pelas diferenças socioeconômicas específicas de suas localidades.

Com base nas leituras realizadas (NASCIMENTO, 2006a, 2006b, 2008; ARAÚJO; FREITAS; LOPES, 2008; MIGUEL, 2008), identificamos que, nas primeiras décadas do período republicano no Brasil e especificamente no Paraná, o caráter nacional-desenvolvimentista das reformas educacionais pretendiam transformar os alunos em elementos do progresso para o mundo moderno. Considerando este contexto nacional, levantamos o seguinte problema: no contexto de influência do Movimento da Escola Nova no Paraná, que práticas pedagógicas foram desenvolvidas para a formação de professores nas Escolas Normais Regionais de Apucarana e Maringá?

Para investigar o problema identificado, constituímos algumas questões que nortearam as seções deste trabalho: Quais aspectos históricos antecederam a criação das Escolas Normais Regionais no Paraná e como os determinantes do processo de urbanização e de aumento populacional influenciaram a criação das Escolas Normais Regionais no norte do Paraná? Como eram orientadas, legalmente, as atividades práticas nas Escolas Normais Regionais para o ensino primário do interior do Paraná? Em que sentido a Pedagogia da Escola Nova exerceu influência na formação dos professores pelas Escolas Normais Regionais pesquisadas?

Ao objetivarmos analisar as referidas Escolas Normais Regionais do norte do Estado do Paraná, procuramos reconstruir historicamente a criação destas escolas e a constituição de suas práticas pedagógicas, retomando, inicialmente, a organização da formação do professor primário pelas Escolas Normais no Brasil e na sociedade paranaense nas primeiras décadas do século XX.

Quanto à delimitação temporal, tomamos como marco inicial a Lei Orgânica do Ensino Normal nº 8.530 de 1946, exatamente por ser este o início da abertura das Escolas Normais Regionais no país, e, como marco final, o início da década de 1970, quando ocorreu a cessação dos Cursos Normais Regionais. Sua supressão foi normatizada pela Lei da Educação Nacional nº 5.692 de 1971, a qual marcou a descaracterização e fechamento dos Cursos Normais e a criação dos Cursos de Magistério de 2º Grau.

Considerando a criação das Escolas Normais Regionais e sua tentativa de resolver os problemas de insuficiência de escolas e de professores para toda a população paranaense em idade escolar, optamos como delimitação espacial para esta pesquisa a região norte do Estado do Paraná, denominado pelo recorte histórico como “norte novíssimo”², por representar, de forma significativa, a atuação das Escolas Normais Regionais do interior do Paraná. Não deixando de considerar que, durante o período delimitado nesta pesquisa, recebiam as mesmas orientações em termos de estrutura organizacional e sofriam influências das mesmas ideias pedagógicas que as demais Escolas Normais Regionais no restante do Estado.

Diante desta realidade, escolhemos duas escolas no Norte do Paraná, o Colégio Estadual Alberto Santos Dumont, de Apucarana, e o Colégio Estadual João XXIII, de Maringá, os quais ofertaram o Curso Normal Regional como Escola Normal Regional Pestalozzi e Escola Normal Regional Eduardo Claparèd respectivamente.

A escolha destas duas Escolas Normais Regionais não se deu de forma aleatória, mas pela possibilidade de acesso às fontes documentais históricas. No processo inicial da pesquisa, realizamos um levantamento preliminar na região norte e noroeste do Estado do Paraná e obtivemos dados da existência de

² Utilizamos a classificação regional do norte do Estado do Paraná de Balhana, Machado, Westphalen (1969), por realizarmos o estudo referente ao período histórico quando assim era denominada a região onde as cidades das Escolas Normais Regionais desta pesquisa estão situadas geograficamente.

Escolas Normais Regionais em algumas escolas estaduais, como em Apucarana em 1949, Assaí em 1950, Bandeirantes em 1950, Maringá em 1956, Jaguapitã em 1957, Rondon em 1957, Paranacity em 1957, Paranavaí em 1957, São Carlos do Ivaí em 1958, Querência do Norte em 1959, Terra Rica em 1960, Curiúva em 1960.

O fator de adoção das Escolas Normais Regionais de Apucarana e de Maringá se deu pelo levantamento do histórico das escolas estaduais do Paraná por meio do portal eletrônico institucional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná durante o primeiro semestre de 2010 (PARANÁ, 2010a) e, durante o mesmo período, por contatos telefônicos com as escolas desta região. Levantamento este, inviabilizado durante o período de pesquisa devido à dificuldade em obter informações das próprias escolas, visto que, em sua maioria, não possuem uma sistematização do arquivamento e conservação de material histórico. Situação já constatada por Nascimento (2009) sobre a reconstrução histórica das instituições escolares públicas do Paraná, ao apontar o problema do trabalho de levantamento e catalogação de fontes históricas das escolas, das quais muitas se deterioraram ou foram perdidas, evidenciando a inexistência de uma cultura de preservação da memória institucional da escola pública.

Outro fator que influenciou a escolha das referidas escolas para este trabalho ocorreu pela importância que estas duas escolas tiveram para as cidades nas quais estavam localizadas e por contribuírem substancialmente no atendimento ao ensino primário de sua região no período de constituição dos respectivos municípios.

Enfatizamos que, ao identificarmos as características das práticas pedagógicas das duas escolas citadas, não tivemos a intenção de caracterizar genericamente todas as escolas que ofertaram este curso, sem levar em consideração suas particularidades, mas destacar a realidade das Escolas Normais Regionais destas cidades do norte do Estado como representações relevantes na formação de professores para o interior do Paraná.

Isso não impede, pois, que novas pesquisas realizem o devido mapeamento e outros estudos sobre esta modalidade de formação de professores pelas Escolas Normais Regionais nesta e em outras regiões do Estado do Paraná.

Para investigar o processo histórico de constituição das Escolas Normais Regionais escolhidas e as práticas pedagógicas realizadas, adotamos a pesquisa bibliográfica e documental. Para tal, orientamo-nos nas produções científicas relacionadas ao nosso objeto de estudo e em fontes históricas das escolas pesquisadas, as quais possuem registro sobre seus Cursos Normais Regionais, preferencialmente no período das décadas de 1940 até fins da década de 1960.

As fontes históricas são consideradas na forma como nos apresenta Saviani (2004), ou seja, como registros da história, testemunhos do conhecimento histórico por nós construídos a respeito da história. São consideradas fontes a partir de nossa delimitação do problema sobre seus indícios históricos e a análise feita de seus conteúdos, buscando respondê-lo.

É com esta compreensão que procuramos explorar os documentos coletados nas Escolas Normais Regionais de Apucarana e Maringá, sendo tomadas como fontes impressas os Quadros de Disciplinas e de Horário de Aulas dos Cursos Normais Regionais, ofícios e relatórios da direção, e as fontes manuscritas, como Livros Atas, Livros Ponto dos Professores, Fichas Individuais dos alunos, Processos de Admissão e de Exames Finais. Para sermos fiéis ao caráter de originalidade dos registros históricos, mantivemos a forma ortográfica e gramatical dos textos transcritos e das citações utilizadas.

Utilizamos, ainda, os materiais de acervos pessoais de ex-alunos de uma das escolas pesquisadas, como fotos, boletins, diploma, quadro e convite de formatura. Materiais estes adquiridos por meio de indicação da localização de uma ex-aluna e funcionária da Escola Normal Regional Pestalozzi pela Fundação Cultural do município de Apucarana, e a grata surpresa desta pesquisadora em possuir materiais guardados de seu pai, também ex-aluno da Escola Normal Regional de Apucarana.

As fontes iconográficas, como fotos e figuras relacionadas às cidades de Apucarana e Maringá e às Escolas Normais Regionais pesquisadas, foram entendidas sob a perspectiva de Bencosta (2006) ao discutir a imagem, em especial a imagem fotográfica, como registro de um tempo e de um espaço histórico próprios na compreensão da cultura escolar. Também procuramos valorizar estas fontes como manifestações da cultura local, rica de significações e representações “[...] cujo grau de informação excede a simples função ilustrativa”

(BENCOSTA, 2006, p. 301).

Em razão da importância para nosso trabalho, apoiamos-nos na legislação educacional vigente no período, como as leis Orgânicas do Ensino Primário e do Ensino Normal de 1946 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil nº 4.024/61, bem como nas orientações e registros educacionais legais do Estado do Paraná.

Além das fontes documentais e de legislação, de grande peso para a discussão das práticas pedagógicas das Escolas Normais Regionais do interior e do ensino para as escolas primárias rurais, foram os trabalhos publicados por Erasmo Pilotto (1910 - 1992), quando de sua atuação como diretor da Escola de Professores de Curitiba e como Secretário de Educação do Paraná. Para este trabalho, foram consideradas as publicações: *Prática da Escola Serena* (1946), *A Educação é Direito de Todos* (1952), *A Educação no Paraná* (1954) e *Situação do Desenvolvimento Brasileiro e a Educação* (1959).

Na análise dos materiais pesquisados, procuramos entender os documentos e as legislações como orientações oficiais, assim identificadas pelo período histórico pesquisado e as razões sociais e políticas nas quais se instituíram. De forma que, tomando o devido cuidado no tratamento dos fatos e dos dados coletados, buscamos pesquisar não o que, à primeira vista, apresentava-se como verdade, mas a análise de suas particularidades de modo contextual.

Nossa escolha metodológica se fundamenta nesta perspectiva por acreditar que os estudos de fatos e dados particulares só podem ser compreendidos de acordo com sua natureza, ou seja, inseridos no processo social, como parte dele e como objetos de sua própria existência. Assim, o estudo das práticas pedagógicas das Escolas Normais Regionais do norte do Paraná é possibilitado pelo entendimento de que o passado auxilia na compreensão do presente, quando este último permite ver o passado com outros olhos (MACEDO, 2001). Concordamos também com a análise de Alves (2006) quando defende que a ciência da história está permeada pela apreensão do sentido dos acontecimentos e que, ao se pensar no contexto singular, não deve ser desvinculado do aspecto mais amplo da totalidade.

Entendemos que o emprego do método histórico para a análise dos

aspectos socioeconômicos e políticos que nortearam a educação e a formação de professores em nosso Estado, no período delimitado pela pesquisa, orientam-nos na compreensão das práticas pedagógicas das Escolas Normais Regionais pesquisadas.

Para a estruturação deste trabalho, definimos as seções optando por realizar uma trajetória histórica que delineie o percurso dos Cursos Normais no Brasil e no Paraná para, em seguida, caracterizarmos os Cursos Normais Regionais nas escolas da região paranaense escolhida e suas práticas pedagógicas.

Nesta seção introdutória, fazemos a retrospectiva de nossa caminhada para a definição e planejamento da pesquisa: a retomada de estudos pessoais, a seleção de produções científicas e acadêmicas como revisão bibliográfica do tema, a coleta de dados em documentos históricos nas escolas das cidades escolhidas para a pesquisa, a aquisição de material de acervo pessoal de ex-aluno do Curso Normal Regional, os quais possibilitaram definir o problema e os objetivos almejados para a produção deste trabalho.

Abordamos, na segunda seção, a organização da Escola Normal no Brasil e no Paraná a partir das décadas iniciais da República, relacionando a formação de professores pelas Escolas Normais com os aspectos históricos que a influenciaram. Discutimos a Reforma Capanema e a Lei Orgânica do Ensino Normal nº 8.530/46, por meio da qual ocorreu a criação dos Cursos Normais Regionais e a expansão do Ensino Normal no interior do Paraná, contextualizando as práticas pedagógicas com os determinantes econômicos e sociais que as influenciaram na formação de professores das Escolas Normais Regionais da região norte do Estado.

Nesta segunda seção, utilizamos o percurso histórico presente nos estudos de Balhana, Machado e Westphalen (1969), Almeida (1995), Monarcha (1999), Tanuri (2000, 2003), Saviani (2005; 2008b; 2009), Souza e Faria Filho (2006), Pimenta (2006), Souza (2006), Padis (2006), Andreotti (2006) e Pimenta e Lima (2008). E para a contextualização da educação paranaense: Wachowicz (1984), Puglielli (1996), Miguel (1992, 1997a, 1998, 2005), Vilella (2002), Bastos (2005), Vieira e Marach (2007), Luporini (2007), Moreno (2007), Bareiro (2007), Nascimento (2006a, 2006b, 2008), Miguel e Vieira (2005), Miguel e Klenk (2009),

Paula (2009), Sbardelotto (2009) e Pilotto (1946; 1952; 1954; 1959).

Na terceira seção, intencionamos recuperar as práticas pedagógicas das Escolas Normais Regionais do norte do Paraná com base no estudo da Escola Normal Regional Pestalozzi, de Apucarana, e da Escola Normal Regional Eduardo Claparèd, de Maringá. Como conceituação de práticas pedagógicas, apoiamo-nos em Saviani (2008b, p. 6) quando caracteriza o adjetivo “pedagógico” com um sentido que vai além do metodológico, da operacionalização. O mesmo autor enfatiza que não significa afirmar que a teoria, ou seja, os pressupostos teóricos não estejam presentes, mas que, além de estarem profundamente incorporados na realidade da educação, são orientadores da prática educativa.

Em razão desse entendimento, apontamos como práticas pedagógicas as atividades desenvolvidas pelos alunos durante seu processo de formação docente, considerando como tal as ações exercidas em salas de aulas do ensino primário, como as práticas de docência nas salas do ensino primário e as ações de cunho formativo relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem nas aulas do Curso Normal Regional, sejam elas ações educacionais vigentes de civismo, religiosidade, cunho social ou assistencialista. Para caracterizá-las, transcrevemos os relatos das atas históricas e dos documentos das referidas escolas.

Os *sites* institucionais das prefeituras de Apucarana e Maringá, e o *site* educacional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná são utilizados para contextualizarmos as referidas escolas no período de surgimento das cidades nas quais se localizam e a expansão do ensino público. São referências de estudo para esta seção as produções de Balhana, Machado e Westphalen (1969), Schaffrath (2006), Hegeto (2007), Nascimento (2006b; 2008), Miguel (1992; 1997a; 1998), Pilotto (1946; 1952; 1954; 1959).

Por último, desenvolvemos uma seção que trata especialmente da influência da Pedagogia da Escola Nova, presente na educação brasileira e refletida nas Escolas Normais Regionais, levando em consideração seus fundamentos e os seus encaminhamentos para o ensino primário no interior do Paraná. Neste sentido, analisamos como as orientações legais se instituíram nas Escolas Normais Regionais pesquisadas. Para tal, evidenciamos a vigência do modelo escolanovista, a atuação de Erasmo Pilotto para direcionar as orientações

oficiais, buscando relacioná-las com as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas em questão. Finalizamos essa explanação com um breve relato do processo de cessação dos Cursos Normais Regionais pela tendência de prosseguimento de estudos em outros cursos ou níveis de ensino e pela mudança na legislação educacional nacional, com a vigência da Lei de Educação Nacional nº 5.692/71. Destacamos os seguintes autores, nesta seção: Miguel (1997a; 2005), Pimenta (2006), Pimenta e Lima (2008), Saviani (2008). Consideramos as produções de Erasmo Pilotto já mencionadas e a legislação educacional pertinente.

Nas considerações finais, evidenciamos que a existência das Escolas Normais Regionais no Norte do Paraná e as práticas pedagógicas nelas instituídas visavam atender à urgência da demanda de formação de professores no contexto de expansão populacional e urbana na região e o desenvolvimento da cultura cívico-patriótica na educação primária, em consonância com a ideologia nacional-desenvolvimentista do período republicano.

Ressaltamos também a maneira como se representava o modelo pedagógico da Escola Nova em vigência no período histórico pesquisado.

Procuramos demonstrar as práticas pedagógicas realizadas pelos normalistas durante sua formação nas aulas dos Cursos Normais Regionais e em suas práticas no ensino primário, levando em consideração as orientações oficiais e a constituição das realidades de carência de recursos físicos, materiais e culturais das escolas, professores e alunos do interior do norte do Paraná.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DAS ESCOLAS NORMAIS NO PARANÁ

Nesta seção realizamos uma breve revisão bibliográfica sobre a formação de professores pelas Escolas Normais no Paraná, tendo como base a historiografia educacional.

Para caracterizarmos o panorama de criação e expansão das Escolas Normais no Estado do Paraná, torna-se importante compreendermos alguns antecedentes históricos sobre a formação de professores por estas escolas e sua institucionalização no Brasil.

A formação de professores tornou-se uma questão capital durante o século XVIII no bojo da Revolução Francesa e no decorrer do século XIX, pela crescente institucionalização da instrução pública no mundo moderno e a efetivação dos ideais liberais na expansão do ensino primário a todas as camadas da população. As ideias iluministas se expandiram além da Europa e fizeram parte dos movimentos que visavam à autonomia política dos países colonizados. Dessa forma, os acirrados e polêmicos debates iniciados acerca da educação do povo suscitaram a possibilidade e a necessidade de se criar Escolas Normais, as quais seriam responsáveis em formar professores para atuarem na instrução primária (SAVIANI, 2008a).

No Brasil, o problema da formação de professores começou a ganhar destaque após a sua Independência, em 1822, com as tentativas de organização de um sistema de ensino nacional. Ao longo do período imperial (1822-1889), a formação de professores realizou-se de modo conturbado em meio a políticas que previam desde a criação e ampliação de Escolas Normais nas diferentes províncias até a formação pela prática, realizada diretamente nas escolas de primeiras letras, local em que o futuro professor aprenderia, sob a égide de um professor titular e experiente, a desenvolver a docência. Nesse período, ocorreu o que Saviani (2009, p. 143) denomina de “ensaios intermitentes de formação de professores”, por caracterizar a preparação de professores ainda sem o *locus* próprio de sua formação.

O mesmo autor chama a atenção para essa instabilidade, fruto, em grande

parte, da realidade objetiva que inviabilizava a valorização da escola e, consequentemente, a formação de professores. No período imperial, podemos evidenciar o constante movimento de aberturas, fechamentos e reaberturas de inúmeras Escolas Normais no país.

Em relação a essa questão, entendemos, subsidiadas nos estudos de Tanuri (2000), Vilella (2002) e Saviani (2009), que é pela observação, sobretudo, das leis que regulavam o período imperial que podemos constatar a instabilidade da formação de professores. Com efeito, temos como marco dos debates e normatizações sobre a formação de professores o ano de 1827, com a promulgação da primeira lei de instrução pública, a chamada Lei de Primeiras Letras. Nesta Lei, ainda que de forma incipiente, é possível constatar tentativas de se criar um sistema nacional de ensino e instituir a formação de professores. O método mútuo³, bastante utilizado em toda a Europa naquele momento, serviu de modelo à formação docente. Os professores, conforme exigido na referida Lei, deveriam atualizar-se em relação ao método à custa de seus próprios salários.

A centralização proposta pela Lei de 1827 foi desfeita pelo Ato Adicional instituído em 1834. Em seu conteúdo, o mesmo deixava a cargo das províncias, não da Corte, a responsabilidade em prover instrução primária e secundária à população. Ao governo central, caberia apenas legislar sobre o ensino superior, que se tornara o foco das atenções, em razão da necessidade de formar a elite brasileira, ou seja, aqueles que iriam administrar o país (SAVIANI, 2009).

Como a educação primária estava a cargo das províncias, estas tenderam a adotar as Escolas Normais como via de formação de professores. Embora o empenho da referida Lei, ao dar autonomia às províncias, fosse criticado nos relatórios dos ministros do Império e dos presidentes de províncias, por descentralizar o ensino primário e evidenciar as carências do ensino (SAVIANI, 2009), verificou-se um aumento considerável de abertura das Escolas Normais depois de sua oficialização.

O Rio de Janeiro, em 1835, foi a primeira província a estabelecer uma Escola Normal pública no Brasil, localizada em Niterói, sendo a primeira escola

³ No método monitorial/mútuo, os alunos são reunidos em função da matéria a ser ensinada e divididos de maneira mais ou menos homogênea. A responsabilidade de ensinar é dividida entre o professor e os monitores, e estes transmitiriam aos demais alunos os conhecimentos que haviam aprendido com o professor (BASTOS, 2005).

pública da América Latina, apesar de não ser estatal (VILELLA, 2002). Em seguida, Bahia em 1836; São Paulo em 1846 e, a partir de então, em outras províncias, com aberturas, fechamentos e reaberturas. A trajetória das Escolas Normais no período Imperial foi marcada pela incerteza, refletida pela criação, fechamento e nova criação, atingindo certa estabilidade apenas após 1870, consolidando-se, porém, no período republicano (TANURI, 2000).

Estes ensaios introdutórios serviram de base para que outras comarcas se propusessem a formar professores em *locus* específico. O Paraná, como 5ª Comarca da Província de São Paulo, ainda não havia criado sua Escola Normal. Os alunos que se interessavam em aprofundar seus conhecimentos sobre a docência deslocavam-se até a Escola Normal de São Paulo. Somente com a criação da Província do Paraná, em 29 de agosto de 1853, esta passou a ter a responsabilidade pela educação elementar, do ensino primário ao secundário. Embora o seu quadro econômico retratasse a escassez de escolas, isto fez com que o governo provincial tomasse algumas medidas imediatas, como, por exemplo, a permissão da atuação de professores particulares para ensinarem os alunos em suas próprias casas (MIGUEL, 1997a; NASCIMENTO, 2008).

Mesmo com a descentralização do poder central, a primeira Escola Normal da Província do Paraná só foi criada em 19 de abril de 1870 em Curitiba, pela Lei nº 238, assinada pelo presidente provincial Antonio Luiz Affonso de Carvalho. Entretanto, houve alguns fechamentos e reaberturas desta instituição, seja por falta de alunos ou porque as autoridades não consideravam a sua necessidade, tal como analisado por Miguel e Klenk (2009, p. 6):

[...] Escola Normal demorou a estabilizar-se na Província e a ser percebida como uma instituição necessária: poucos alunos a procuravam, pois a remuneração que receberiam não lhes era atraente, os salários estavam sempre atrasados e para ensinar bastava-lhes saber um pouco mais do que os alunos. Em sua grande maioria, os professores eram indicados por pessoas influentes da comunidade local, tendo como base para a contratação a legitimação de um caráter idôneo.

Como refletem os autores, para os dirigentes do período, a prioridade educacional, além de ler, escrever e contar, era a assimilação dos valores morais

aos cidadãos do Império. Para este fim, a atuação de professores com sólida formação moral, sobrepondo-se à formação intelectual, constituía-se o cerne das Escolas Normais.

Como em outras províncias, os primeiros currículos que fundamentavam a formação de professores eram bastantes simples, ou seja, com um ou dois professores para todas as disciplinas que constituíam um curso de dois anos. Seu conteúdo em nada se modificava ao da escola primária, exceto por uma única disciplina nominada Pedagogia e Exercícios Práticos de Ensino. Isso evidenciava pelo menos dois problemas: 1) uma formação aligeirada, na qual professor e aluno se igualavam no quesito conhecimento; 2) em virtude dessa equiparação entre docente e aluno, o primeiro era pouco valorizado, haja vista a ideia social corrente sobre o magistério como caminho escolhido apenas por aqueles que nada conseguiam de melhor, que, ao se esgotarem todas as possibilidades, mantinham-se na escola até que conseguissem desta se esquivar (VILELLA, 2002; TANURI, 2003).

Tal ideia era reforçada pelos critérios para escolha do magistério. Consoante Vilella (2002), nas entrevistas que precediam a contratação de docentes, as exigências recaíam mais nas questões de boa conduta, de honestidade, de fidedignidade e, sobretudo, para o não envolvimento em disputas políticas ou em causas sociais. Assim, escolhiam-se professores dóceis e submissos, incapazes de questionar a realidade.

A efetivação da formação de professores pela Escola Normal teve de esperar até a Proclamação da República, momento em que a sociedade brasileira passava por um processo de intensas transformações, requerendo um novo homem e delegando essa função à escola, que se reorganizava para atender às novas exigências.

No que se refere a tais transformações, o Estado do Paraná não ficou alheio e organizou a sua formação de professores. Faz-se necessário, pois, discutirmos os aspectos que configuraram a formação de professores primários pelas Escolas Normais no Paraná, levando em consideração sua expansão socioeconômica e o contexto nacional republicano no qual estava inserido. Entendemos que, após sua emancipação política, o Estado passou por uma reorganização da produção econômica e por um expressivo aumento

demográfico, modificando substancialmente sua realidade e o papel da Escola Normal para a formação de seus professores primários.

Ao identificarmos os aspectos legais que subsidiaram as mudanças na formação de professores para o ensino primário paranaense, discutiremos como a Lei Orgânica do Ensino Normal, instituída pela Reforma Capanema em pleno Estado Novo em 1945, direcionou a expansão das Escolas Normais no interior do Paraná. De forma especial, quais foram as orientações recebidas por estas escolas quanto a formação de seus alunos para as práticas pedagógicas a serem realizadas nas Escolas Normais e nas escolas primárias.

2.1 A ESCOLA NORMAL NO PARANÁ REPÚBLICA

A criação das Escolas Normais, como via para a formação de professores, estava intimamente ligada à tendência liberal de institucionalização da escola pública, pela oferta do ensino primário a todas as camadas da sociedade, instaurada nas décadas finais do Império. Nesse momento, a Escola Normal era vista como ferramenta ideal para solucionar o problema da instrução primária elementar no Brasil, assim como a promessa para resolver a carência de professores formados para este fim (VILELLA, 2002).

Sob a influência das discussões nacionalistas, desencadeou-se o Manifesto Republicano, em 1870, com o projeto de unidade nacional. E, a partir da Proclamação da República em 1889, ocorreram reformas educacionais no Brasil, e estas alteraram as propostas curriculares e as práticas pedagógicas das Escolas Normais. Estas reformas educacionais atingiram o ensino no Paraná e, conseqüentemente, a formação de professores. Dentre as mais expressivas, destacamos a Reforma da Escola Normal de São Paulo em 1890, tendo Caetano de Campos na direção, cujas novas propostas de formação de professores foram incorporadas pela Escola Normal paranaense (ALMEIDA, 1995; MONARCHA, 1999).

A Escola Normal de Curitiba tomou como modelo a Escola Normal paulista e adotou um programa de estudos com enriquecimento dos conteúdos curriculares clássicos, valorização dos conteúdos cívicos e diferenciação de disciplinas específicas para o sexo masculino e feminino. A duração do curso era

de três anos e o programa enciclopédico objetivava formar o professor da modernidade com conhecimentos científicos, difundir o método de ensino intuitivo por meio da prática desenvolvida nas escolas-modelo e disseminar a virtude, a moral e o espírito patriótico (MONARCHA, 1999).

Ao programa modelar, merece destaque a ênfase nos exercícios práticos de ensino. A formação docente passou a contar com atividades de caráter prático no terceiro ano do curso, com a introdução da disciplina Exercício Práticos. Assim, a escola-modelo como campo das práticas pedagógicas foi o recurso pelo qual o Curso Normal pôde exercer o seu programa de ensino, significando o local em que se poderia aprender a fazer efetivamente, aplicando os conhecimentos adquiridos na prática. Toda a metodologia de ensino, fundamentada no método misto ou simultâneo, levava em conta as atividades pedagógicas que utilizassem, da melhor maneira, “[...] o valor da observação, da experiência sensorial e da educação dos sentidos” (MONARCHA, 1999, p. 179), que mantivessem a disciplina dos alunos.

Nos estudos de Almeida (1995, p. 675), ao tratar dos currículos da Escola Normal paulista no período de 1846 a 1920, verifica-se que esse currículo representou para a Escola Normal paranaense, também,

[...] um caráter prático-utilitário acoplado aos lastros de formação humanista, provavelmente gerado pelos ideais burgueses e pelo capitalismo incipiente que estavam incorporando-se aos padrões sócio-culturais da República. A distribuição do curso em três séries correspondia aos três graus da instrução primária, na prática já estabelecida de atrelar as reformas do Curso Normal às reformas do primário.

Ao se referir à reforma do ensino primário, a autora constata a função da Escola Normal em relação à formação dos professores: propiciar aos normalistas um preparo diretamente prático, com pouca, ou nenhuma, formação teórica sistemática. A ênfase recaía mais ao treinamento de domínio de técnicas e aos conteúdos do ensino primário. Estava garantido pelas escolas-modelo o espaço dos exercícios práticos da Escola Normal da capital e dos centros urbanos maiores, no entanto, nem todos os Cursos Normais no Paraná dispunham de escolas anexas para a realização de suas práticas, e eram as escolas isoladas e

salas de aula rurais as responsáveis pelas atividades práticas dos normalistas (ALMEIDA, 1995).

No bojo das reformas curriculares do Curso Normal, foram criados os grupos escolares. Esse modelo escolar passou a constituir a organização do ensino primário pelos diferentes níveis de aprendizagem e pela reorganização do trabalho didático-pedagógico.

Com a República, a organização do ensino primário em grupos escolares tornou-se uma referência, tamanha sua importância para a educação elementar e a formação cívico-patriótica de seus alunos. Sua efetivação começava a fazer parte das discussões políticas e reformulações educacionais, visto que se considerava:

Além do ensino da leitura, escrita e cálculo, registra-se, nas diversas regiões do país, uma enorme preocupação dos reformadores, políticos, intelectuais e educadores com a educação moral e cívica, a difusão dos valores patrióticos, a construção da nacionalidade e a preparação para o trabalho (SOUZA; FARIA FILHO, 2006, p. 37).

Os valores cívicos e morais eram difundidos na escola primária por meio dos conteúdos e das atividades escolares, bem como nas comemorações cívicas, exposições, desfiles e outras solenidades de cunho patriótico.

As práticas escolares propagadas nas Escolas Normais constituíam, além da transmissão de saberes curriculares, a superação das práticas educativas exercidas nas colônias de imigrantes durante o período imperial, como, por exemplo, o ensino da língua pátria, a metodologia de ensino herdada de seus países de origem, a continuidade da religião e dos costumes e a busca de uma homogeneidade no ensino para uma população de imigrantes de etnias diversas e de brasileiros natos. Quanto à tentativa de consolidação das ideias republicanas e do papel dos grupos escolares, assevera Nascimento (2006, p. 325):

A escola apresentava-se como instituição estatal pública e gratuita, que cumpria funções sociais determinadas, sem deixar aparentes as desigualdades que se solidificaram durante a República com sua legitimação e sua manutenção pelo Estado.

A participação das normalistas nos eventos cívicos, como alunas do Curso Normal ou já como professoras do ensino primário, foi uma das formas de

legitimação da cultura patriótica republicana e de representação da renovação pedagógica do período.

A respeito desta participação, concordamos com Iwaya (2002) sobre a cultura cívica nos grupos escolares no início do século XX. Ela afirma que os momentos de desfiles dos alunos e professores do ensino primário e as participações cívicas das normalistas em desfiles e apresentações de ginástica eram consideradas rituais que constituíam a própria formação educacional das futuras professoras, além de certo *status* social da elite escolarizada.

O nacionalismo vigente na educação encontrava espaço privilegiado nas escolas primárias, onde a doutrinação nacionalista repercutiu mais do que em qualquer outra instituição escolar, além da continuidade nas décadas posteriores, em grande parte pela ampla divulgação de livros didáticos de conteúdo moral e cívico e pela situação criada com as colônias de imigrantes, desencadeando, significativamente, o sentimento nacionalista na formação de professores (NAGLE, 1976).

Por outro lado, o esforço para disseminar a instrução pública e combater o analfabetismo gerou movimentos nacionalistas em favor do desenvolvimento do país de cunho militarista, de caráter liberal e com orientações autoritárias que se disseminaram nos anos de 1920 nos Estados do país. Ao se integrar ao movimento nacionalista, a liga católica, que fundou a revista *A Ordem* em 1921, defendia, como aspectos centrais, a luta pela autonomia do brasileiro em sua terra com o amor à Igreja Católica, além da afirmação nacionalista de manutenção da ordem, do espírito de disciplina e ser contrário à tendência de urbanização em detrimento da vida rural (NAGLE, 1976).

A corrente católica e a manifestação nacionalista de alguns de seus representantes foram marcantes na década de 1920, tanto no plano da ação político-social como no domínio das ideias educacionais, mobilizando a camada de intelectuais para pensar e direcionar novas reformas educacionais que se pretendia realizar. Esta preocupação com a formação para a nacionalidade no ensino elementar também se fez presente no Paraná com a criação dos primeiros grupos escolares.

Com a abertura do primeiro grupo escolar curitibano, denominado Grupo Escolar Doutor Xavier da Silva, que ocorreu oficialmente em 19 de dezembro de

1903, a cultura cívico-nacionalista encontrou sua materialização na educação primária paranaense. É fato que a formação cívica e moral já se fazia presente desde o final do Império no ideário republicano, porém, com o advento dos grupos escolares, as representações cívicas ganharam *locus* privilegiado. As manifestações patrióticas em ritos e festas, como desfiles, hasteamento de bandeiras, comemorações de vultos e datas cívicas e atividades cotidianas, como entoar hinos e declamações de poesias, passaram a fazer parte indispensável na formação educacional do brasileiro com o intuito de consolidar as ideias republicanas.

Os estudos de Nascimento (2008, p. 325) sobre a criação dos grupos escolares evidenciam que:

A escola apresentava-se como instituição estatal pública e gratuita, que cumpria funções sociais determinadas, sem deixar aparentes as desigualdades que se solidificariam durante a República com sua legitimação e sua manutenção pelo Estado.

No entanto, as oscilações das regulamentações do primeiro grupo escolar paranaense e das demais unidades abertas no Estado ocorreram durante todo o início do século XX. Souza e Faria Filho (2006) registram, em seus estudos sobre os grupos escolares no Brasil e sua expansão no Paraná, que a diversidade de tipos de escolas primárias coexistiu nesse período, desde a manutenção das escolas isoladas, escolas ambulantes, promíscuas, escolas combinadas, semigrupos escolares e grupos escolares.

Os grupos escolares se expandiam no Paraná, como em outros Estados do país, na medida em que acompanhavam o desenvolvimento urbano, intencionando atender às camadas populares. Com o aumento de alunos no ensino primário, a demanda de alunos para a Escola Normal paranaense elevou-se a partir de 1910 e a rede pública escolar passou a contar com um número maior de professores formados e destinados à atuação nos Grupos Escolares. Assim, o Paraná enviou, por algumas vezes, grupos de professores para visitação e observa o dos grupos escolares paulistas com o intuito de conhecerem as principais características da organiza o do sistema educacional daquele Estado.

A diversidade de oferta do ensino primário justificava-se pela diversidade

da realidade paranaense quanto à economia e à demografia de seu território. Da mesma forma, a expansão populacional demandava mais escolas e professores primários. Foi então que, em 1915, a Escola Normal paranaense se reorganizou, criando as Escolas Intermediárias de formação de professores para o ensino primário no interior do Estado. A Escola Normal da capital ficou responsável por suas escolas primárias e grupos escolares.

No ano de 1917, ocorreu a regulamentação do programa para o Grupo Escolar Modelo e similares no Paraná. Reunindo em um só prédio as escolas isoladas existentes, foram estabelecidas as diferentes classes de alunos, organizados em séries anuais e com divisão de alunos por classes de idade e nível de conhecimentos. O grupo escolar representou um novo modelo de ensino primário, porém destaca-se a permanência de escolas isoladas no interior e na capital paranaense.

Com esta organização da Escola Normal, o interior do Estado do Paraná deveria ser mais bem atendido tanto na oferta do ensino primário para todas as suas regiões quanto na qualidade de professores para nele atuar. Na análise de Miguel (1997a), mesmo com as iniciativas de renovação do ensino, persistia a precariedade da instrução pública no Paraná. Por quê? Na visão dos governantes era, de um lado, culpa da ignorância do povo, que não obrigava seus filhos a frequentarem a escola e, de outro, devido ao despreparo dos professores. Estes, por sua vez, responsabilizavam a não obrigatoriedade escolar, as poucas escolas, a pobreza do povo e o descaso das autoridades para com a educação.

Nesse contexto, a instrução era vista como resposta aos conflitos e ponte para o desenvolvimento. Considerado como um período de passagem de um sistema econômico colonial para um sistema autônomo, a década de 1920 no Brasil se constituiu na fase de instalação do capitalismo, em que o sistema agrário-comercial e o urbano-industrial constituíam os ciclos da vida econômica brasileira (NAGLE, 1976), afirmando os interesses econômicos dos governadores dos Estados e atingindo a estrutura social e as práticas reformistas na educação.

Ao comentar sobre as alterações sociais na Primeira República, Nagle (1976, p. 26) assim define a estratificação social originária da modificação da vida rural:

O desenvolvimento do modo capitalista de produção e de vida, durante a República Velha, ocasionou o aceleração da divisão social do trabalho e exigiu níveis mais crescentes de especialização de funções, de que resultaram o aparecimento de novas camadas sociais e a diferenciação das antigas classes dominantes; a história do período deve ser percebida como a da consolidação do empresariado rural e a da evolução do proletariado industrial.

A formação social incipiente e o aparecimento de classes médias urbanas influenciaram as novas formas de trabalho no interior e a necessidade de professores formados que atendessem a essa população.

Assim, a década de 1920 foi rica em reformas voltadas para a educação em vários Estados do país, que desencadearam a sistematização de novos métodos de ensino. Nagle (1976) afirma que o clima cultural era reflexo das reformas político-sociais dos Estados, fortalecidos pelo seu desenvolvimento no domínio das decisões políticas, das atividades econômicas e das experiências sociais e de escolarização. Desta forma, ocorreu a “[...] remodelação no sentido de introdução de novo modelo para a estruturação das instituições e orientação das práticas escolares” (NAGLE, 1976, p. 190).

Um exemplo foi a Reforma Sampaio Dória de 1920 em São Paulo, a qual uniformizou o currículo das Escolas Normais, mantendo uma educação de caráter geral, mas introduziu, pela primeira vez, as disciplinas de Didática, Psicologia e Prática Pedagógica (MONARCHA, 1999).

Foi com a reforma do ensino paranaense, estando à frente da Inspetoria Geral de Ensino César Prieto Martinez, que a Escola Normal do Estado se remodelou. A reforma efetivada na Escola Normal de Curitiba, em 1923, foi empreendida por Lysímaco Ferreira da Costa, por meio do documento denominado Bases Educativas para a Organização da Escola Normal Secundária no Paraná. Moreno (2007) esclarece que, com tal reforma, o currículo das Escolas Normais paranaenses passou a atender aos conteúdos pedagógicos mais específicos para a ação docente.

A reforma educacional paranaense, em relação ao Curso Normal, buscou a reformulação das metodologias de ensino, encontrando na Escola Normal de São Paulo indicações para inovação das práticas pedagógicas, entre elas, a adoção dos métodos científicos para a pedagogia e o ensino analítico da leitura,

o qual gerou um movimento intenso de uso das cartilhas de alfabetização pelo método da sentenciação e silabação (MONARCHA, 1999).

Tanto na reforma paulista quanto no esforço de se remodelar a educação paranaense, estabeleceu-se um corpo doutrinário não somente assentado no republicanismo ou na democracia, mas com novos princípios da moderna pedagogia – o escolanovismo. A importância dos seus princípios ganhou espaço considerável na educação brasileira, a ponto de ocorrer uma “[...] substituição de um modelo político por um modelo pedagógico” (NAGLE, 1976, p. 196).

A contribuição da proposta pedagógica de Lysímaco Ferreira da Costa indicava os fundamentos da Pedagogia da Escola Nova tanto na organização escolar quanto nos métodos e técnicas de ensino. Os estudos de Miguel (1992), Miguel e Vieira (2005) e Moreno (2007), sobre a proposta de modernização da educação no Paraná pela adoção dos fundamentos escolanovistas, evidenciam que a sistematização do ensino pela experimentação e pelo papel ativo do aluno na aprendizagem marcava a presença da Psicologia, assim como os fundamentos da Sociologia nas ideias voltadas à formação do homem equilibrado e sadio para uma sociedade direcionada ao progresso científico e ao mundo do trabalho. Tendo em vista que, a partir das novas formas de produção agrícola, a cientificidade e a racionalização do sistema de ensino deveriam fazer frente ao desenvolvimento econômico.

Nos princípios desta reforma, conforme constatamos em Moreno (2007), a educação do povo objetivava diminuir a pobreza, desenvolver hábitos relativos ao trabalho, incentivar nos alunos a iniciativa individual e o papel da escola para combater o analfabetismo. O poder público deveria assumir a responsabilidade na formação de bons professores e expandir as escolas primárias como garantia de meios para a qualidade do ensino público e da profissionalização docente.

Ainda na análise de Moreno (2007), César Prieto Martinez defendia que os professores formados pelas Escolas Normais deveriam concentrar esforços nos analfabetos em primeiro lugar e esperava-se que os mesmos garantissem uma escola primária de boa qualidade. Ficava, então, a cargo das futuras práticas docentes dos normalistas a melhoria do ensino primário.

Consoante Miguel (1997a), Lysimaco defendia o estudo da ciência da educação⁴, para que a futura professora pudesse conhecer o desenvolvimento intelectual dos alunos e a capacidade mental de cada um para melhor organizar a classe e saber utilizar adequadamente os métodos e técnicas de ensino.

A estrutura e a habilitação do Curso Normal no Paraná foram modificadas após 1923. A Escola Normal passou a denominar-se Escola Normal Secundária, tendo o ensino primário como prerrogativa para o ingresso no curso. Enquanto a Escola Intermediária passou a denominar-se Escola Normal Primária, responsável pela formação de professores para atuarem, de imediato, no ensino primário. O Curso Normal também passou a funcionar em prédio próprio em Curitiba, após ser desvinculado do Ginásio, e as Escolas Normais foram abertas em cidades do interior paranaense, de início, em Paranaguá e Ponta Grossa.

A expansão do ensino primário paranaense, mesmo que modesta em relação à população que crescia com a imigração e com a modernização da produção rural, exigia uma preparação de professores que atendesse às necessidades educacionais não só de leitura, escrita, hábitos de higiene e formação moral, como a adaptação de métodos e técnicas às realidades locais das escolas primárias, sobretudo no interior do Estado.

Além da falta de escolas públicas, outro fator para a implantação dos grupos escolares foi a presença de escolas nas colônias de imigrantes, constituindo as chamadas escolas étnicas, nas quais os professores eram oriundos da própria comunidade e exerciam a função de alfabetizar e educar seus filhos (LUPORINI, 2007).

O ensino primário público e a realidade das escolas das colônias de imigrantes e da zona rural representavam para a educação paranaense, nas primeiras décadas do século XX, a dualidade no sistema de ensino entre a educação étnica e a oficial, o caráter privado e o público, a educação rural e a urbana. As políticas educacionais, ao buscarem a homogeneidade nacionalista do ensino, afetaram as escolas de imigrantes que tiveram que se adequar às novas medidas ou, na impossibilidade de se reorganizarem, acabaram fechando. Além

⁴ Como ficou conhecida esta forma de considerar a educação, um tripé científico em que a Escola Nova se assentou: os estudos da biologia, de psicologia e de sociologia. De modo significativo, no Brasil, foi divulgado com as publicações de Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira (SAVIANI, 2008b).

disso, passou-se a exigir uma nova formação pedagógica dos alunos das Escolas Normais para o atendimento da diversidade cultural que se delineava no território paranaense, já que a maior parte de sua população não habitava o espaço urbano e a tríade civismo, educação e saneamento permeava os projetos de instrução pública, portanto, necessárias nos programas de formação de professores para o interior.

O I Congresso Nacional de Educação, em Curitiba, organizado por Lysímaco Ferreira da Costa em 1927, privilegiou as discussões sobre o ensino primário e a alfabetização do povo (MORENO, 2007). Derivou-se, no Paraná, o esforço em contratar professores que se dispusessem a se adaptar às necessidades da realidade educacional do momento, ou seja, professores que estivessem em consonância com as políticas de expansão do ensino primário, especialmente no interior, aptos a aceitarem as condições de trabalho, dispostos a terem uma nova postura cívica de unidade nacional em sala de aula e o domínio dos métodos de ensino com ênfase na alfabetização. Para a formação prática dos normalistas, ante a proposta de Lysímaco para a atuação no ensino primário, o ensino teria por base duas orientações:

[...] por um lado, a intenção modernizadora, em contato com as novas pedagogias, a psicologia, o respeito ao desenvolvimento da criança representada pelo **método intuitivo** e, de outro, a necessidade da formação moral, dos hábitos civilizados, da **mudança de condutas não mais apenas pela repressão**, mas pela cooptação por meio da exposição, do convencimento dos sentimentos, do coração, que revelava a outra faceta dessa mesma modernidade apropriada pelos reformadores do ensino público (MORENO, 2007, p. 52, grifo nosso).

A formação de professores, nesse momento, era de base teórica e enfatizava os conteúdos considerados principais para a atuação no ensino primário, sem vínculo com o exercício da prática em escolas do sistema público, salvo as Escolas Normais com grupos escolares de aplicação pedagógica em anexo. A prática de ensino no processo de formação era autônoma em relação às disciplinas e até mesmo à escola-campo dos exercícios práticos, evidenciando o distanciamento entre teoria e prática (PIMENTA, 2006).

A concepção de prática de ensino no curso de formação de professores era

a prática como imitação de modelos. Pimenta e Lima (2008) mostram que a atuação do professor era uma ação prática, um fazer algo, abarcando a imitação mediante a observação, reprodução e reelaboração dos modelos que, de alguma forma, se mostrassem significativos para o futuro professor.

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, cujo Ministro Francisco Campos procurou estruturar um sistema de educação, já que cada Estado tinha seus sistemas de ensino sem articulação entre si. Nessa década, o Curso Normal possuía legislação própria em cada Estado, de modo que a formação de professores para o ensino primário ainda estava organizada em Escolas Secundárias e Escolas Normais. A condição dos professores em exercício, sem habilitação profissional, e a escassez de escolas nesse período levaram o Paraná a realizar uma reforma educacional que atendesse a esta realidade.

Para tal, as instituições secundárias formadoras do magistério, existentes em Curitiba, Ponta Grossa e Paranaguá, passaram a se chamar Escola de Professores, pelo Decreto nº 6.150, de 10 de janeiro de 1938. Isso proporcionou à Escola de Professores de Curitiba remodelação de seu currículo nos princípios da Pedagogia da Escola Nova, em conformidade com o que previa o Código de Educação de 1937, que, mesmo não sendo aprovado, foi colocado em prática no Paraná após 1938, por meio do Decreto nº 6.150/38, que continha, em essência, suas ideias fundamentais (MIGUEL, 1992).

O Código de Educação tinha como proposta a remodelação pedagógica dos sistemas de ensino e estava destinado às classes trabalhadoras, refletindo-se na proposta curricular da Escola de Professores de Curitiba ao utilizar as escolas-modelo como escolas-laboratórios para a experimentação pedagógica em bases científicas na formação dos novos professores.

No período em que a Escola de Professores de Curitiba esteve sob a influência da Escola Nova, o professor paranaense Erasmo Pilotto despontava como intelectual deste movimento renovador (VIEIRA; MARACH, 2007). Como diretor da Escola de Professores de Curitiba, redimensionou as normas contidas no Código de Educação de 1937 e construiu um plano que foi elaborado e aplicado na referida escola, a qual, segundo Pilotto (1946), passaria a ser um centro de cultura pedagógica para a experimentação dos problemas pedagógicos

e que irradiaria novas possibilidades educacionais a todas as escolas do Estado.

Caminhava-se rumo à consolidação de um modelo didático-pedagógico de formação de professores que corrigisse as insuficiências e distorções da Escola Normal tradicional, a qual oferecia um curso considerado “híbrido”, uma vez que ofertava uma cultura geral e profissional em seus dois ciclos. Conforme analisa Tanuri (2000), ao pretender oferecer uma extensa formação de humanidades e ciências em detrimento do currículo profissional, acabou não atendendo nem a uma cultura geral, nem à formação específica de docência. Era uma formação falha nos dois aspectos.

Baseadas em Pimenta (2006), podemos afirmar que o período transcorrido entre os anos de 1930 e 1938 foi de forte formação cívica do professor, também marcado por práticas agrícolas, bem como pelas ideias de higienização e puericultura, conhecimentos estes que, pela sua ênfase, passaram a constituírem-se em práticas educativas e de cunho social. O exercício prático da docência, nos Cursos Normais, estava colocado na legislação paranaense dessa década como disciplina, a de Metodologia e Prática do Ensino, visto que, até então, a terminologia para as disciplinas ligadas à prática era imprecisa: ora estava incorporada à Didática, ora fazia parte dos conteúdos das Metodologias.

Para atender às finalidades pensadas por Erasmo Pilotto para o Curso Normal, a Escola de Professores passou a conter em seu currículo as disciplinas apoiadas na Psicologia Diferencial, de atendimento às características individuais dos alunos, e na Escola Ativa de participação direta dos alunos nas atividades escolares em função de centros de interesses, além da contribuição da Sociologia e da Biologia. Disciplinas estas que deveriam fundamentar as práticas pedagógicas, em consonância com o escolanovismo adotado, ficando assim organizado o programa do Curso Normal:

[...] na primeira seção (primeiro semestre) seriam estudadas matérias de Psicologia Geral e Infantil; Pedagogia Geral; **Metodologia e Prática do Ensino**; História da Educação. Da segunda seção (segundo semestre) constavam: **Metodologia e Prática do Ensino**; Biologia Aplicada à Educação; Puericultura; Higiene Escolar. Compunham a terceira seção (terceiro semestre): **Metodologia e Prática do Ensino**; Sociologia Geral; Sociologia Educacional e, finalmente, as disciplinas que seriam estudadas na quarta seção (quarto semestre) eram: **Metodologia e Prática do Ensino**; Desenho, Modelagem e Caligrafia, Trabalhos Manuais;

Música e Canto Orfeônico. Nesta seção, ainda seriam ministradas aulas de Noções Fundamentais de Agronomia, Educação Física, Educação Doméstica (Art. 2º Decreto nº 6.597/38, *apud* MIGUEL, 1997a, p. 71, grifo nosso).

Como vemos, a oferta da Prática do Ensino como formadora das práticas de docência foi contemplada ao longo de todo o Curso, sendo considerada como disciplina incorporada à Metodologia nos quatro semestres. Os alunos teriam aulas diárias em classe e fora dela, nas quais os conteúdos do ensino primário conteriam as noções de preparo para o trabalho, seja do lar para as mulheres, ou de técnicas ligadas à vida rural (MIGUEL, 1997a).

O campo para a realização das práticas pedagógicas se delimitava às escolas anexas à escola de professores que tivessem o grupo escolar completo, ou seja, com o Jardim de Infância e as escolas isoladas (as séries iniciais do ensino primário). Segundo Miguel (1997a), as práticas pedagógicas acabavam sendo feitas somente nestes grupos escolares, não contemplando outras escolas primárias no interior do sistema público paranaense. Organização esta que vigorou até 1946, quando foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Normal no país.

Com o impulso das reformas das Escolas Normais no Paraná de 1923 e 1938 e a constante necessidade de expansão de professores formados pelas Escolas Normais para o interior do Estado, é importante evidenciarmos os determinantes históricos que fizeram parte da abertura dessas escolas em suas principais regiões nas primeiras décadas da República.

Para tal, retomamos as características socioeconômicas do Paraná do início do século XX, quando a sociedade paranaense era, como no restante do país, de base escravocrata e o trabalho desta mão de obra desenvolvia as atividades de mineração, agricultura de subsistência, artesanato, ofícios rurais e urbanos. Com a abolição e a saída dos escravos libertos do Paraná para o trabalho assalariado nos cafezais paulistas, o quadro demográfico paranaense foi substancialmente alterado, tornando-se dependente do comércio de exportação, inicialmente, da erva-mate e, depois, de madeira de lei, como o pinho.

De acordo com Balhana, Machado e Westphalen (1969), passou a se desenvolver, a partir de então, um contingente de imigração europeia e de

colonização agrícola, por meio da política governamental e a ação das companhias colonizadoras, com o aumento do fluxo migratório no próprio Estado e a efetiva ocupação das terras do interior do Paraná.

A ocupação territorial do Paraná foi indicada por Erasmo Pilotto ao relatar à Associação de Estudos Pedagógicos de Curitiba, em 1959, os traços típicos do povoamento do Estado, levando em consideração o que ele denominou como as cinco áreas culturais que caracterizavam a vida paranaense. São elas:

- 1º) – **A área do caboclo**, que compreende todo o litoral e o vale do Ribeira, na divisa norte com São Paulo;
- 2º) – **A área pastoril**, dos campos de Guarapuava e Palmas, estendendo-se com interrupções através de Castro, Jaguariaíva, Lapa, Palmeira e outras menores;
- 3º) – **A área colonial**, agrícola, ervateira e madeireira, onde o imigrante estrangeiro se fixou de preferência, adotando em parte técnicas de trabalho e atividades da população luso-brasileira;
- 4º) – **A área do setentrão**, de desbravamento mais recente, formada sob a influência da cultura cafeeira;
- 5º) – **A área fronteiriça**, sertaneja, de ténue influência castelhana, ainda vagamente povoada (PILOTTO, 1959, p. 5, grifos do autor).

Apesar de não ser esta uma divisão regional estanque, ela nos auxilia na compreensão da vida ocupacional da população no período analisado por Pilotto (1959) e contribui para a caracterização da expansão demográfica e educacional do Estado.

A representação gráfica na página a seguir demonstra a integração das diferentes regiões do território paranaense e o seu processo de expansão demográfica, caracterizando, ainda, o direcionamento da expansão do ensino primário e da formação de professores para o interior do Estado do Paraná.

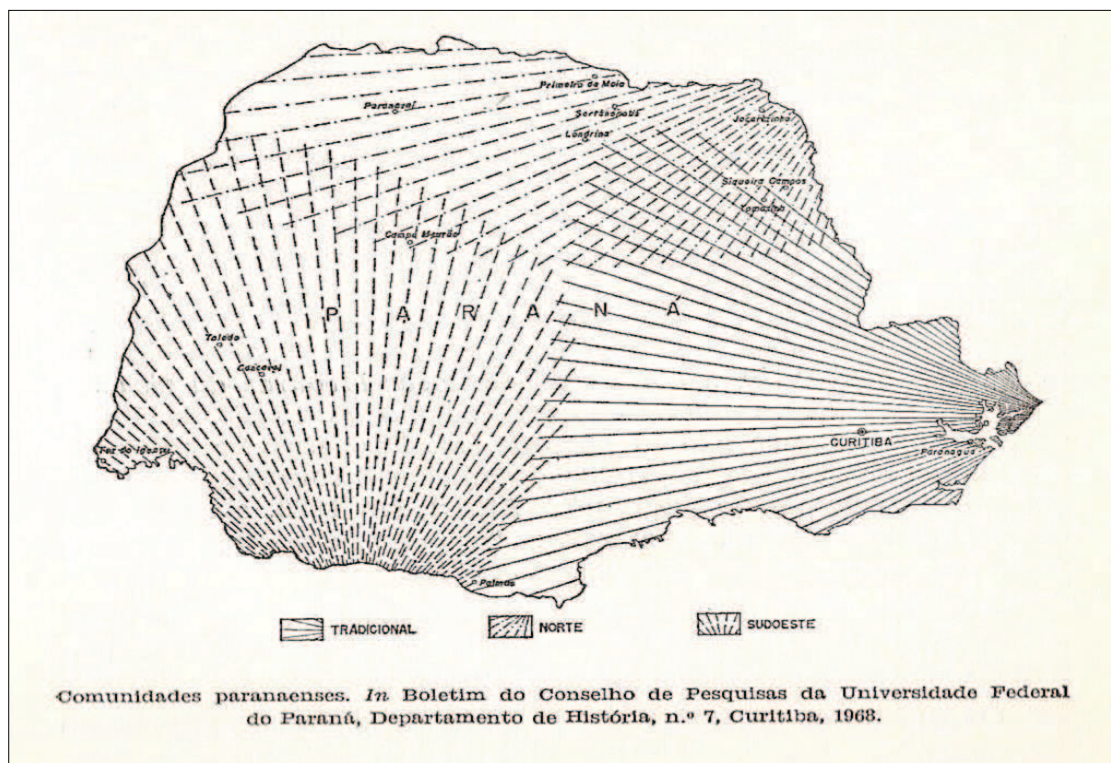


Figura 1 - Expansão das comunidades paranaense no início do século XX.

Fonte: Balhana, Machado e Westphalen (1969, p. 261).

Com este quadro de expansão demográfica, os autores demonstram a ocupação da região de Curitiba e do litoral, o chamado Paraná Tradicional (BALHANA; MACHADO, WESTPHALEN, 1969; WACHOWSKI, 1984) em direção à região de Ponta Grossa e dos Campos Gerais; seguido da expansão da região norte do Estado, divisa com São Paulo e a região sudeste expandindo-se, paralelamente, ao oeste. Por ser nestas direções que a ocupação das regiões paranaenses se expandiu, foi também desta forma direcionado o ritmo de abertura de escolas primárias e o crescimento das Escolas Normal no Estado.

Ao lançarmos mão da caracterização de Pilotto (1959) das áreas chamadas culturais e a integração populacional realizada nas diferentes regiões do Paraná, explanada por Balhana, Machado e Westphalen (1969), podemos perceber suas principais características socioeconômicas e seu direcionamento ao longo do território paranaense, fatores que exerceram decisiva influência para a abertura das escolas primárias do Estado nas primeiras décadas do século XX.

O movimento de expansão demográfica no território paranaense obedeceu a fatores históricos de ocupação, seja por parte de portugueses e espanhóis (século XVI) e das reduções jesuíticas, como pelos bandeirantes paulistas (1628-

1632) e, mais tarde, um século e meio após a descoberta do Brasil, pelo povoamento europeu (PADIS, 2006). Todas essas ocupações feitas pela escravização e pelo desaparecimento de populações indígenas.

Ao considerarmos a ocupação demográfica do território paranaense nos primeiros anos da República, lembramos que o ensino primário no Paraná se concentrava na Capital do Estado e os esforços para a expansão da educação primária em direção ao interior só passou a ocorrer com a abertura de mais grupos escolares e escolas primárias mantidas pelo governo, por ser de interesse político dos novos governantes republicanos, visando à consolidação do novo projeto político nacionalista.

Desta forma, o fechamento das escolas de imigrantes (1917/1918) e a insuficiência de professores formados para atuarem em todo o Estado obrigavam a contratação de professores não formados pela Escola Normal, como professores provisórios ou efetivos, com o intuito de atender ao discurso liberal de erradicação do analfabetismo (NASCIMENTO, 2008). Esta foi a realidade do atendimento ao ensino primário paranaense, durante as primeiras décadas do século XX, nas suas regiões interioranas.

A nacionalização do Sul do país, refletida no incentivo às atividades agrárias e de pecuária, que impulsionavam o crescimento econômico e demográfico do Paraná, também se apresentava nas escolas primárias em que a educação moral, intelectual e prática atendessem aos ideais republicanos.

Neste sentido, a ocupação e a expansão demográfica do Paraná não estavam desvinculadas de suas atividades econômicas. O estabelecimento de núcleos populacionais e suas necessidades, como o crescimento da demanda por escolarização primária, estiveram diretamente relacionados com os ciclos econômicos paranaenses em suas diferentes regiões, como nos Campos Gerais, no norte, no noroeste e no sudoeste do Paraná, desenhando, com contornos próprios, a instrução pública primária do interior do Estado.

Podemos considerar a expansão do ensino primário paranaense decorrente de alguns fatores determinantes específicos, os quais convém aqui citarmos para que possamos identificar como a formação de professores se consolidaria no interior do Estado.

Como especificidades na abertura de escolas primárias nas regiões interioranas do Paraná, destacamos, nos Campos Gerais, a atuação, durante longo período, das escolas de colônias de imigrantes, que se dedicavam às atividades pastoris e de cultivo do pinho e da erva-mate. Com o advento da República, as relações de produção foram se modificando, impondo-se a atuação de profissionais liberais e do trabalho industrial, bem como a expansão dos grupos escolares na região para as crianças das antigas colônias e aquelas dos povoados, vilas e lugarejos, atendendo a “[...] uma pequena parcela do povo [...] alterando minimamente o cenário de exclusão” (NASCIMENTO, 2008, p. 153).

No norte do Paraná, a venda de grandes lotes de terras pelo Estado e por colonizadoras (décadas de 1920/1930) para fazendeiros e pioneiros que, ao comprá-las, possibilitaram o surgimento de centros mais populosos e o desenvolvimento das primeiras cidades, determinando a demanda de crianças em idade escolar primária. Muitas dessas crianças eram filhos de sitiantes ou trabalhadores rurais que, ocupando-se, inicialmente, do plantio e da colheita do café e, no decorrer do período de colonização da região, da extração e venda de madeira e de outros cereais, passaram a estabelecer-se definitivamente na região. Fato que obrigou os recém-criados municípios e distritos a abrirem escolas primárias, seja pela iniciativa popular ou pela ação do Governo do Estado, para oferecer o ensino primário à população que formava os centros urbanos.

Com o crescimento demográfico do norte do Estado, a colonização do noroeste acabou sendo consequência, impulsionada também pela crescente chegada de imigrantes e da população vinda do sudoeste do Estado. A abertura de escolas primárias seguiu os passos decorrentes da colonização e da urbanização da população que formava as primeiras cidades da região, ocorrendo, como no norte do Estado, a abertura e manutenção de escolas pelos próprios moradores e pelos prefeitos municipais.

Paralelamente ao período de colonização da região norte e noroeste do Paraná, houve a chegada de migrantes de Santa Catarina para a ocupação do sudoeste do Estado.

Iniciando-se como uma “escolarização não institucionalizada”, realizada por pioneiros (SBARDELOTTO, 2009, p. 84), o ensino primário se desenvolveu

no oeste do Paraná em decorrência da ocupação e nacionalização desta região com a instalação da Colônia Militar brasileira, que tinha por objetivo a proteção fronteiriça e o desenvolvimento da agricultura. No entanto, a região oeste do Paraná, ocupada por imigrantes argentinos no período inicial de sua colonização, já desenvolvia atividades de exploração das riquezas naturais da região, como a extração da erva-mate nativa e da madeira bruta.

Sucedendo à ocupação militar, vieram os migrantes sulistas, incentivados pelas companhias colonizadoras. Esses migrantes formaram os primeiros centros urbanos e constituíram a demanda para o ensino primário. Pelo distanciamento geográfico com a capital do Paraná e com o restante do país, a região oeste enfrentou, por longo período, a influência econômica e cultural da argentina. Como constata Sbardelotto (2009, p. 92), “[...] muitas crianças que viviam em Foz do Iguaçu eram escolarizadas na Argentina”, pela ausência de ações governamentais que mantivesse o ensino primário. Situação que só seria modificada pela iniciativa de grupos sociais que se organizaram para disponibilizar aos brasileiros da fronteira a instrução primária, ficando a instrução a cargo daqueles que possuísem relativa escolarização e se dispusessem a lecionar. Em 1914, foram criadas as primeiras casas escolares públicas e, nas décadas seguintes, ocorreu a abertura de escolas primárias e grupos escolares mantidos pelos governos municipal e estadual.

Ao identificarmos a abertura de escolas primárias nas regiões interioranas do Paraná, particularmente as mais afastadas da capital e de ocupação populacional mais tardia, é possível constatar a abertura de grupos escolares, mas a presença de escolas isoladas e escolas rurais eram a maioria.

Bareiro (2007), em sua retrospectiva histórica sobre o tema da educação rural no Brasil e no Estado do Paraná, mostra que, no Brasil, as políticas voltadas para as escolas rurais estiveram sempre atreladas às crises pelas quais passou o campo no país, de modo especial o êxodo rural e a modernização da agricultura.

As escolas primárias no interior do Estado foram implantadas em função das frentes pioneiras de colonização, especialmente na região norte e sudoeste do Paraná, já que, nas regiões mais antigas de colonização, as escolas primárias iniciavam a formação escolar das crianças em idade escolar. Com a modernização da agricultura, ocorre a “[...] alteração na estrutura fundiária no

Estado e provoca um intenso êxodo rural invertendo a situação de domicílio da população que anterior a esse processo era rural” (BAREIRO, 2007, p. 5).

Desta forma, nas regiões do interior do Paraná, coexistiram, durante longo tempo, as escolas rurais primárias, nos patrimônios, para os filhos de colonos, e os grupos escolares, nos centros urbanos, para os filhos de proprietários de terras e comerciantes locais. O

[...] sistema de colonização efetuado a partir da década de 1920, em que ressalta, principalmente, a adoção do regime da pequena propriedade, estimulou fortemente a concentração da produção, a exploração demográfica, e o aparecimento, no Paraná, de classes médias rurais (BALHANA; MACHADO; WESTPHALEN, 1969, p. 222).

Neste sentido, a ascensão econômica dos proprietários de terras e o crescimento das localidades urbanas constituíram a sociedade paranaense nas primeiras décadas da República, evidenciando uma realidade em que a escola primária e a formação de professores precisariam contemplar, levando em consideração suas especificidades.

Com o aumento populacional no território paranaense, as Escolas Normais iniciaram o processo de expansão na formação de professores primários. O ruralismo pedagógico⁵ que se evidenciava nas décadas de 1920 até a década de 1950 tinha a tarefa de operar como instrumento de fixação do homem no campo, o que demandava por Escolas Normais para o interior, tanto nas comunidades rurais como nos primeiros redutos populacionais urbanos que se formavam com impressionante rapidez. É relevante indicarmos que, no interior do Paraná, a partir da década de 1920, foram abertas Escolas Normais nos seguintes municípios: Paranaguá (1921), Ponta Grossa (1924), Guarapuava (1926), Jacarezinho (1943) e Londrina (1944). As duas últimas citadas se localizavam na região norte do Paraná. A partir da abertura dessas Escolas Normais, outras iniciativas ocorreram até as décadas de 1950 e 1960 nas diferentes regiões do Estado, as quais são relevantes serem indicadas por também refletirem o modelo de Escola Normal no

⁵ Destacavam-se como defensores do ruralismo pedagógico Sud Menucci, Carneiro Leão e Alberto Torres. “O ruralismo pedagógico tinha assim como discurso basicamente realizar a fixação do homem à terra através da escola que seria responsável pela mudança no pensamento do habitante rural, fazendo-o observar os seus valores culturais e ao mesmo tempo integrá-lo a um sistema produtivo moderno” (BAREIRO, 2007, p. 22).

Paraná nas primeiras décadas da República.

Em Ponta-Grossa, nos Campos Gerais⁶, a formação de professores pela Escola Normal se iniciou em 1924. Nascimento (2008), ao explicar a criação da Escola Normal nesta região, considerou que o seu desenvolvimento escolar foi tardio em razão do fechamento de escolas de imigrantes alemães, na sua maioria de instrução primária, ocorrido somente no início da República. O fechamento dessas escolas se deu por realizarem a instrução primária pela sua língua de origem e não pela língua portuguesa, política esta adotada pelo governo central como medida de abasileirar toda a população como afirmação da nacionalidade e controle social. Assim é justificado:

Na formação dos Campos Gerais-PR, vários grupos de colonos etnicamente homogêneos mantinham escolas próprias em suas colônias, porém fechadas aos habitantes nativos da região. Esse fato parece ter sido o principal determinante no retardamento do processo de escolarização pública na região e de constituição da Escola Normal (NASCIMENTO, 2008, p. 15).

Tal como nas demais regiões do Estado, as práticas das escolas e a formação de professores estavam embasadas na ideia de nacionalização do povo e de amor à Pátria. Para a efetivação dos ideais republicanos na sociedade interiorana, ensinar as crianças guiadas nos valores morais e cívicos era fundamental nas atividades escolares. Conforme analisa Nascimento (2008, p. 117):

A ideia de nacionalização chegou a Ponta Grossa como parte de um processo de legitimação da República, por meio de seu universo simbólico. Foi iniciada por parte do Estado a preocupação de “modernizar” o espaço urbano. Isso ocorreu com base nos princípios e moldes da modernidade, na qual o trabalho, o civismo, a disciplina, a higienização e o nacionalismo foram eleitos pela sociedade paranaense como valores de sua tradição.

A modernização, a qual a autora se refere, estaria refletida nas práticas pedagógicas em sala de aula, organizadas pela disciplina e pela ordem

⁶ “Atualmente, a região dos Campos Gerais do Paraná compreende os seguintes municípios: Arapoti, Campo do Tenente, Cândido de Abreu, Castro, Ipiranga, Jaguariaíva, Ortigueira, Pirai do Sul, Porto Amazonas, Reserva, Balsa Nova, Campo Largo, Carambeí, Imbaú, Ivaí, Lapa, Palmeira, Ponta Grossa e Rio Negro” (NASCIMENTO, 2008, p. 15).

intelectual e corporal, atendendo aos princípios de cumprimento de regras educacionais e legais.

A formação oferecida nas escolas às crianças e na Escola Normal aos professores visava à criação do cidadão nos moldes republicanos, calcada essa criação na moral, na ética e no altruísmo. Nesse sentido, as amarras que as leis educacionais impunham, traziam a “segurança” de que o indivíduo seria levado a aceitar o mandamento da disciplina e da ordem, do aprimoramento físico, moral e do civismo. As festas cívicas e as cerimônias que visassem à lembrança de uma nova pátria passaram a ser comemoradas nos colégios, lembrando os heróis (NASCIMENTO, 2008, p. 126).

O civismo, pois, seria a tônica para a formação de professores e para a formação de cidadãos republicanos pela educação primária, a qual já se moldava desde a criação do primeiro Grupo Escolar de Ponta-Grossa, inaugurado em 1912. Esse Grupo Escolar, esclarece Nascimento (2008, p. 177), foi “[...] o primeiro grupo escolar preparado para atender aos alunos nos moldes republicanos, com espaços e ambientes apropriados e também com mobílias adequadas, para que os professores pudessem trabalhar”.

Assim como nos Campos Gerais, o ideário republicano refletido nas primeiras Escolas Normais do interior do Paraná também esteve presente durante a abertura e funcionamento das Escolas Normais no oeste do Estado.

Após a ocupação extensiva pelas companhias inglesas e argentinas, exploradoras da erva-mate e da madeira, no final do século XIX, a corrente povoadora na região só ocorreu na década de 1920, derivada da Marcha para o Oeste⁷ quando uma grande quantidade de migrantes gaúchos e catarinenses utilizou-se de suas terras como passagem para o centro do país e, aqueles que nelas se fixaram, expandiram a população local.

O trabalho de Sbardelotto (2009), sobre o desenvolvimento dos cursos de formação de professores primários no oeste paranaense, especialmente na região fronteira de Foz do Iguaçu, considera que tanto a abertura dos grupos escolares como das Escolas Normais esteve relacionada ao projeto nacional-

⁷ A 'Marcha para o Oeste' foi um movimento criado pelo governo de Getúlio Vargas para incentivar o progresso e a ocupação do Centro-Oeste brasileiro, onde muitas terras ainda se encontravam desocupadas (SBARDELOTTO, 2009).

desenvolvimentista das primeiras décadas da República e, portanto, articulada ao processo de ocupação territorial da região e do seu desenvolvimento econômico.

Com o aumento populacional da região oeste por migrantes sulistas nas décadas de 1940 e 1950, a educação, que fora precária durante o período de imigração estrangeira, demandava por escolas adequadas e professores qualificados. Nas terras recentemente ocupadas do sudoeste e do oeste do Paraná, os professores eram os próprios colonos e, em outras escolas, não contavam com professores habilitados (SBARDELOTTO, 2009). Para a instrução primária, os poucos professores formados pela Escola Normal obtinham seus estudos em locais distantes, como Ponta-Grossa e Curitiba.

A necessidade de formar professores na região impulsionou a criação da Escola Normal, a qual foi fundada somente em 1951, com o primeiro Curso Normal Regional público do oeste do Paraná em Foz do Iguaçu, que foi logo depois substituída pela Escola Normal Secundária Iguaçu.

Pela intenção de obter melhores posições de atuação na educação, as professoras do oeste do Estado que ingressavam nos Cursos Normais pretendiam um nível maior de estudos e que as direcionasse, depois de formadas, para melhores cargos. Ao analisar esta situação, Paula (2009, p. 10) assim se refere à formação das professoras no oeste do Estado:

Geralmente as professoras egressas dos cursos [Normais] tinham uma formação mais geral e humanista, podendo ser mais direcionada à continuidade do ensino superior ou a postos de controle (gerência, coordenação regional, legislação e inspeção), assumindo funções educacionais de maior remuneração e importância política na região, e menos direcionada à regência da sala de aula. Quando esta última era a opção, sua formação destinava-se para o ensino seriado nos grupos urbanos. Conta, também, o fato de que, ao ser realizado o curso de formação, nem sempre as alunas estavam dispostas a trabalhar, pela questão de classe social, ou pela distância onde as crianças estavam na zona rural.

Tais dificuldades impediam uma formação profissional suficiente para professores do ensino primário, demanda que só seria atendida com a política de regionalização do ensino primário e secundário no Paraná.

De acordo com levantamento feito por Miguel (1998) nos Relatórios dos Governadores do Paraná da década de 1950, as necessidades educacionais no

território paranaense, em relação à crescente demanda por escolas primárias, era tal que muitas delas foram construídas com a ajuda das comunidades locais e, igualmente, era urgente a formação de profissionais especializados para nelas atuarem.

O crescimento das Escolas Normais em todo o país era consequência do desenvolvimento industrial do período que, forçosamente, necessitava de mão de obra especializada letrada. As Escolas Normais no Paraná, sobretudo do interior do Estado, foram incumbidas de formar professores para o ensino primário nas regiões produtivas emergentes. Era imperioso que os professores paranaenses, formados pelos Cursos Normais em suas localidades de origem, de lá não se evadissem, para continuarem sua atuação profissional e sua escolaridade e com isso garantir à população de idade escolar primária e aos adultos a permanência em suas comunidades rurais e centros urbanos menores.

Nesse processo de desenvolvimento nacional, a escola passou a ser considerada como uma instituição social necessária para o desenvolvimento do país e o trabalho do professor redirecionou-se para, além do ato de instruir as futuras gerações nos conhecimentos básicos e na cultura geral, transmitir os conhecimentos necessários para o ingresso no mundo do trabalho. A educação passou a ser o meio de ascensão social e a formação de professores a “missão” de preparar aqueles que conduziram o povo para o acesso a melhores condições de vida social (MIGUEL, 1997a).

O Paraná, portanto, nos anos iniciais da República, vivenciou um expressivo avanço na expansão de seu território e da população em idade escolar. O ensino primário e a formação de professores passaram a fazer parte de suas reformas republicanas, com uma cultura escolar de cunho patriótico e com caráter de unidade nacional.

Pelos fundamentos escolanovistas, as Escolas Normais paranaenses ganharam um impulso para a expansão e a modernização de seus princípios pedagógicos. Necessitava, então, de novas formas para atender ao ensino primário e ações governamentais que garantissem a expansão desse atendimento e a qualidade da formação de professores para todas as regiões do Paraná.

Com esta concepção de educação e no contexto de expansão demográfica no Paraná, trataremos, de modo especial, sobre a criação e a organização das Escolas Normais Regionais do Estado no decorrer da próxima seção deste trabalho. Tais aspectos serão considerados como premissa para recuperarmos as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos alunos dos Cursos Normais Regionais do norte do Paraná, objeto de estudo desta pesquisa.

Antes, porém, necessitamos explanar a reorganização das Escolas Normais no Paraná a partir da Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, por ser esta a regulamentação oficial nacional que criou as Escolas Normais Regionais. Evidenciamos a participação de Erasmo Pilotto nas políticas educacionais no Estado do Paraná e suas orientações para as Escolas Normais Regionais, quando convidado, pelo então Governador do Paraná, Moysés Lupion (de 1946 até 1950), para o cargo de Secretário de Estado da Educação e Cultura (de 1948 até 1951).

2.2 A LEI ORGÂNICA DO ENSINO NORMAL E AS ORIENTAÇÕES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS NORMAIS REGIONAIS DO INTERIOR DO PARANÁ

Durante o Estado Novo, de 1937 a 1945, o governo de Getúlio Vargas passou por um período de expansão industrial e de urbanização, com inúmeras regulamentações que visavam dar um caráter orgânico à educação do país (ANDREOTTI, 2006). A partir de 1942, a regulamentação do ensino nacional foi levada a efeito pelo Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, ao iniciar as reformas que ficaram conhecidas como Leis Orgânicas do Ensino. De acordo com Andreotti (2006, p. 108), a Reforma Capanema “[...] lançou as diretrizes da educação nacional até os anos de 1960 e propôs uma formação escolar na qual o patriotismo era o foco central”.

As Leis Orgânicas do Ensino continuaram enfatizando o caráter nacionalista, dando continuidade às reformas iniciadas por Francisco Campos em 1931. Essas reformas, embora não tenham atingido de maneira integral o sistema educacional, reorganizaram alguns setores da educação do país.

Durante o governo de Getúlio Vargas, Capanema baixou os seguintes Decretos-leis (SAVIANI, 2008b):

- Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o SENAI;
- Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial;
- Decreto-lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário;
- Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial.

Em 1946, ao fim do Estado Novo de Vargas e durante o Governo Provisório de José Linhares, o Ministério da Educação estava a cargo de Raul Leitão da Cunha, o qual baixou os seguintes Decretos-leis:

- Decreto-lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário;
- Decreto-lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal;
- Decreto-lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que criou o SENAC.

Com a posse do general Eurico Gaspar Dutra na presidência da República, em 31 de janeiro de 1946, significando ainda a ausência da democracia representada pela classe operária, o Ministro da Educação e Saúde Clemente Mariani criou a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, por meio do Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946.

Mencionamos o fato de que as estruturas dos ensinos ofertados não estavam integradas entre si, ou seja, o ensino médio ficou organizado em dois ciclos, o ginásial de quatro anos e, na sequência, o colegial de três anos, além de serem ofertados o ramo secundário e o técnico-profissional que se subdividia em industrial, comercial e agrícola. O Curso Normal estava vinculado com o ramo secundário, por serem ofertadas disciplinas comuns, mas possuía também o cunho profissionalizante, por ofertar disciplinas específicas adotadas para a formação de professores (BRASIL, 1946b).

É conveniente ressaltar que no ensino profissionalizante e no ensino secundário o que se efetivava era uma organização objetivamente elitista e com uma estrutura de acesso que atendia aos interesses das camadas economicamente influentes. Segundo Saviani (2008b, p. 269):

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 ou tipo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social.

Desta forma, as Leis Orgânicas permitiram a continuação na escola do processo de seletividade, permanecendo o sistema de provas e exames e a elitização do ensino, já que, de um lado, o ensino secundário daria preparação intelectual geral para os estudos mais elevados e, de outro, o ensino profissional seria o responsável pela preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Após o término do ensino primário, o aluno deveria fazer a opção entre o ensino secundário ou profissional, sem a possibilidade de articulação entre estes níveis. Tal situação contribuía grandemente para a escolha e ingresso precoce na formação profissional, especialmente no que se refere ao Curso Normal.

Como nos esclarece Saviani (2008b), a cronologia dos decretos não obedecia a uma organização dos níveis e finalidades de ensino, mas a uma organização de caráter político, tendo em vista o processo de desenvolvimento urbano e industrial que se desenhava no país.

Com a Lei Orgânica do Ensino Normal, sob o Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, houve, pela primeira vez, a regulamentação do Curso Normal. Com esse Decreto-lei, corrigia-se a situação heterogênea de cada Estado, estabelecendo um currículo único, uma base curricular comum, ainda que cada Estado usufrísse de certa autonomia para acrescentar ou desdobrar algumas das disciplinas que fossem definidas (PIMENTA, 2006).

O artigo primeiro da Lei Orgânica estabeleceu como finalidades do Ensino Normal:

1. Promover a formação do pessoal docente necessário 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, 1946b).

O Ensino Normal, nessa Lei, como os demais cursos de nível secundário, passou a ter dois ciclos: o primeiro ciclo, com duração de quatro anos,

correspondia ao ciclo Ginásial, que se destinava a formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais Regionais. O segundo ciclo, com duração de três anos, correspondia ao ciclo Colegial, que se destinava a formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos Institutos de Educação, anteriormente Escola de Professores⁸ (BRASIL, 1946b, Art. 2º - 4º).

Tanto no primeiro como no segundo ciclo do Curso Normal, os programas deveriam atender às seguintes orientações gerais:

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

Podemos observar, por este artigo, que a Lei Orgânica do Ensino Normal regulou as atividades práticas na formação de professores, como indicou a articulação a ser feita entre os conteúdos teóricos e práticos e as disciplinas do curso.

Da mesma forma, os Artigos 7º e 8º inseriram, no curso de regentes, ou seja, no Curso Normal Regional, a disciplina Didática e Prática de Ensino no 4º ano, e no curso de professores, ou Curso Normal Secundário, a disciplina Metodologia do Ensino Primário no 2º e 3º anos e a disciplina Prática de Ensino

⁸ As escolas normais secundárias do Paraná passaram a se chamar Escola de Professores, de acordo com o Regulamento contido no Decreto nº 6597, de 1938. A Escola de Professores de Curitiba passou a ser denominada de Instituto de Educação de Curitiba com a Lei Orgânica do Ensino Normal em 1946 (MIGUEL, 1997a).

no 3º ano. Em relação à organização curricular e às práticas de ensino, Pimenta (2006, p. 27) pondera que:

[...] a Lei Orgânica, ao regulamentar o Ensino Normal no país através de cursos, regulamenta a imprecisão quanto às disciplinas Didática, Metodologias e Prática de Ensino. E explicita claramente a necessidade da prática do ensino primário na formação do professor (como regente, professor ou especialista).

Além da regulamentação das atividades práticas subsidiadas em disciplinas específicas, a Lei definiu o campo de prática dos alunos dos Cursos Normais conforme os estabelecimentos de Ensino Normal, os quais deveriam manter escolas primárias anexas para demonstração e prática de ensino:

§ 1º Cada curso normal regional deverá manter, pelo menos, duas escolas primárias isoladas.

§ 2º Cada escola normal manterá um grupo escolar.

§ 3º Cada instituto de educação manterá um grupo escolar e um jardim de infância (BRASIL, 1946b, Art. 47).

De acordo com currículos dos Cursos Normais previstos na Lei Orgânica, os mesmo passaram a se constituir em duas formas de habilitação. Para os alunos do Normal Secundário, a formação de professores para o ensino primário contaria com disciplinas de formação geral e as disciplinas pedagógicas, atendendo ao nível secundário de ensino e à preparação do futuro professor para a continuidade de sua formação profissional. Para o Curso de Regentes do ensino primário, estabeleceu-se um currículo insuficiente em relação às matérias pedagógicas nas quatro séries anuais, constando as seguintes disciplinas de acordo com o artigo 7º:

Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia Geral. 4) Ciências Naturais. 5) Desenho e Caligrafia. 6) Canto Orfeônico. 7) Trabalhos Manuais e Economia Doméstica. 8) Educação Física.

Segunda série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia do Brasil. 4) Ciências Naturais. 5) Desenho e Caligrafia. 6) Canto Orfeônico. 7) Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região. 8) Educação Física.

Terceira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) História Geral. 4) Noções de Anatomia e Fisiologia Humanas. 5) Desenho. 6) Canto

Orfeônico. 7) Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região. 8) Educação Física, Recreação e Jogos.

Quarta série: 1) Português. 2) História do Brasil. 3) Noções de Higiene. **4) Psicologia e Pedagogia. 5) Didática e Prática de Ensino.** 6) Desenho. 7) Canto Orfeônico. 8) Educação Física, recreação e jogos (BRASIL, 1946b, grifo nosso).

Com estes conteúdos do Curso Normal Regional, objetivava-se direcionar o futuro professor apenas para o domínio do currículo do ensino primário, voltado ao mercado de trabalho imediato, ou seja, para a regulamentação daqueles que já atuavam como professores sem a devida habilitação, ou para a atuação imediata para atender às especificidades de sua função no interior.

Sob esta organização, os professores estavam destinados a ministrar aulas para o ensino primário. Para os professores que cursassem o Curso Normal Regional de quatro anos, estava previsto em sua estrutura o atendimento às peculiaridades das regiões interioranas do Estado, como estabelecido nos parágrafos primeiro e segundo do artigo 7º da referida Lei:

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

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

Com estes parágrafos do artigo 7º da Lei, o Curso Normal estaria em consonância com um dos princípios do ensino primário previsto em sua Lei Orgânica nº 8.529/46: “[...] apoiar-se nas realidades do ambiente em que se exerça, para que sirva à sua melhor compreensão e mais proveitosa utilização [...]” (BRASIL, 1946a, Art. 10, alínea c).

Mesmo com a finalidade de capacitar professores para atuarem como regentes do ensino primário nas regiões do Estado, os Cursos Normais Regionais acabaram capacitando, dentro do sistema de ensino paranaense, aqueles professores leigos que já atuavam nas escolas primárias dos centros urbanos e das zonas rurais (MIGUEL, 1997a).

Considerou-se que a abertura das Escolas Normais, após a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, cresceu em ritmo acelerado no país e isto se deveu, em grande parte, ao aumento de salas de ensino primário e à articulação entre a lei dos cursos normais e a lei do ensino primário e suas finalidades.

No Paraná, não foi diferente, a expansão do Ensino Normal acompanhou a abertura de escolas e o aumento de matrículas do ensino primário, mesmo que o preenchimento das vagas de professores primários habilitados não conseguisse alcançar a totalidade da demanda do ensino primário em todo o território paranaense.

De acordo com os estudos de Miguel (1997a, p. 64), esta ampliação encontrou amparo legal após a Lei Orgânica do Ensino Normal. A autora elenca algumas condições fundamentais para o desenvolvimento dos Cursos Normais no ambiente educacional paranaense. São eles:

- a estreita relação entre a administração do governo de Manoel Ribas e a administração federal de Vargas;
- a colonização do Norte do Paraná que se acelerou a partir de então;
- o trabalho educacional de Erasmo Pilotto.

Em análise de documentos oficiais⁹, Miguel (1997a) nos indica que o governo federal pretendia aumentar consideravelmente as escolas rurais e as Escolas Normais, para que os professores, nelas formados, atuassem no ensino primário. O empenho foi necessário já que as poucas escolas públicas formadoras de professores tinham baixa matrícula e seus formados permaneciam trabalhando em escolas urbanas, tanto pela comodidade da cidade e pouca idade para morarem no interior quanto pela precariedade das escolas do interior, derivada da insuficiência de verbas públicas destinadas ao ensino primário.

No intuito de incentivar a atuação dos professores no ensino primário no interior, além de outras medidas educacionais, a Lei Orgânica do Ensino Normal previa, em suas medidas auxiliares, o incentivo à formação de professores nas regiões interioranas para posterior exercício. Estabeleceu o artigo 50:

⁹ Entre os documentos oficiais analisados pela autora, constam as Mensagens Presidenciais e os inquéritos do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, então órgão ligado ao Ministério da Educação, editados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (MIGUEL, 1997a).

Os poderes públicos tomarão medidas que tenham por objetivo acentuar a gratuidade do ensino normal e, bem assim, para a instituição de bolsas destinadas a estudantes de zonas que mais necessitem de professores primários. Parágrafo único. A concessão de bolsas se fará com o compromisso da parte do beneficiário de exercer o magistério, nessas zonas, pelo prazo mínimo de cinco anos (BRASIL, 1946b).

A formação de professores no interior do Estado do Paraná passou a realizar-se com maior abrangência ao se criarem as Escolas Normais Regionais. No decorrer da abertura destas escolas nas novas localidades urbanizadas, percebemos que o incentivo financeiro e a valorização recebida pelas jovens do interior, ao ingressarem nas Escolas Normais Regionais, foram fatores decisivos para esta expansão.

Acompanhando as mudanças no Ensino Normal a partir do mandato de Moysés Lupion (1946-1950), criou-se, no Paraná, a Secretaria da Educação e Cultura pela Lei nº 170, de 14 de dezembro de 1948, com uma maior preocupação na preparação de professores no interior do Estado para formar mestres em cada região e prevenir a evasão escolar.

Erasmio Pilotto assumiu, em 1948, a função de Secretário de Estado da Educação e Cultura (1949-1951). Antes mesmo de assumir o referido cargo ele já havia coordenado e redigido o plano de governo de Moysés Lupion, o primeiro governador eleito do Paraná, mas este, somente na metade do seu mandato, convocou o educador para a Secretaria de Educação. O Estado ficou alguns anos, “[...] durante os quais, sem demérito aos eventuais ocupantes da pasta de Educação, [sem] a oportunidade de ter à frente de seu sistema educacional o mais fervoroso idealista dos processos pedagógicos renovadores” (PUGLIELLI, 1996, p. 21).

O Programa de Erasmio Pilotto para as Escolas Normais foi proposto para as demais escolas do interior do Estado. Em suas palavras:

Em 1948, assumimos a direção da, já então, Secretaria de Educação e Cultura. Levamos, para lá, o espírito das Escolas Normais. E procuramos pôr em ação, nos pontos vitais, a elite dos professores que as Escolas Normais vinham formando, dentro do novo espírito. Elaboramos novos programas para as escolas primárias e jardins da infância. O que as Escolas Normais

pregavam, condensava-se em estatuto legal (PILOTTO, 1954, p. 69).

O que Erasmo Pilotto se referia era o programa que tinha desenvolvido na Escola Normal de Curitiba, propondo-se a irradiar para todo o território paranaense o “espírito das Escolas Normais” (PILOTTO, 1946) e, seriam propulsores de um novo modelo educacional, os professores formados pela Escola Normal da capital.

O plano desenvolvido por Erasmo Pilotto, quando ainda era diretor da Escola de Professores de Curitiba, tinha por princípio desenvolver nos alunos o hábito de darem a toda e qualquer atividade pedagógica um objetivo social. Objetivo este, presente no modelo das missões culturais do México.

Estas missões, levadas a efeito no México nas décadas de 1920 e 1930, tinham como preocupação proporcionar a instrução do homem do campo para que utilizasse melhor os recursos naturais (particularmente a água) e obtivesse maior produção nas suas terras. A denominação “escolas normais regionais” derivou-se dessas missões culturais mexicanas (MIGUEL, 1997a).

As missões culturais, pensadas por Pilotto, para as atividades dos alunos do Curso Normal Regional, consistiam na educação dos futuros professores com vistas a uma cultura que proporcionasse uma destinação social, ou seja, que seus ideais de sociedade culta e produtiva estivessem ao lado da formação técnico-científica. Daí a importância dos princípios da Metodologia Científica e da Psicologia Experimental, já que o estudo, por meio da observação e da experimentação, daria maior direcionamento à ação docente.

Com adaptações do modelo mexicano, foi realizada uma primeira experiência em escolas rurais paranaenses nas cidades de Palmeira e Cêro Azul, localidades do interior, próximas da região metropolitana de Curitiba, com resultados bastante satisfatórios. Esta experiência contribuiu para a elaboração da proposta pedagógica das Escolas Normais Regionais (MIGUEL, 1992).

Na concepção de Escola Normal de Erasmo Pilotto (1946), além da seleção criteriosa para a formação de professores de cultura geral e da proximidade que os mesmos deveriam ter com seus alunos e seu ambiente social, a mesma deveria ser um centro de cultura pedagógica, que atenderia às investigações e estudos pedagógicos para a formação de seus professores e para

a irradiação pedagógica de suas experiências. O Instituto de Educação seria, pois, o órgão articulador permanente entre as Escolas Normais e o Estado, orientando e formando professores para o enfrentamento de problemas regionais.

As experiências desenvolvidas em Curitiba não só atendiam às aspirações de Pilotto, as quais já tinham sido registradas em seu livro *Prática da Escola Serena* (1946), como proporcionaram a organização do Programa do Curso Normal Regional, elaborado durante sua gestão como secretário, e aprovado em 17 de novembro de 1949 por meio do Decreto nº 8.862.

Desde que estivessem em consonância com sua Lei Orgânica, Erasmo Pilotto entendia que as Escolas Normais Regionais deveriam ter um currículo flexível às realidades locais, proporcionando um ensino que fosse mais do que o exercício mecânico dos métodos, como criticavam os princípios escolanovistas.

No entanto, em termos curriculares, os Cursos Normais Regionais, de primeiro ciclo, ainda guardavam grande semelhança com os cursos ginasiais, marcados pela cultura geral e pelos conteúdos da escola primária, “[...] no estilo das velhas escolas normais, tão criticadas [...]” (SAVIANI, 2005, [f. 3]). Já os Cursos Normais Secundários, de segundo ciclo, continham em seu programa os fundamentos da educação, presentes nos currículos da década de 1930, ofertando a disciplina de Prática do Ensino na terceira série, assim como nos cursos de especialistas e de administração escolar, os quais enfatizavam a Didática.

Mesmo assim, seguindo o Artigo 47 da Lei Orgânica do Ensino Normal e de acordo com sua proposta, Pilotto (1952) estabeleceu algumas condições idealizadas para a estruturação das escolas que servissem para as práticas pedagógicas, tais como: salas amplas e bem iluminadas, alpendre para reuniões de adultos e atividades como arte doméstica e enfermagem, espaço gramado ou cimentado para atividades sociais, espaço para oficinas e aparelhos audiovisuais para a utilização da escola e da comunidade.

Para o acompanhamento dessas práticas, o Curso Normal Regional seguia as orientações das poucas disciplinas que davam sustentação direta ao trabalho pedagógico no ensino primário, sendo a de Didática e Prática de Ensino e a de Psicologia e Pedagogia, ambas ofertadas no 4º ano do curso. Portanto, todas as disciplinas curriculares deveriam ser responsáveis pela formação pedagógica e

pelo embasamento teórico das práticas pedagógicas. Conforme reforçava Pilotto (1952, p. 53, grifo nosso),

O trabalho para a formação especializada, propriamente profissional, dos Cursos Normais Regionais, supõe um plano orgânicamente elaborado com antecipação, ao modo do que se fez com a cultura geral. **O trabalho, aqui, desdobra-se em trabalho realizado nas classes e realizado fora das classes. É preciso ter-se em conta que, na constituição dos Cursos Normais Regionais são muito poucas as matérias destinadas diretamente à formação pedagógica do professor. A orientação, porém, há-de ser a de que tôdas as cadeiras têm êsse objetivo.** Assim, na cadeira de português, os programas supõem a prática de contar histórias, etc.; na cadeira de ciências físicas e naturais, supõem prática do método das comunidades vitais, que se recomenda nos programas de curso primário, etc., tudo com o objetivo de dar ao aluno o domínio de técnicas que lhe vão ser úteis em sua atividade propriamente didática futura.

Com o compromisso de que todas as cadeiras do curso preparassem para a formação pedagógica, o currículo do Curso Normal Regional se destinaria às diretrizes elaboradas por Erasmo Pilotto, nas quais a ação educacional deveria estar estreitamente vinculada à formação da criatividade e personalidade do professor para alargar sua cultura e destinar sua ação a objetivos sociais junto a comunidade em que fosse atuar, ou seja, ser um agente de transformação social (MIGUEL, 1997a). A meta de dar aos alunos do ensino primário uma educação geral, valia também para as escolas rurais e escolas isoladas do interior do Estado, porém o atraso cultural e a pobreza diferenciavam este tipo de escola das escolas da cidade ou dos grupos escolares.

Os três pontos que concentrariam a formação intelectual do normalista seriam: a linguagem, a prática didática e os problemas locais. Estes deveriam estar presentes em todas as atividades e cadeiras do curso por meio de planos de estudos e de seminários de professores (PILOTTO, 1952). Todas as disciplinas levariam o aluno do curso ao conhecimento dos problemas locais e à busca de suas soluções, com sua interferência por meio de práticas pedagógicas.

Para o ensino primário das escolas públicas do interior, as ações que visassem à melhoria da condição de vida dos alunos deveriam fazer parte do programa escolar e ser cumprido como diretriz, uma vez que o

[...] verdadeiro programa, porém a que o professor deverá obedecer, será aquêle que lhe for ditado pela observação da vida local, de suas deficiências, em vista daquela elevação de nível [*de vida*] que é o propósito único (PILOTTO, 1946, p.114).

Para a elevação do nível de vida da população, as normalistas que atuavam nas escolas rurais e do interior se envolveriam em atividades de missões culturais ao realizarem excursões, teatro para adultos e crianças, exposição de artes, roda de histórias, canto coral; ao realizarem palestras sobre cuidados higiênicos, produções agrícolas em cooperativas e outras necessidades locais. Não se pode deixar de enfatizar que o sentido de inserção social da normalista, no sentido de sua formação prática, mereceu atenção especial na proposta de Erasmo Pilotto (MIGUEL, 1997a).

A formação do professor nos Cursos Normais Regionais, consoante Pilotto (1952), deveria ir além do domínio do programa das matérias de ensino, previa desenvolver iniciativas como a criação de um centro de alunos, voltado ao aprofundamento de estudos de cultura geral, como música ou atividades teatrais, participação e organização de eventos culturais, tais como exposições de artes, concertos, filmes, etc.

As orientações de Pilotto (1952), para o programa dos Cursos Normais Regionais, também supunham os encaminhamentos metodológicos para a efetivação dos conteúdos ao longo do curso e para as práticas pedagógicas no ensino primário, sendo o mais ativo possível. Em suas instruções, sugeria ainda o “[...] chamado Trabalho Independente, realizado sob a direção exclusiva dos alunos em horas especialmente designadas para isso, sem interferência alguma dos professores” (PILOTTO, 1952, p. 53), e que se constituía de estudos pessoais.

É neste sentido que a formação prática dos alunos das Escolas Normais Regionais deveria contemplar as matérias que estivessem diretamente relacionadas aos moradores e suas localidades, para a transformação e a criação de novos hábitos e elevar o nível de vida local. Para tal, a aprendizagem de economia doméstica, a utilização de técnicas teatrais que representassem hábitos saudáveis de higiene, de moral, de cooperação, de trabalho e o ensino da leitura seriam propulsores para a formação do espírito dos alunos.

O que se pretendia, com a transformação objetivada por Pilotto (1959), era a integração dos estudos escolares à conduta que os alunos e os adultos teriam que desenvolver na comunidade, indo além: ser a escola primária um centro de vida social da comunidade, educando-a. O professor seria seu líder e a sua formação orientada para este fim. Portanto, para os Cursos Normais Regionais das localidades recentemente urbanizadas, sua missão primordial seria:

[...] preparar uma nova geração de mestres rurais devidamente capacitados para atuar como mentores e líderes sociais desinteressados das pequenas comunidades, e cujos objetivos acessórios são: procurar melhoramento cultural e profissional dos mestres rurais em serviço da região, e integrar a gente adulta da comunidade no progresso cultural médio desejável da nação (PILOTTO, 1959, p. 58).

No Paraná, pela proposta de Erasmo Pilotto e as influências da Escola Nova, o que se via era a tentativa de implantação do modelo liberal de educação, que visava melhorar o nível de escolaridade da população e frear os índices de analfabetismo. Intencionava-se a utilização da ação dos professores nas atividades escolares às populações rurais como meios de solucionar problemas surgidos pela expansão populacional, além de “[...] promover a satisfação do habitante rural com a vida do campo e conter o êxodo rural, bem como promover a assimilação do estrangeiro no país” (MIGUEL, 2005, p. 6).

Neste sentido, as contribuições de Erasmo Pilotto – como diretor da Escola de Professores de Curitiba e, depois, como Secretário de Educação do Paraná – foram relevantes no sentido de encaminhar as práticas pedagógicas nas Escolas Normais Regionais no interior do Estado e, de modo especial, na região norte.

O programa para as escolas rurais primárias de Pilotto (1946) e suas orientações, constantes no Programa para as Escolas Normais Regionais do Paraná (1952), nortearam os princípios de educação para a zona rural no Estado. Porém o atendimento às peculiaridades do interior precisaria ser levado em consideração, tanto em relação ao tipo de escola primária quanto à formação de professores para seu atendimento.

Desta forma, ao identificarmos que as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas no ensino primário deveriam estar apoiadas na Lei Orgânica do

Ensino Normal, consideramos que as particularidades das escolas isoladas ou dos grupos escolares do interior deveriam, igualmente, ser orientadas para atender à finalidade de educar para uma cultura geral e para a modificação do meio.

O currículo também foi repensado para subsidiar as práticas pedagógicas, com a responsabilidade de todas as disciplinas orientarem e acompanharem a formação prática dos normalistas das Escolas Normais Regionais e não somente a Didática e Prática de Ensino no quarto ano do curso.

Partindo da compreensão de que as práticas pedagógicas das Escolas Normais Regionais do interior do Paraná possuíam especificidades que as caracterizavam, propomo-nos compreender como se instituíram estas mesmas práticas, especialmente no norte do Paraná, pelo estudo de duas Escolas Normais Regionais, a Escola Normal Regional Pestalozzi e a Escola Normal Regional Eduardo Claparèd. Para tal, levamos em consideração a expansão socioeconômica da região e das localidades onde estas escolas estavam situadas, contextualizando nosso objeto de estudo com um breve histórico das cidades de Apucarana e Maringá e a abertura das primeiras escolas primárias, revelando-nos a presença da formação de professores nestes municípios pelas Escolas Normais Regionais e a descrição das práticas pedagógicas valorizadas em seus registros históricos.

3 AS ESCOLAS NORMAIS REGIONAIS DE APUCARANA E DE MARINGÁ E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Na presente seção, abordamos as Escolas Normais Regionais de Apucarana e Maringá e as práticas pedagógicas desenvolvidas na formação de professores para a regência no ensino primário. Estas duas instituições escolares foram as escolhidas para a realização de nossa pesquisa, ambas localizadas na região norte do Paraná.

Com o intento de compreender o contexto em que as Escolas Normais Regionais pesquisadas desenvolveram suas práticas pedagógicas, apontamos, inicialmente, os determinantes históricos que contribuíram para a expansão populacional do norte paranaense e a realidade local das cidades de Apucarana e Maringá. Para realizarmos este movimento histórico contextual, indicamos alguns elementos que possibilitaram a formação populacional destas cidades, como os fatores socioeconômicos que impulsionaram o desenvolvimento da região e a necessidade de se expandir a formação de professores primários.

Após um breve percurso histórico sobre a formação demográfica da região norte e das cidades de Apucarana e Maringá, abordamos a abertura e funcionamento de suas respectivas Escolas Normais Regionais, Pestalozzi e Eduardo Claparèd. Realizamos a análise das atividades práticas presentes na formação dos normalistas regentes do ensino primário, delineando como estas práticas foram valorizadas durante o curso.

Ao longo desta seção, nos utilizaremos de duas expressões: práticas pedagógicas e atividades práticas pedagógicas. A fim de explicitarmos o entendimento destas expressões, apoiamo-nos em Saviani (2008a) quando, ao fazer menção ao termo “pedagogia” e sua problemática conceitual no percurso da história da educação, apresenta o significado de “pedagógico” para além do sentido idealista, como sendo o desenvolvimento do próprio espírito, a teoria em ação, sem nenhuma identificação com a metodologia ou a didática; e para além do sentido positivista, no qual as atividades pedagógicas representam tão somente as práticas educativas, o fenômeno educativo, o ato de educar. Mas, sim, designa as práticas pedagógicas como “[...] a conexão entre a elaboração

consciente da ideia da educação e o fazer consciente do processo educativo [...]” (SAVIANI, 2008a, p. 6), generalização esta, presente na formação de professores a partir do século XIX.

De forma a atender ao objeto de estudo desta pesquisa, utilizaremos a expressão **práticas pedagógicas** para denominar as diferentes ações teóricas e práticas realizadas pelos normalistas que se consubstanciaram no processo educativo de formação como professores, desde seus estudos individuais e coletivos, atividades culturais, cívicas e religiosas, até as ações docentes propriamente ditas, como as aulas práticas no interior do Curso Normal, as regências e as aulas avulsas de determinada disciplina exercidas no ensino primário. Também, adotada por nós, como forma de designar aquelas voltadas especificamente para a aplicação de metodologias, exercícios práticos de instrução, confecção e utilização prática de materiais didáticos.

Consideramos a valorização das práticas pedagógicas dos Cursos Normais Regionais das escolas pesquisadas por retratarem uma dada formação teórica e prática do período histórico de formação populacional da região do norte novíssimo e nos municípios nos quais se situavam. Da mesma forma, por entender que não passaram despercebidas, a ponto de serem registradas em atas oficiais da secretaria das escolas e arquivadas em registros documentais, como nos ofícios e nas fichas individuais dos alunos. Além de se constituírem como registros da concepção de educação e de formação de professores daquele momento histórico e da região paranaense em questão.

3.1 OS DETERMINANTES SÓCIO-HISTÓRICOS DA CRIAÇÃO DAS CIDADES DE APUCARANA E MARINGÁ E DA ABERTURA DAS ESCOLAS NORMAIS REGIONAIS PESTALOZZI E EDUARDO CLAPARÈD

A tendência nacionalista da escola pública, nas primeiras décadas da República, reconfigurou o papel social da escola com o intuito de unificar o povo brasileiro em torno de um sentimento de amor à Pátria e de organizar a força produtiva para promover o desenvolvimento do país. E para isto, as Escolas Normais ocupavam um lugar de destaque no cenário educacional.

A Escola Normal se moldava às características do ensino nacional-

desenvolvimentista e, à preparação de professores primários, era atribuída a formação de uma mentalidade nacional para o progresso do país, tendo como missão garantir a qualidade do ensino primário a todas as regiões do país, não apenas às metrópoles ou aos centros urbanos mais desenvolvidos, como também ao interior dos Estados. Seguindo a política de desenvolvimento socioeconômico do país nas primeiras décadas do século XX e a modernização da produção rural, a formação de professores pelas Escolas Normais foi o recurso utilizado para o atendimento da crescente população em idade escolar.

Esta necessidade de formação de professores para o ensino primário em expansão, especialmente nas zonas rurais, impulsionou a reorganização dos Cursos Normais no país. Com a Lei Orgânica do Ensino Normal, abriram-se as Escolas Normais Regionais nas diferentes regiões do interior do Paraná e nas regiões interioranas dos demais Estados, conforme explicitado na seção anterior.

Os Cursos Normais Regionais foram os primeiros cursos de formação de professores a serem abertos nas zonas mais interioranas do Paraná. Expandiram-se para o norte paranaense com a crescente colonização de migrantes vindos de diferentes regiões deste e de outros Estados, mais intensamente de São Paulo e de Minas Gerais, motivados pelo desenvolvimento da agricultura, em especial a produção cafeeira.

A colonização intensiva, nas décadas de 1930 e 1950, da região norte do Paraná foi fundamental para a expansão demográfica e a reorganização do espaço geográfico paranaense. Porém a história anterior à chegada dos primeiros colonos na região contém algumas indicações importantes para o surgimento das cidades de Apucarana e Maringá.

Antes mesmo da concessão de terras para as companhias colonizadoras, o norte do Paraná já era ocupado por populações indígenas, entre as quais, aquelas que se situavam nas regiões dos vales dos rios Ivaí e Pirapó e no vale do Piquiri. Com base no trabalho de organização de diferentes pesquisas sobre a presença indígena no norte do Paraná, Dias e Gonçalves (1999) abordam a chamada pré-história desta região e enfatizam a presença e a utilização territorial pelas populações indígenas de Guaranis, Xokleng e os Kaingang nos limites geográficos em que mais tarde se localizariam as cidades de Apucarana e de Maringá.

É importante relatar a presença indígena anterior ao período de expedições de reconhecimento de espanhóis por volta de 1578 ou de militares no período provincial do século XIX. Alguns indícios arqueológicos encontrados relatam atividades agrícolas em áreas cobertas por florestas e a ocupação de terras ao longo de alguns trechos de ribeirões, abrindo uma série de caminhos para aldeias vizinhas e sendo provável que, entre a serra da Apucarana e o vale do Pirapó (onde está localizada Maringá), tenha havido importante passagem de acesso entre aldeias (MOTA; NOELLI, 1999a).

Com estes indícios, é possível afirmar que os territórios entre os rios Tibagi, Ivaí e Piquiri, onde estão assentadas as cidades de Maringá e Apucarana, não eram sertões desconhecidos. A população indígena teve presença ativa na ocupação territorial do norte do Paraná e a região do norte novíssimo não representava um “vazio demográfico” (MOTA; NOELLI, 1999b, p. 22). Para existir as cidades de Apucarana e Maringá,

[...] foi preciso expulsar, destruir e confinar as populações indígenas que viviam nessas regiões. Da mesma maneira que se substituíram as populações indígenas por brasileiros e migrantes de outros países, também foi necessário destruir a rica floresta do Paraná [...] (MOTA; NOELLI, 1999b, p. 6).

Desta forma, a reocupação¹⁰, “[...] levada a diante pelas companhias de terras que ocuparam, lotearam e venderam os antigos territórios indígenas com o aval institucional do Estado do Paraná” (MOTA; NOELLI, 1999b, p. 23), não se deu de forma tão ordenada e controlada.

A reocupação do norte do Paraná foi ímpar na história do nosso país, sendo resultante, dentre vários fatores, a:

[...] qualidade das terras, a situação da economia nacional no contexto internacional, depois da crise de 1929, a evolução da cafeicultura paulista nesse período e, talvez de modo especial, o surto de industrialização de São Paulo, a partir da década de trinta (PADIS, 2006, p. 129).

¹⁰ Utilizamos o termo “reocupação” tendo por premissa que o território norte paranaense não se encontrava desabitado até a colonização oficial da região, coadunando com a crítica de Tomazi (1999, p. 52) sobre a constante referência de estudiosos que, entregando-se ao discurso dominante, “[...] desqualifica a presença indígena na região” e desconsidera o uso das terras, realizado pelos índios e caboclos, anterior ao desmatamento e ao cultivo do café.

Como a citação nos indica, a expansão demográfica da parte norte do território paranaense tem sua história relacionada à evolução da cafeicultura paulista, especialmente no território de divisa com o Estado do Paraná.

Como era propício o solo para o cultivo do café, a lavoura cafeeira no norte do Paraná avançou rapidamente e, após a convergência de mineiros e paulistas, o aparecimento de núcleos urbanos se multiplicou. Das três últimas décadas do século XIX até as duas primeiras décadas do século XX, a região já possuía importantes cidades, entre elas Santo Antônio da Platina, 1866; Jacarezinho, 1890; Cambará, 1904; Bandeirantes, 1921; Cornélio Procopio, 1924 e Andirá, 1926. O acesso entre estas cidades foi facilitado pela construção de rodovias em direção a São Paulo e de ferrovia com destino a Sorocaba para escoamento da produção cafeeira e exportação pelo Porto de Santos.

Conforme a reflexão de Padis (2006, p. 141) sobre a colonização do norte do Paraná, alguns problemas vieram com a procura pelas suas terras.

O intenso fluxo de paulistas, mineiros e nordestinos para o norte paranaense trouxe alguns problemas relativos à legalização da posse da terra. Diante disso, visando eliminar uma ocupação ilegal e predatória do solo e de suas matas, feita por posseiros, o governo do Estado promoveu, especialmente durante o segundo decênio deste século [XX], a divisão em lotes e a venda a preços bastante baixos, de extensa área [...].

Suas terras foram vendidas, por concessão do Estado, às companhias particulares e a colonização deu-se por intermédio de duas iniciativas. A primeira, com dimensões mais modestas, por duas companhias japonesas, que resultaram nas cidades de Assaí e Uraí, cuja base econômica era o algodão, com a população de japoneses imigrantes. A segunda pela Companhia de Terras Norte do Paraná, de origem inglesa.

Em fins da década de 1930, por ato governamental, emergido da revolução do mesmo ano, o governo do Estado assumiu algumas terras devolutas ou de antigas concessões no norte do Paraná.

Para que o surgimento das cidades do Norte do Paraná ocorresse, foi necessário que estas mesmas companhias colonizadoras vendessem pequenos lotes de suas glebas, tal como indica Padis (2006, p. 149):

[...] o trabalho colonizador empreendido, quer pelas duas companhias japonesas, quer pela inglesa, ou pela ação mais recente do governo do Estado, constitui o elemento responsável pela repartição da terra em pequenas propriedades [...] bem como pela sua efetiva ocupação.

No norte do Estado, o maior lote de terras-roxa¹¹, procurada e preferida para o plantio do café, foi concedido à companhia com sede em Londres, a *Paraná Plantations Limited*. Como diretor desta companhia, chegou ao Brasil, em 1924, o técnico em agricultura e florestamento inglês, Simon Lord Lovat. No desempenho de sua função, viajou durante dois meses pelo interior paulista e uma de suas viagens trouxe-o ao norte do Paraná, tendo como interesse inicial o plantio de algodão. Não sendo bem sucedido na venda do algodão, conheceu a fertilidade das terras e organizou a Companhia de Terras Norte do Paraná, em 1925, iniciando um projeto audacioso de colonização para plantio de café nas terras adquiridas na margem esquerda do Paranapanema, entre os rios Tibagi e Ivaí. Pouco depois, adquiriu a Companhia Ferroviária São Paulo-Paraná, estas empresas constituíram os dois fatores que promoveram o êxito da colonização do norte do Paraná.

A Companhia de Terras Norte do Paraná comprou mais 515 mil alqueires, divididos e colocados à venda em glebas; mais tarde, em 1944, passando a pertencer aos acionários brasileiros, adquiriu “[...] uma área de 29 mil alqueires, perfazendo um total de 544.017 alqueires” (PADIS, 2006, p. 143).

Desde 1938, a colonizadora vendia lotes nas glebas da região norte do Estado, muitas destas terras faziam parte de transações imobiliárias, outras se situavam onde, hoje, são as áreas rurais que circundam os municípios já formados. Segundo Luz (1999, p. 124), a Companhia se responsabilizava pela construção de estradas junto aos patrimônios que se formavam e à zona rural que os circundava e para atender a esta população,

[...] oferecia aos compradores os lotes já delimitados e providos de uma via de acesso. Normalmente a compra era feita em Londrina ou Mandaguari e os corretores acompanhavam os compradores

¹¹ Termo utilizado para designar o tipo de terra do terceiro planalto paranaense composto por derrames de diabásio e basalto, formação denominada *trapp* “[...] da qual se deriva, no norte do Paraná, a famosa e muito fértil terra roxa” (PILOTTO, 1954, p. 10).

até os lotes, a fim de que verificassem a sua localização e condições. Para suprir as necessidades mais urgentes das famílias que derrubavam a mata e iniciavam as plantações, e evitar o seu isolamento, vários núcleos urbanos foram surgindo e se aparelhando ao longo do espigão mestre: Cambé, Arapongas, Apucarana e Mandaguari.

Consoante Balhana, Machado e Westphalen (1969, p. 215), a intensa “[...] propaganda, acêrca do Norte do Paraná e das condições da colonização, foi realizada pela Companhia, sobretudo através de jornais de grande circulação, principalmente em São Paulo, com o objetivo de atrair colonos nacionais”. Com as glebas já subdivididas nos primeiros municípios do interior, o incentivo para a compra de lotes de terras era realizado pela colonizadora, com anúncios e outros recursos¹² de propaganda.

Atraídos pelos incentivos das companhias colonizadoras, os povoadores recém-chegados na região eram, em sua maioria, paulistas, mineiros e nordestinos, assim como colonos estrangeiros de várias origens e procedências.

Para a formação demográfica do norte paranaense, os núcleos habitacionais idealizados pela Companhia de Terras Norte do Paraná foram fundados sucessivamente e com distância média entre si de cem quilômetros, destinados a cidades maiores, como Londrina (1930/1943), Maringá (1947/1951), Cianorte (1953/1955) e Umuarama (1955/1960). No entanto, outros núcleos foram sendo formados ao longo do traçado geográfico do projeto de Lovat, como foi o caso da cidade de Apucarana, em 1943.

De acordo com a publicação comemorativa do cinquentenário da Companhia de Terras Norte do Paraná (1975), a construção dos trilhos da Companhia Ferroviária São Paulo-Paraná, empresa subsidiária da *Paraná Plantations Limited*, atingiu, em 1943, o então distrito de Apucarana e, em 1954, os trilhos chegaram ao município de Maringá, estruturando a ligação ferroviária entre estas localidades e, conseqüentemente, facilitando o trânsito de pessoas, da produção cafeeira e de suas atividades comerciais.

¹² Como divulgação das terras maringaenses na década de 1950, indicamos o vídeo de um informe publicitário da Companhia Melhoramentos Norte do Paraná para a compra de lotes urbanos. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=eLgyZNwq5IM>>. Acesso em: 26 jun. 2010.

Companhia Melhoramentos

Norte Paraná

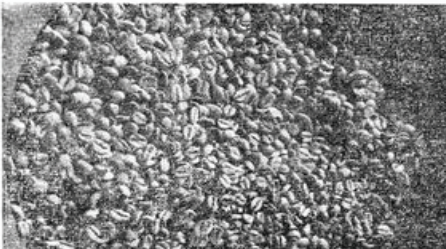
ANTERIORMENTE

COMPANHIA DE TERRAS NORTE DO PARANÁ

LONDRINA
ESTADO DO PARANÁ

Escritórios em
LONDRINA
Caixa Postal, 16
MARINGÁ, CIANORTE e
UMUARAMA

**TERRAS
DE
ALTA
QUALIDADE**



ÓTIMO CAFÉ DO NORTE DO PARANÁ — BEBIDA FINA

Vantajosa produção de café, cereais, fumo, algodão, etc. de ~~alta qualidade~~ ~~alta qualidade~~ ~~alta qualidade~~
No assombroso e rápido progresso da região encontra-se a afirmação da fertilidade da terra.

SÃO PAULO
RUA SÃO BENTO, 329
8º andar
End. Telegr.: «CIANORTE»
Caixa Postal, 2771
Fones: Vendas, 33-4561
Gerência: 32-2435

**VENDAS A
PRESTAÇÕES
EM PEQUENOS E
GRANDES LOTES**

Inscrição n. 12 no Registro de Imóveis da Comarca de Londrina, na forma do Decreto-Lei n. 3079 de 15 de Setembro de 1938.
(REDE V. PARANÁ - SANTA CATARINA)

Estrada de ferro — Ótimas estradas de rodagem

ESPLÊNDIDO SERVIÇO RODOVIÁRIO

**Lotes demarcados e fornecimento das respectivas plantas aos
compradores**

- NÃO HÁ SAÚVAS

Figura 2 - Anúncio de 1958.
Fonte: IBGE (2010).

Como é possível verificar no anúncio de 1958, a Companhia de Terras Norte do Paraná já se denominava Companhia Melhoramentos Norte do Paraná e seu escritório não só se localizava em Londrina, como em Maringá e região. A venda de pequenos e grandes lotes urbanos e rurais e não mais de grandes glebas era fortemente incentivada, indicando-se a acessibilidade pelas estradas e serviço rodoviário, além da qualidade do solo para os produtores. Destacamos uma nota, abaixo da imagem de uma saca de café, em que se lê: “No assombroso e rápido progresso da região, encontra-se a afirmação da fertilidade da terra”.

A rápida evolução demográfica que se deu desde o início da colonização

do território paranaense, de 1854 até a década de 1930, foi tal que, de 1920 a 1960 a população se multiplicou 6,2 vezes, muito além do restante da população brasileira que foi de 2,3 vezes no mesmo período. Esta expansão da população paranaense se refletiu de forma intensa na segunda metade dos anos de 1930, na região norte do Paraná, fazendo com que o Estado chegasse a um crescimento populacional, em 1940, de 71,12% (PADIS, 2006).

Ao concordarmos com Padis (2006), podemos afirmar que o desenvolvimento agrícola paranaense resultou no aumento populacional das cidades que emergiam da economia dominante do café. Este desenvolvimento agrário redesenhou a região do norte do Paraná, em três zonas sucessivas: a primeira denominada Norte Velho, tendo divisa a nordeste com São Paulo até Cornélio Procopio com colonização de 1860 a 1925; a segunda, chamada Norte Novo, que abrangia desde Cornélio Procopio, chegando a Londrina até o Rio Ivaí, com intenso processo de ocupação de 1920 a 1950; e a terceira, nominada Norte Novíssimo, localizada entre os rios Ivaí e Piquiri com colonização rápida e efetiva de 1940 a 1960 (BALHANA; MACHADO; WESPHALEN, 1969).

Esta última zona, onde se estabeleceriam os municípios de Apucarana e Maringá, recebeu inúmeras reocupações de colonos de outras regiões, especialmente do Sul do país e das cidades interioranas paulistas, que, abandonando suas antigas terras, mudavam para o norte do Estado, local em que as novas terras férteis estavam sendo cultivadas. A história da colonização e do aumento populacional da região norte do Paraná e dos municípios mencionados se confunde com a própria evolução da economia cafeeira ali registrada.

As cidades que foram fundadas pela companhia deveriam obedecer a um plano urbanístico previamente estabelecido. Porém, durante o planejamento urbano das cidades de Londrina, Maringá, Cianorte e Umuarama, os patrimônios que se situavam entre estas cidades foram se consolidando também como centros urbanos, que, além de servir como centro de abastecimento para a população rural, desenvolveram-se e se transformaram em cidades como foi o caso de Apucarana (COMPANHIA MELHORAMENTOS NORTE DO PARANÁ, 1975).

A seguir, apresentamos o mapa demonstrativo das glebas adquiridas pela companhia inglesa, denominada, em 1951, como Companhia Melhoramentos

Norte do Paraná.

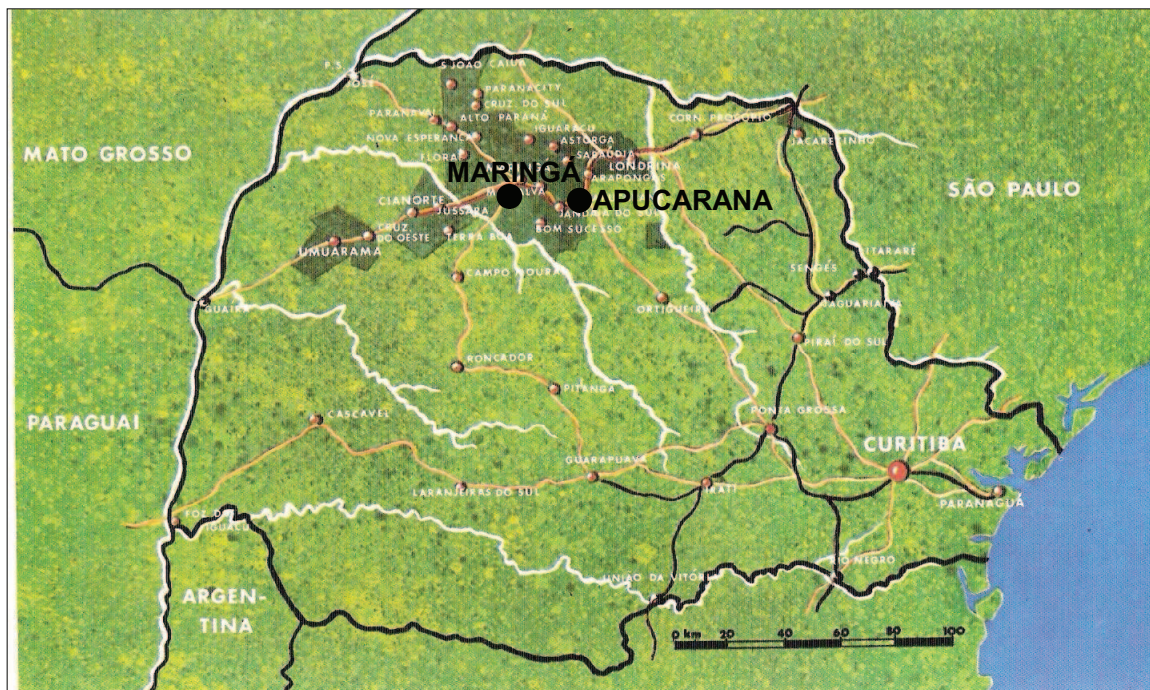


Figura 3 - Localização da área colonizada pela Companhia Melhoramentos Norte do Paraná até a década de 1960.

Fonte: Companhia Melhoramentos Norte do Paraná (1975, p. 120).

Conforme indica o mapa, as cidades de Apucarana e Maringá, tanto pela proximidade entre si como pela localização central no território adquirido pela Companhia, consolidaram-se como núcleos urbanos de posição geográfica significativa no Norte do Paraná, viabilizando, assim, suas ligações viária e ferroviária. Esta rota é considerada, nos dias de hoje, como um importante entroncamento rodoviário e principal porta de entrada para quem chega da capital em direção ao norte e noroeste do Paraná.

Sobre esta região, Erasmo Pilotto (1959), na análise sobre a situação da educação paranaense em face ao desenvolvimento brasileiro, já mencionava que a mudança para o “norte prodigioso do café” (PILOTTO, 1952, p. 21) supunha certa condição econômica para começar a vida em outro lugar, economia essa que raramente possuíam, como disse-lhe um desses colonos: “Nós estamos trabalhando como o sr. vê para poder nos mudar para Apucarana”. Ou seja, o colono vindo para o norte, realizava um grande esforço para iniciar sua vida na região considerada a “[...] próspera zona do café milionário no norte do Estado”

(PILOTTO, 1959, p. 21).

Atraídos pelos incentivos da Companhia Melhoramentos Norte do Paraná e pelo governo do Estado, os novos municípios do norte novíssimo paranaense iniciaram seu processo de urbanização e a organização de seu atendimento escolar. Tomamos, pois, como forma de explicitação deste aspecto, o breve histórico das cidades de Apucarana e Maringá e o período em que instituíram suas primeiras escolas, de modo especial àquelas destinadas à formação de professores para o ensino primário público.

3.1.1 A criação das cidades de Apucarana e Maringá e o contexto de suas iniciativas de escolarização primária

Situada sobre um espigão divisor de três importantes bacias: rios Pirapó, Ivaí e Tibagi, o nome *Apócaaranã* foi dado pelos índios Guaianases para o local elevado em que eles viviam, que significa “imensa floresta elevada” ou “base de floresta imensa” (APUCARANA, 2001). Décadas mais tarde, Apucarana seria conhecida como Cidade Alta por estar situada no topo da serra, que deu o nome à cidade, a 983 metros acima do nível do mar (COSTA; BONI, 2009).

Apucarana foi projetada, em 1934, pela Companhia de Terras Norte do Paraná para ser patrimônio da cidade de Londrina e servir ao propósito de núcleo de abastecimento às zonas rurais. Desta forma, o distrito seria um dos polos intermediários da produção agrícola, destinado a abastecer núcleos maiores como Londrina e Maringá. Embora tenha enviado, para Apucarana, o mineiro Benevides Mesquita como seu preposto, a Companhia não tinha por objetivo investir nela seu capital, seu trabalho resumia-se na demarcação da área e na divisão de lotes para vendas (COSTA; BONI, 2009).

Em 1936, apareceram as primeiras famílias ucranianas, japonesas, polonesas e alemãs para comercializar as terras de Apucarana, quando sua área e suas estradas ainda eram picadas cobertas por espessa mata.

Incentivados pela Companhia colonizadora, os japoneses que chegaram a Apucarana compraram pequenas áreas de terras e, em mutirão, construíram casas e tulhas para armazenarem as produções de arroz, feijão e café. Por volta

de 1946, passaram a se dedicar também ao comércio. Suas atividades comerciais tiveram força na zona urbana, ficando na zona rural os trabalhadores japoneses contratados por outros colonizadores, inclusive da colônia ucraniana. Em 1951, preocupados com a educação das crianças, sobretudo de seus filhos, instalaram uma escola particular na cidade, a Escola Apucaranaense (hoje extinta), que servia a toda a comunidade (APUCARANA, 1994).

Assim como os japoneses, a presença da colônia ucraniana marcou a diversidade étnica de Apucarana. Quando o senhor Antônio Ostrenski se integrou à Companhia de Terras Norte do Paraná, pediu 50 alqueires para receber os imigrantes da Ucrânia, e o local denominou-se Gleba Barra Nova, mais tarde, em 1937, Gleba Nova Ucrânia e Colônia Nova Ucrânia. Com a expansão do café, trabalhadores mineiros também vieram trabalhar na colônia, tornando-se, nos dias de hoje, fazenda turística com o nome de Fazenda Colônia Mineira (APUCARANA, 2010).

A colonização ucraniana trouxe pioneiros à Apucarana que muito contribuíram para o desenvolvimento do município. Entre as várias famílias e personalidades ucranianas que se estabeleceram em Apucarana citamos: o Pe. Waldomiro Haneiko, sacerdote da colônia ucraniana em 1955, deputado estadual em 1958 e Inspetor Regional de Ensino de Apucarana em 1962; os irmãos Maistrovicz, família de Woldmir Maistrovicz, o qual foi Prefeito; e a Congregação das Servas de Maria Imaculada, congregação das irmãs de origem ucraniana que dirigem o atual Colégio Nossa Senhora da Glória, entre outros.

Apucarana foi um dos povoados do norte do Paraná que extrapolou as expectativas e as previsões demográficas e econômicas, mérito do comprometimento, trabalho e idealismo dos seus primeiros moradores (SATO; COSTA, 2007).

Impulsionados em suprir as necessidades básicas da população e com seus próprios recursos, os primeiros moradores construíram as primeiras casas comerciais, a primeira capela e serrarias, até que, no ano de 1938, Apucarana foi elevada a categoria de vila. Empenho assim descrito em publicação da prefeitura municipal:

E foi nesse elevado espírito de sentido comunitário, que levou um

grupo de apucaraneses a se reunir em 05 de maio de 1943 para iniciar a campanha com vistas à emancipação do Patrimônio, presidida pelo farmacêutico Eduardo Benjamim Hosken. A primeira iniciativa foi publicar no jornal “Paraná Norte”, editado em Londrina, uma reportagem no intuito de divulgar a pretensão e igualmente mostrar aos dirigentes do governo Estadual a pujança do Patrimônio. A referida edição foi encaminhada ao Interventor Manoel Ribas acompanhada de um ofício (APUCARANA, 2001).

Com a visita do interventor Manoel Ribas em 22 de julho de 1943, o povo apucaraneses solicitou a criação do município e, em 30 de dezembro do mesmo ano, por meio de um telegrama, o interventor comunicou a assinatura do Decreto-lei nº 199, que criava, concomitantemente, o município e a comarca, de forma a concretizar a aspiração dos apucaraneses e os esforços de seus líderes. Para administrar o recém-criado município, assumiu como primeiro prefeito, em 28 de janeiro de 1944, o tenente-coronel da Polícia Militar do Paraná, Luiz José dos Santos (APUCARANA, 2010).

Por ocasião do desmembramento de Londrina, Apucarana vivenciava um período histórico que não se diferenciava do restante do país. A Segunda Guerra Mundial (1945) levou o governo federal, visando garantir a segurança nacional, a criar vários centros populacionais. Como consequência da guerra, a Inglaterra já vinha sendo obrigada a dispor de muitos de seus bens no exterior, entre eles, a Companhia de Terras Norte do Paraná, oferecida à venda por seus proprietários ingleses, em 1942, e a Companhia Ferroviária São Paulo-Paraná, que já tinha sua estação em Apucarana, passou a ser acervo da União. Fatos estes que contribuíram para a autonomia administrativa e produtiva do município (DIAS SOBRINHO, 2007).

O município de Apucarana servia como um entroncamento rodoviário e férreo, convergindo o transporte da produção agrícola de todo o norte do Paraná para os canais exportadores de Santos e Paranaguá, e o fato de ser muito bem servida de opções de transporte contribuiu fortemente para seu desenvolvimento.

As serrarias eram motivo de orgulho e muito contribuíram para o desenvolvimento econômico e industrial de Apucarana. Com esta atividade, a chegada de profissionais de outros Estados da nação acentuou-se, com a presença de imigrantes paulistas, mineiros e baianos. A prosperidade de

Apucarana só sofreria um profundo impacto com o fim do seu ciclo cafeeiro, precipitado pela desastrosa geada de julho de 1975 (APUCARANA, 2010).

A partir da criação do município de Apucarana, a extensão de seu território passou a abranger uma área que integrava os seguintes patrimônios, entre outros, hoje cidades: Alto Paraná, Amaporã, Atalaia, Altônia, Araruva (atual Marilândia do Sul), Bom Sucesso, Borrazópolis, Doutor Camargo, Cambira, Cruzeiro do Sul, Califórnia, Cianorte, Colorado, Faxinal, Floresta, Florai, Grandes Rios, Ivaiporã, Jandaia do Sul, Jardim Alegre, Loanda, Lovat (atual Mandaguari), Maringá, Marialva, Mamborê, Mauá da Serra, Marumbi, Manoel Ribas, Nova Londrina, Novo Itacolomi, Pérola, Paissandu (atual Paiçandu), Peabiru, Rio Bom, Rondon, São Pedro do Ivaí, Sarandi, Terra Boa, Umuarama (APUCARANA, 2010).

No contexto regional, podemos afirmar que, em razão do sucesso econômico obtido graças ao ciclo cafeeiro dos anos de 1940 a 1960 e da atividade comercial de cereais, Apucarana rapidamente se tornou um centro comercial dinâmico, referência de serviços e comércio de bens de todo o Vale do Ivaí e dotada de uma ampla rede bancária. Constitui-se, atualmente, como polo da microrregião 8¹³, além de sediar o Núcleo Regional de Ensino da região (PARANÁ, 2010a; DIAS SOBRINHO, 2007).

Quanto ao aspecto religioso e social durante a sua fundação, Apucarana não fugiu à tradição do povo brasileiro e à hegemonia da religião católica, uma vez que, tão logo ocorreu a derrubada da mata para a abertura do patrimônio, foi escolhido o local onde se construiu a capela. Os primeiros sacerdotes que deram assistência religiosa aos apucaraneses foram os padres palotinos, que vinham uma vez por mês de Londrina. A primeira igreja católica construída em Apucarana foi derrubada pelo vento em 1941. A paróquia Nossa Senhora de Lourdes, criada em 1943, recebeu nova igreja de madeira em 1944 no mesmo lugar da anterior “[...] pelo então Bispo da Diocese de Jacarezinho, Dom Ernesto de Paula. Ela foi instalada em 18 de março de 1944; seu primeiro vigário foi o padre Francisco Körner” (SATO; COSTA, 2007, p. 7).

¹³ Subdivisão da Mesorregião Norte-Central Paranaense composta pelos municípios de Apucarana, Araongas, Califórnia, Campira, Jandaia do sul, Marilândia do Sul, Mauá da Serra, Novo Itacolomi e Sabáudia. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br>>. Acesso em: 22 mai. 2011.

O primeiro clube social e esportivo de Apucarana foi o Grêmio Esportivo e Recreativo Apucararense (GERA), fundado em 1942. Sua sede social era o ponto de encontro das famílias em acontecimentos sociais. Logo depois, foi construído o Estádio de Futebol Bom Jesus da Lapa e o Clube 28 de Janeiro, utilizado para bailes e formaturas escolares.

Com o crescente desenvolvimento da cidade, desde seu início como patrimônio até meados de 1950, Apucarana sofria com algumas dificuldades básicas, como a geração e fornecimento de luz e energia e o serviço de telefonia, este só instalado definitivamente em rede no ano de 1959.

As necessidades geradas pela urbanização do município fizeram com que outros setores dos serviços públicos se expandissem, como foi o caso da educação primária e infantil de Apucarana que, até 1942, não contava com uma escola autorizada pela Diretoria Geral da Educação, sob a supervisão da Inspeção de Ensino Regional de Londrina.

A falta de investimentos urbanos por parte da companhia colonizadora, como pela prefeitura de Londrina, responsável pelo distrito, se refletiu no desinteresse em enviar um educador para a localidade. Deste modo, os próprios pioneiros apucararenses precisaram improvisar e o ensino primário se iniciou a cargo de jovens senhoras que instruíam as crianças das proximidades de onde residiam.

A Prefeitura Municipal de Apucarana (APUCARANA, 2010) e a publicação do jornalista Francisco Soares Dias Sobrinho (2007) registram que a primeira professora da localidade foi a senhora Wilde Luiza Borghi Formigoni, que lá chegou em 1937, quando tinha 17 anos, e que, a pedido de amigos que tinham filhos em idade escolar sem aprenderem as primeiras letras, começou a lecionar no mesmo ano, embora não tivesse o diploma de professora.

Segundo relato de Dona Wilde, a precariedade era tão evidente quanto à urgência de ensinar as primeiras letras às crianças de Apucarana, que disse: “Fiquei com pena das crianças e comecei então a ensinar-lhes no meu ranchinho e em volta da mesa da sala de jantar, porque não havia outro espaço. Era tudo mato, só mato” (DIAS SOBRINHO, 2007, p. 180). Durante o período em que Dona Wilde lecionou em locais improvisados, fazia parte dos alunos, 29 japonesinhos, sendo que apenas um deles compreendia o português e era quem servia de

tradutor (APUCARANA, 1994).

A situação da instrução primária sem oficialização em Apucarana, como foi o caso da referida professora, era uma realidade que foi modificada em 1942. Neste ano, a Diretoria Geral de Educação de Curitiba autorizou o funcionamento da escola aberta por Dona Wilde. Como escola particular, passou a ser a primeira escola primária de Apucarana com o nome de Escola Amiga da Infância, hoje extinta.

Como reconhecimento à sua dedicação ao ensino, Dona Wilde recebeu o seu registro de professora particular nº 573, em 14 de agosto de 1948 e tanto sua atuação na educação apucaranesa como a relevância de sua escola estiveram presentes nas festividades e desfiles no município, como na foto abaixo:



Foto 1 - A Professora Wilde Luiza Borghi Formigoni e seus alunos, num desfile de Sete de Setembro em Apucarana, na década de 1940.

Fonte: Dias Sobrinho (2007, p. 179).

Durante o desfile, o uso de uniformes brancos pelos alunos, a professora em trajes próprios e a forma como os alunos se posicionavam ordenadamente nas fileiras, estando em destaque as bandeiras, representavam, no plano simbólico, a homenagem à República. Além disso, representava a unidade dos seus participantes ao se identificarem, no ambiente escolar, com os ideais de modernidade, nacionalismo e ordem pública (BENCOSTTA, 2006).

A realização de desfiles cívicos, como o da foto em comemoração ao Sete de Setembro em Apucarana, na década de 1940, apresentava, de forma pública, a formação educacional para o civismo presente no ensino primário.

Percebemos que a utilização das principais vias da cidade, sem pavimentação e com o sistema de iluminação elétrica instalado recentemente, não eram motivo de impedimento para a participação dos alunos da escola primária e seus professores nos desfiles cívicos.

A cultura nacionalista como emblema para o desenvolvimento do país já havia se materializado nas práticas cívicas do cotidiano dos grupos escolares do país e na capital do Estado do Paraná. O que se constata é o quanto a cultura escolar primária, no interior parananense, também continha o caráter de civismo e patriotismo nas primeiras décadas do período republicano, como registrado no município de Apucarana.

Nesta cidade, como em outras localidades do interior do Paraná o sentimento patriótico não se efetivou somente em desfiles e festas cívicas, mas na nacionalização de seu ensino público, já que, pela significativa presença dos descendentes de imigrantes, a existência de escolas de colônias ou étnicas eram uma realidade no Estado desde os anos finais do período imperial até o início da República (LUPORINI, 2007).

Como forma de consolidar o novo projeto político, a instituição escolar primária passou a ser prioridade dos governos republicanos e, desde a década de 1890, o ensino primário público passou a ser organizado pelo Estado. As escolas primárias paranaenses, especialmente do interior, passaram a constituir-se, em sua grande maioria, de descendentes de imigrantes e de migrantes de outros Estados.

Em Apucarana, nas décadas de 1940 e 1950, a presença dos descendentes de imigrantes ucranianos e japoneses foi significativa e a população de alunos em idade escolar primária representou esta realidade. Esta afirmação pode ser verificada na foto a seguir, em que outra professora posa com sua turma de alunos:



Foto 2 – Professora primária de Apucarana com seus alunos, década de 1950.
Fonte: Apucarana (2011).

Ao observarmos o registro fotográfico desta turma de alunos do ensino primário de Apucarana, é possível identificar a tentativa de homogeneidade que o vestuário (o uniforme) procurava dar ao grupo, de forma a quase se sobrepor aos traços étnicos dos alunos descendentes de japoneses e ucranianos. Ao concordarmos com Bencostta (2006), podemos afirmar que esta imagem apresenta o registro de um período histórico em um determinado local, em que o universo escolar emanava uma representação social, assumida pela cultura brasileira vigente, de ordem e de nacionalismo ao se buscar homogeneizar a população brasileira.

O professor do interior, como esta professora da foto, selecionado pelo governo estadual ou municipal, tinha a responsabilidade de, obedecendo às regras impostas pelas leis republicanas, garantir o sucesso da nova ordem, tendo suas atividades legitimadas e vigiadas pelo Estado. Também teria o compromisso com a moralidade em seus atos e ser o exemplo de amor à pátria (NASCIMENTO, 2008).

No sentido de nacionalização do país pela educação, as escolas das colônias de imigrantes do interior do Paraná, como as demais do sul do país, tiveram suas atividades encerradas com o Código de Ensino de 1917. Tais escolas sucumbiram às medidas nacionalistas como, por exemplo, a proibição do

ensino e uso da língua do país de origem, do uso de livros escolares e de cartilhas elaboradas pelos professores das colônias (NASCIMENTO, 2008).

Mesmo com a presença de escolas de colônia, ainda na década de 1940 na região norte do Estado, sua legitimidade não foi garantida. A escola existente na colônia de imigrantes ucranianos em Apucarana teve sua parcela de contribuição para a educação de crianças em idade escolar primária, porém, seguindo a orientação oficial, tornou-se responsabilidade do governo estadual e passou a atender a um número maior de crianças apucaraneses no ensino primário.

O fato de existir projetos de expansão do ensino público primário para o interior e o dever de sua manutenção pelos governos estaduais e municipais não garantiram o adequado e suficiente atendimento escolar na região norte do Paraná e o contraste entre as instituições públicas de ensino primário era evidente.

Em Apucarana, a Escola Estadual da Colônia Nova Ucrânia foi um dos retratos da ambiguidade do cotidiano vivenciado por professores e alunos. Abaixo, vemos, no centro da foto desta instituição, o primeiro professor da rede pública de Apucarana, na década de 1950, o professor André Berezoski, juntamente com sua turma de alunos à frente da referida escola. Neste registro fotográfico, assinalamos as condições físicas da escola e do vestuário dos alunos:



Foto 3 - Professor André Berezoski e alunos da Escola Estadual da Colônia Nova Ucrânia, Apucarana, década de 1950.
Fonte: Apucarana (2011).

Como é possível identificar na imagem da foto 3, a escola de paredes e janelas de madeira e a turma a pés descalços, ainda que uniformizados, revelam-nos a realidade das escolas rurais de Apucarana. Porém, em momentos de maior formalidade, como no início e término do ano letivo, tanto o professor como os alunos e seus familiares trajavam-se da melhor forma possível para o registro fotográfico (DIAS SOBRINHO, 2007). Verificamos esta situação na foto abaixo:



Foto 4 - Professor André Berezoski, alunos e familiares na Escola Estadual da Colônia Nova Ucrânia, Apucarana, 1952.
Fonte: Apucarana (2011).

Ao relacionarmos a foto 3 e a foto 4, com o mesmo professor e a mesma escola, destacamos que melhorias já haviam sido realizadas no prédio da instituição e a presença dos pais reforçavam o caráter de solenidade ao momento registrado. Outra situação interessante nesta última foto, que convém aqui ressaltar, é a forma da disposição dos alunos ao posar para a fotografia, impedindo que se visualisassem os pés da maioria, que, provavelmente, não estava calçada (DIAS SOBRINHO, 2007).

Também sobressai, nestas duas fotos, a importância do padrão de uniformidade que o traje escolar impunha aos alunos, conforme já mencionamos, com o caráter de ordem e de cultura nacionalista.

Outro contraste evidenciado nas primeiras instituições de ensino primário apucaranesa, durante o período de constituição do município (1940 – 1950),

são as condições prediais diferenciadas entre o grupo escolar e as escolas isoladas rurais.

As primeiras escolas improvisadas na área rural apucaranaense procuravam atender à demanda de crianças em idade escolar moradoras do campo, conforme a foto a seguir:

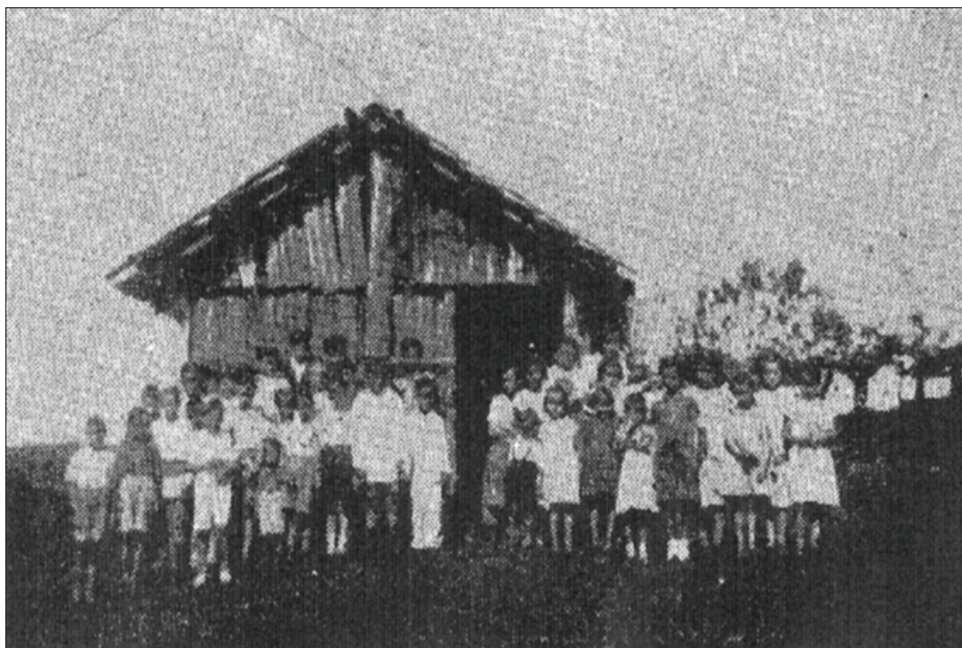


Foto 5 – Uma das primeiras escolas rurais improvisadas de Apucarana, década de 1940. Fonte: Apucarana (1994).

É possível observar a precária construção com telhados e paredes de tábuas de madeiras (algumas soltas). Abrigava um número expressivo de alunos, configurando turmas mistas de meninos e meninas e, pelo tamanho diferenciado das crianças, atendimento multisseriado, comum para as escolas isoladas.

Diferentemente na zona urbana, a criação do grupo escolar em Apucarana mereceu a atenção das autoridades locais, devido ao crescimento populacional urbano que emergia de forma rápida. Conforme mostra a foto da página a seguir, a estrutura predial do primeiro grupo escolar na zona urbana do município se diferenciava substancialmente das escolas isoladas rurais.

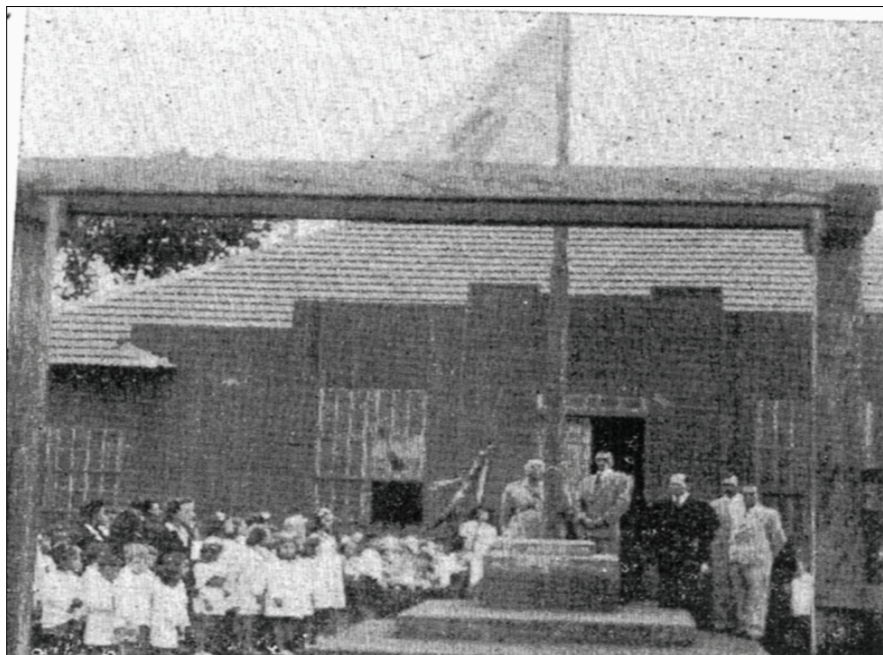


Foto 6 – Primeiro Grupo Escolar de Apucarana, 1943.
Fonte: Apucarana (1994).

Esta instituição de ensino primário foi inaugurada como o primeiro Grupo Escolar de Apucarana, em 7 de setembro de 1943, tendo como seu primeiro diretor interino o professor estadual recém removido para Apucarana, Vítório Sabino (APUCARANA, 1994).

Podemos inferir, pela foto de inauguração do grupo escolar de Apucarana, que o tamanho do prédio indicava possuir mais de uma sala de aula, o que já caracterizava o atendimento seriado, ou seja, a oferta de ensino de 1^a a 4^a série primária em turmas e salas separadas.

Pelas significações presentes na imagem, destacamos a data escolhida para a inauguração do grupo escolar, 7 de setembro, como forma de unir a importância cívica do dia com o evento de relevância educacional para a cidade. Da mesma forma, chamamos a atenção para o local escolhido para a solenidade: ao redor da bandeira do Brasil e, destacadamente, em frente à escola e próximo ao portal de entrada; além da presença de autoridades como o prefeito Coronel José Luiz dos Santos (à esquerda do mastro da bandeira) e as autoridades políticas locais (APUCARANA, 1994).

Quanto à construção do grupo escolar, agora mais amplo e com uma melhor qualidade predial, como verificada na foto 6, entendemos que não se

constituía, acima de tudo, em valorizar a instituição escolar primária, mas em representar, de forma material, o discurso da excelência da educação pública no Brasil em um momento histórico em que se estruturava a institucionalização do ensino primário para a consolidação da nacionalidade no país (SAVIANI, 2004b; SOUZA, 2004).

A abertura do grupo escolar em Apucarana, em 1943, coadunava com o momento em que à educação primária era atribuído o papel de disseminar a instrução pública e os novos e modernos métodos de ensino primário. A institucionalização da escola primária nos municípios recém-criados no norte do Estado, com a abertura de seus grupos escolares, visava acompanhar a modernidade de atendimento neste nível de ensino, já alcançado na capital em 1903, e o início da formação de uma rede de ensino público nos municípios. Era a tentativa de oferecer o ensino primário a todas as crianças em idade de escolarização básica. O que se verificou, no entanto, foi uma elitização do ensino primário para as famílias urbanas.

Em fins de 1949, o primeiro Grupo Escolar passou a ocupar o prédio novo com o nome de Grupo Escolar Alberto Santos Dumont.

Vemos, na foto a seguir, o prédio em alvenaria (lado direito da imagem) do grupo escolar, ao lado das residências de madeira, localizado em umas das primeiras ruas a serem pavimentadas em Apucarana. No terreno à sua frente, seria construído o prédio, também em alvenaria e com arquitetura moderna, da prefeitura municipal (DIAS SOBRINHO, 2007).



Foto 7 - Grupo Escolar Alberto Santos Dumont, década de 1950.

Fonte: Portal da Prefeitura Municipal de Apucarana (APUCARANA, 2010).

O investimento no espaço urbano como local privilegiado para a construção dos edifícios dos grupos escolares denotava a intencionalidade em apresentar um novo modelo de educação primária que pretendia ser popular. Além da organização administrativa e pedagógica, a construção do prédio dos grupos escolares “[...] deveria funcionar como ponto de destaque na cena urbana, de modo que tornassem visíveis, enquanto signos de um ideal republicano [...]”, o enaltecimento ao novo regime (BENCOSTTA, 2009, p. 70).

O fato de se construírem grupos escolares com localização central nas cidades, geralmente ao lado dos poderes instituídos como a prefeitura, a câmara de vereadores, a igreja e o clube, possuía uma relação com a forma de produção econômica que se estabelecia nas cidades naquele momento histórico, ou seja, o aparecimento do comércio varejista de manufaturas e as primeiras iniciativas de industrialização.

A imponentia dos edifícios dos grupos escolares na cidade, como identificamos na foto 7 em Apucarana na década de 1950, representava a educação elitizada da população urbana que precisava ser escolarizada com um ensino moderno para poderem atuar na sociedade urbano-industrial com competência para tal (SOUZA, 2004).

Paralelamente, no município de Apucarana (e logo adiante verificaremos em Maringá), predominavam na zona rural as escolas isoladas, como nas imagens da foto 8 a seguir. Estas foram marcadas historicamente pela pouca valorização por parte das administrações públicas, especialmente dos governos estaduais e federal, por se constituírem em um ensino que deveria educar os filhos de trabalhadores rurais para a continuidade do exercício das funções de sua família no campo (SAVIANI, 2004b).

Mesmo com a construção do prédio novo do Grupo Escolar Santos Dumont e a possibilidade de atendimento a um número maior de alunos, a existência das escolas rurais multisseriadas se manteve até a década de 1970 em Apucarana. Assim, o município teve, até aquela década, a oferta de um ensino primário dualista. A educação pelos grupos escolares para a formação da elite urbana escolarizada e o ensino pelas escolas isoladas rurais, direcionado para a permanência do homem do campo no campo.

As fotos a seguir são de escolas rurais de Apucarana de 1967. Nelas,

podemos observar a melhoria nas condições físicas do prédio. Porém mantiveram-se com as mesmas características de escola isolada: uma sala única de ensino multisseriado e a cargo de um só professor ou professora para nela lecionarem (APUCARANA, 1994).

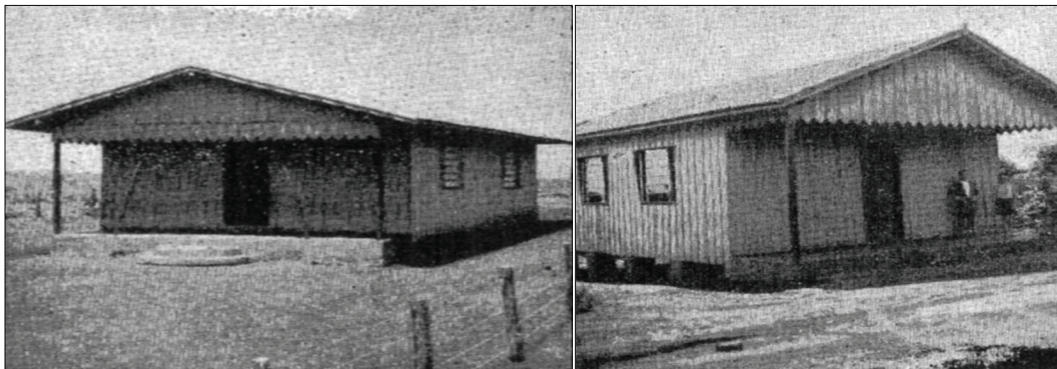


Foto 8 – Escolas Isoladas (rurais) construídas na administração municipal em 1967.
Fonte: Apucarana (1994).

O Departamento de Educação e Cultura de Apucarana, em 1967, registra que, naquele ano, foram construídas 12 escolas isoladas na zona rural (APUCARANA, 1994).

Na foto a seguir, identificamos onde se localizavam as escolas isoladas, apresentando as características reais da zona rural apucaranesa: a limitação do espaço coberto por construção, as plantações (de milho) próximas à escola e acesso relativamente comprometido, por se localizar entre montanhas e pela ausência de pavimentação das vias rurais.

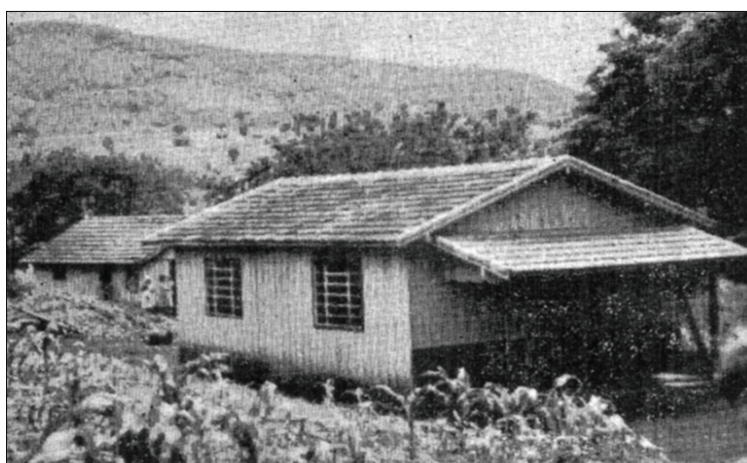


Foto 9 – Escola Isolada Cristóvão Colombo, reformada na gestão do Prefeito Saul Guimarães da Costa, década de 1960.
Fonte: Apucarana (1994).

Pelos dados da então Inspetoria Auxiliar de Ensino, que funcionava desde 1953 e pertencia a 22ª Inspetoria Regional do município de Apucarana, os alunos que concluíram o curso primário de 1956 a 1968, perfizeram um total de 2.699 alunos (APUCARANA, 1994). Número bastante considerável de alunos que terminaram o 4º ano primário e um dado importante para justificar a necessidade de formação de mais professores para o ensino primário em Apucarana.

Durante a década de 1940 até 1960, foi expressivo o crescimento na área educacional apucaranesa, desde a criação de novas escolas de ensino primário, ginásio e colegial, ensino normal, ensino secundário profissionalizante, como colégio agrícola e cursos técnicos em comércio e ciências econômicas.

Após apresentarmos a criação do município de Apucarana e suas primeiras iniciativas de educação escolar primária, retomamos, igualmente, o período em que a cidade de Maringá se constituiu em município e abriu suas primeiras instituições escolares, como forma de compreendermos o crescimento populacional e econômico da região do norte novíssimo quando foram abertos os cursos de formação de professores pelas Escolas Normais Regionais.

De acordo com o histórico do município de Maringá, disponibilizado pela Prefeitura Municipal (MARINGÁ, 2010a), e com as pesquisas de Luz (1999), Schaffrath (2006) e Hegeto (2007), sabemos que a colonização da área compreendida hoje como o município de Maringá iniciou-se por volta de 1938. Somente a partir dos primeiros anos da década de 1940, começaram as construções das primeiras edificações propriamente urbanas.

A Companhia Melhoramentos Norte do Paraná já havia vendido, em 1938, lotes de terras nas glebas que circundariam Maringá, devido as boas condições topográficas, “[...] com relevo suave e vários cursos d’água tributários dos dois principais rios que banham a região: o Pirapó – afluente do Paranapanema – e o Ivaí – afluente do Paraná” (LUZ, 1999, p. 124).

Organizados pela Companhia, os pioneiros migrantes chegavam de caravanas. O próprio nome que foi dado ao patrimônio, mais tarde município, derivou-se de uma música que retratava a realidade dos retirantes nordestinos, muito parecida com a realidade daqueles primeiros colonos que chegavam à região. A canção de Joubert de Carvalho de 1931, Maringá, era muito popular na época e contava a história da cabocla Maringá (Maria do Ingá), motivo pelo qual,

até hoje, Maringá é conhecida como Cidade Canção.

As famílias paulistas, mineiras, nordestinas e da região do norte velho paranaense que chegaram a Maringá, mais intensamente a partir da década de 1940, desenvolveram atividades relacionadas à compra e venda de terras, negociações entre proprietários, hospedagem de colonos recém-chegados e algumas poucas práticas de comércio varejista. Concentraram-se, primeiramente, no chamado Maringá Velho, ocorrendo, posteriormente, a instalação de mais estabelecimentos comerciais e de prestação de serviços no centro do povoamento que seria denominado como Maringá Novo.

Como povoado, Maringá sofria a falta de infraestrutura, mesmo sendo uma área central de convergência dos colonos e com uma estrada principal que dava acesso a várias outras secundárias, permitindo “[...] aos sitiantes se fixarem em seus lotes, sem o receio de ficarem isolados e não poderem escoar a produção” (LUZ, 1999, p.126).

O crescimento urbano de Maringá não foi desconsiderado pela Companhia Melhoramentos Norte do Paraná, que solicitou, já em 1945, ao arquiteto e urbanista paulista Jorge Macedo Vieira a criação de um projeto urbanístico para a cidade. Exigiu:

[...] largas avenidas, muitas praças e espaços para árvores [...] cujas praças, ruas e avenidas, fossem demarcadas considerando-se, ao máximo, as características topográficas da área, a proteção e preservação do verde nativo, tudo conjugado com a organização do uso do solo (MARINGÁ, 2010a).

Em 10 de maio de 1947, fundada como distrito de Mandaguari, Maringá iniciou a execução do plano de desenvolvimento urbano com o lançamento de sua pedra fundamental. O plano de desenvolvimento urbano acompanhou a elevação de Maringá à categoria de Vila em 1948, a Município em 1951, e sua elevação à Comarca em 1954. A importância deste crescimento urbano impulsionou a diversificação agrícola da região, antes dominada pela produção do café, e possibilitou o crescimento do setor industrial.

Schaffrath (2006, p. 8), ao relatar como a população local iniciou seu processo de organização social, indica-nos como Maringá passou a constituir um núcleo urbano com melhores recursos econômicos.

[...] com a elevação de Maringá a Município, diversos órgãos da administração pública estadual e federal vieram para cá. Aqui foram instalados Delegacia de Polícia, Inspetoria de Ensino, Distrito Sanitário, Distrito Rodoviário, Coletorias Estadual e Federal. Os funcionários destas instituições, juntamente com os profissionais liberais, intelectuais, industriais e pequenos, médios e grandes agricultores passaram a formar a “elite” maringaense, presente nas atividades sociais, beneficentes, culturais, religiosas, etc.

A diversificação da economia, a importância de sediar órgãos públicos da comarca e o planejamento de seu espaço urbano possibilitaram que Maringá tivesse uma população expressiva já nos primeiros anos de sua emancipação política, crescendo também, de maneira considerável, o número de crianças para o ensino primário.

A intensa colonização do norte do Paraná ocorreu de forma mais rápida do que a possibilidade de realizar um planejamento de infraestrutura adequado, tornando a vida dos primeiros habitantes que formaram as cidades desta região bastante difícil, uma vez que a insuficiência de recursos básicos, como saneamento, hospitais, estabelecimentos comerciais e escolas, tornava precário o atendimento às suas necessidades de vida e inviabilizava uma estruturação do ensino público. Com a existência de crianças em idade escolar, as primeiras iniciativas de educação foram realizadas por pioneiros em Maringá. O atendimento de ensino das primeiras letras foi feito, inicialmente, de modo improvisado. Alguns locais eram utilizados para a instrução das crianças, como um salão que também servia de igreja quando o padre de Jacarezinho vinha rezar a missa em Maringá. Como evidencia a foto de 1942:



Foto 10 – Festa em um salão que servia de escola improvisada e igreja, Maringá, 1942. Fonte: Yoshida e Leal (2009, p. 197).

Como podemos verificar na foto 10, o salão construído emergia no patrimônio ainda com intensa mata ao seu redor, a sua utilização para diferentes fins. Entre eles, seu uso para a instrução primária de crianças da comunidade local, que era uma forma de suprir a ausência da ação do governo estadual ou da própria companhia colonizadora no tocante à educação.

O papel da comunidade dos patrimônios e das cidades recentemente urbanizadas, que se formavam no norte novíssimo do Paraná, foi decisivo para o início da educação primária na região.

A construção das primeiras escolas e a sua manutenção pelos pioneiros de Maringá retrata uma realidade remanescente da educação do Estado do Paraná, desde seu período provincial e anos iniciais da República, quando as casas-escolas predominavam nas regiões interioranas (NASCIMENTO, 2008). O isolamento e a distância destas iniciativas de escolarização em relação à capital ou a Londrina e Jacarezinho obrigava a existência de casas-escolas na região desta pesquisa e a atuação de pessoas leigas no ensino das primeiras letras.

A falta de custeio para a construção de escolas e a inexistência de manutenção pelo governo do Estado obrigavam que os pais de alunos se revezassem para obterem madeiras e as utilizassem para fazerem, eles mesmos, os bancos, as mesas e o quadro de giz para seus filhos estudarem. Eram comuns as festas nas comunidades para arrecadação de renda para a escola, como, por exemplo, para a compra de material escolar.

Também a contratação de senhoras formadas pelas Escolas Normais da capital ou de outros Estados, ou mesmo com escolaridade suficiente para serem designadas como responsáveis pelo ensino, era o meio alternativo de proporcionar o ensino primário. É o que demonstra Schaffrath (2006), em seus estudos sobre a Escola Normal em Maringá, ao descrever as primeiras condições de instrução primária. Nelas,

[...] tanto no povoado que se formava quanto no recém criado Município, a estrutura educacional era mínima. Não havia uma rede de escolas estruturada (e nem poderia, dada a sua condição de recente urbanização), o que se tinha, era o improviso dos primeiros habitantes que organizavam aulas em suas próprias casas, pagando aqueles que possuísem algum conhecimento, para que ministrassem aulas, que basicamente consistiam no estudo das quatro operações e na escrita do próprio nome.

Contudo, era um modelo de instrução informal, ao encargo de pessoas leigas e com pouca escolarização (SCHAFFRATH, 2006, p.10).

Estas senhoras recebiam orientações pedagógicas, sobre o conteúdo dos programas de ensino, das Inspetorias Estaduais e os repassavam às professoras leigas que atuavam nas escolas primárias (SCHAFFRATH, 2006; HEGETO, 2007).

Quanto às orientações legais e pedagógicas recebidas pelas primeiras professoras de Maringá, podemos entender que, até a década de 1940, as medidas implantadas pela Secretaria de Educação buscavam solucionar os problemas educacionais que o avanço capitalista tinha gerado no Paraná, por meio de uma postura racional do aparelho educacional, refletindo-se em ações de controle e inspeção. Às professoras, que eram responsáveis pelo ensino primário e estavam sob a tutela do governo do Estado, cabia como função obter os melhores resultados possíveis sob a forma de aprovações, como meio de desperdiçar o mínimo de verbas públicas. A criação de inspetorias regionais e a criação de conselhos municipais de educação também eram medidas de supervisionar as escolas com maior proximidade (MIGUEL, 1997a).

Entendemos que, na região delimitada para este estudo, a situação de controle e inspeção se sobrepôs às ações de expansão de escolas, manutenção física e atendimento pedagógico, as quais ocorriam minimamente durante o período de constituição de seus municípios. Concordamos com as reflexões de Nascimento (2008, p. 129) quando se refere à escola pública primária popular e o papel do professor que nela atuava durante os governos republicanos:

O interesse que os impulsionava não era a educação do povo, mas a consolidação do novo projeto político. O professor foi inserido nesse contexto como aquele que garantiria o sucesso da nova ordem, razão pela qual era cercado de aparato legal, assegurando-se, assim, o controle de suas atividades.

A preocupação com a educação popular e com a formação de professores no Paraná só se modificaria com as reformas implantadas por Erasmo Pilotto frente à Secretaria da Educação do Paraná a partir de 1948, e suas ações de

reformulação do ensino primário e do ensino Normal, especialmente para as regiões interioranas do Estado, já mencionado na segunda seção as quais serão aprofundadas na quarta seção deste trabalho.

Pela ausência de professores formados, a professora Dirce de Aguiar Maia, formada no Rio de Janeiro e residente em Cambé, foi convidada pelos pioneiros Napoleão Moreira da Silva, Ângelo Planas e Otávio Periotto a encarregar-se da educação em Maringá (SCHAFFRATH, 2006).

De acordo com relato gravado da professora Dirce de Aguiar (MARINGÁ, 1986), a mesma teve dificuldades para iniciar a escolarização das crianças do município. Foi necessário que ela mesma visitasse vários sítios a fim de convencer os pais em deixar que seus filhos fossem para a escola que estava sendo aberta. Tarefa difícil pela necessidade que as famílias rurais tinham de contar com a ajuda dos filhos nas atividades de plantio e colheita.

Com referência à primeira escola primária de Maringá, aberta em março de 1946, consideramos o relato da professora Dirce Aguiar que a descreve como uma sala apertada de uma pequena casa de madeira no Maringá Velho, com um quadro improvisado e 18 carteiras feitas a facão, mais tarde com 48 alunos inscritos. Nesta casa, a primeira escola primária de Maringá funcionou até agosto de 1947, depois passou a chamar-se Escola Isolada do Maringá Velho, a qual foi erguida com recursos dos moradores (MARINGÁ, 1986).

Desta forma, iniciada como Casa Escolar e uma turma mista em 1946, e aberta como Escola Isolada do Maringá Velho em 1947, acabou funcionando em vários períodos para atender ao requisito mínimo de 40 alunos matriculados, solicitado pela Inspetoria de Ensino de Londrina.

No mesmo ano de 1947, iniciaram o trabalho como professoras da primeira escola de Maringá junto com a professora Dirce de Aguiar, Maria Balani Planas (Mariquinha), Candinha Balani, Aparecida Cunha e Stefania Moreno. Esta última foi também a primeira secretária escolar.

No decorrer dos meses, a professora Dirce de Aguiar conseguiu, junto à comunidade maringaense que estava se formando, outras professoras para trabalharem na Escola Isolada do Maringá Velho, mais tarde, Grupo Escolar do Maringá Velho, algumas com habilitação, outras não formadas. Em 1948, este grupo escolar já havia atendido mais de 100 alunos do ensino primário

(MARINGÁ, 1986).

Ao tomar ciência da narrativa da referida professora, soubemos que a organização, no início do funcionamento da primeira escola primária de Maringá, seguia sua própria forma exigente de ser, ou seja, cobrava das professoras a pontualidade e o planejamento diário das aulas. Os programas curriculares, que vinham do governo do Estado do Paraná, por meio da inspetoria (ou delegacia) de ensino de Londrina, eram distribuídos às escolas e determinavam os conteúdos a serem ministrados (MARINGÁ, 1986).

Na administração da professora Dirce Aguiar, o ensino dos conteúdos era realizado com bastante exigência até o mês de novembro, com provas escritas e orais mensalmente. Em novembro, eram realizadas as revisões das disciplinas e os exames finais com aplicação de provas, que eram orais e escritas e aplicadas por uma banca examinadora composta pelas professoras da escola. As matrículas para as séries seguintes seriam de acordo com as aprovações após os exames finais e havia até a possibilidade de se adiantar séries a serem cursadas por aqueles alunos que apresentassem um rendimento acima do esperado. Estes resultados positivos eram, na análise da professora, mérito da dedicação das professoras e do esforço dos seus alunos, apesar da pouca presença da família na escola, já que seus pais estavam no trabalho da roça a maior parte do tempo (MARINGÁ, 1986).

Outra questão presente na rotina das primeiras escolas primárias de Maringá era o forte civismo nas atividades escolares. Não somente nas aulas de Educação Moral e Cívica se desenvolviam os valores pátrios, mas com a participação em desfiles cívicos, nas comemorações festivas de datas pátrias, na prática de se entoar hinos na entrada e saída das aulas diariamente, na fixação de cartazes, hinários e bustos de personalidades pátrios nas salas de aula.

Como explanamos na segunda seção deste trabalho e nesta seção, em análise anterior sobre o civismo presente nas instituições escolares primárias apucaraneses no mesmo período, entendemos que a primeira escola primária de Maringá também foi instrumento de divulgação dos interesses da República por meio de suas atividades escolares de cunho patriótico.

Registramos, na foto a seguir, que, no primeiro ano de funcionamento, a Casa Escolar do Maringá Velho já era presença em desfile cívico.



Foto 11 – Casa Escola do Maringá Velho em desfile de 7 de Setembro de 1947.
Fonte: Maringá (2010c).

Este cunho cívico-patriótico também seria a tônica da formação de suas professoras pelas Escolas Normais de Maringá nas décadas de 1950 e 1960 (MARINGÁ, 1986).

Em 1948, ao se desmembrar de Apucarana e ser, oficialmente, distrito de Mandaguari, Maringá criou a segunda escola primária, o Grupo Escolar do Maringá Novo. Desta feita, diferente da construção da Escola do Maringá Velho, construído pelo esforço dos pioneiros, a Companhia Melhoramentos Norte do Paraná colaborou com a doação de madeiras para a construção da nova escola. O prédio do Grupo Escolar do Maringá Novo foi construído, inicialmente, com quatro salas de aula e, mais tarde, ampliado para 11 salas, aumentando consideravelmente o número de crianças atendidas.

Em contraste com Apucarana, em que a criação das escolas isoladas precedeu a construção dos grupos escolares, em Maringá, a construção de ambos, escolas isoladas e grupos escolares, ocorreu concomitantemente. À medida que crescia a cidade, eram construídas escolas primárias que atendessem à população rural nas pequenas glebas divididas ao redor do município (MARINGÁ, 2010a).

Na página a seguir podemos observar uma foto do Grupo Escolar do Maringá Novo, que, em 2 de setembro de 1955, foi denominado Grupo Escolar Doutor Oswaldo Cruz:



Foto 12 – Grupo Escolar Maringá Novo, década de 1940/1950, vista externa.
Fonte: Maringá (2010d).

Na imagem acima, temos a vista externa do Grupo Escolar Oswaldo Cruz e é possível inferir, pelo tamanho da instituição, pelo número de janelas e pelo formato em L do prédio, que era dado atendimento a diferentes turmas de alunos, organizados em séries, caracterizando o ensino graduado próprio dos grupos escolares.

A oferta do ensino seriado pelos grupos escolares possibilitou o atendimento a um maior número de alunos, necessitando de mais professores, cada um responsável por uma turma, pertencente a uma mesma série.

Como identificamos na historiografia dos grupos escolares no Brasil, o seu surgimento se derivou da reunião de escolas isoladas agrupadas pela proximidade. A formação dos grupos escolares deveria substituir as escolas isoladas, agrupando-as de forma a atender por série e salas diferentes, os diferentes níveis de aprendizagem.

Esta era a representação da modernidade na instituição primária, e o discurso da educação para todos, sendo consideradas como escolas-modelo. Os grupos escolares passariam a funcionar nos centros das cidades, dividindo o espaço com os principais prédios e serviços, evidenciando a urbanização da educação (SOUZA, 2004).

Podemos constatar este atendimento do ensino primário urbanizado com a imagem da foto a seguir, em que muitas das crianças do Grupo Escolar Oswaldo Cruz eram oriundas de bairros mais afastados do centro da cidade e da zona rural

(MARINGÁ, 2011).



Foto 13 – Grupo Escolar Maringá Novo, década de 1950, vista interna.
Fonte: Maringá (2010d).

Mesmo com o aumento de crianças que passaram a frequentar grupos escolares em Maringá, como evidencia a foto anterior, a sua construção não extinguiu o atendimento pelas escolas isoladas à população rural.

Juntamente com os grupos escolares abertos, outras escolas foram sendo construídas, sobretudo rurais, já que os alunos vinham dos sítios, andavam até 10 Km para chegarem à escola e, nestas localidades, ainda havia professores que lecionavam por conta própria, sem vínculo empregatício e recebendo em espécie, de acordo com o que os pais dispunham: café, frutas e verduras, porcos, galinhas (MARINGÁ, 1986) .

A educação primária rural no Paraná das décadas de 1940 e 1950 não se desvinculava das políticas nacionais do período, que vivenciavam o êxodo rural e a modernização da agricultura.

Com as frentes pioneiras que se formaram no norte novíssimo do Estado, as escolas isoladas rurais, abertas durante a constituição de seus municípios, foram sendo substituídas gradativamente por escolas municipais rurais. Estas possuíam as mesmas características das escolas isoladas, ou seja, multisseriadas e com um único professor, no entanto passaram a fazer parte da administração dos municípios, sendo mantidas por estes em parceria com os

proprietários das terras onde estas estavam instaladas (BAREIRO, 2007).

As necessidades da população rural foram se alterando à medida que a cultura agrícola também se modificava. Era evidente a valorização do espaço urbano por causa da industrialização que se iniciava e do crescimento do comércio. Mesmo com a intenção de manter o homem no campo, as escolas rurais foram pouco valorizadas pelos governos municipais até a década de 1950, quando estas passam a ser denominadas escolas municipais.

O norte novíssimo pouco obteve de manutenção governamental para suas escolas rurais no período de criação dos municípios de Apucarana e Maringá, visto que

As políticas do Estado voltadas para as Escolas Rurais não [atenderam] as regiões Norte e Sudoeste do Paraná naquele período e sim às regiões de colonização mais antiga como o litoral e a região colonizada pelo tropeirismo e extração de erva-mate e que já possuía um maior contingente populacional (BAREIRO, 2007, p. 48).

Até a construção das escolas municipais rurais na década de 1950, as escolas isoladas rurais maringaenses não eram diferentes das escolas dos demais municípios que se formavam no interior do Paraná, e, de igual modo, assemelhava-se ao modelo de escola rural que vigorava ainda no restante do país.

Na pesquisa de Amaro e Rodrigues (1999, p. 373) sobre a educação municipal em Maringá, registrou-se que, de 1953, quando foi criada a primeira escola primária municipal, a Escola Municipal Bandeirantes, até 1976, “[...] a rede municipal de ensino teve 43 escolas rurais isoladas, que foram sendo gradativamente implantadas conforme foi se dando o crescimento demográfico do município, prestando atendimento específico à população rural”.

A construção de escolas municipais rurais em Maringá se iniciou durante a administração do prefeito Inocente Villanova Júnior (1952-1956), período em que a professora Dirce de Aguiar afirmou ter ocorrido o maior desenvolvimento na educação de Maringá nos seus primórdios (MARINGÁ, 1986).

Apresentamos na página a seguir algumas destas escolas municipais rurais de Maringá das décadas de 1950 e de 1960.



Foto 14 - Escolas Municipais Rurais de Maringá, construídas nas décadas de 1950 e 1960 e extintas na década de 1970.

Fonte: Maringá (2010b).

Somente na segunda metade da década de 1960, houve, em Maringá, a implementação do processo de nuclearização das escolas rurais. A nuclearização consistiu em agrupar pequenas escolas rurais com apenas uma professora em uma sede escolar chamada escola-núcleo, a qual tinha organização e funcionamento regulado pela administração municipal (BAREIRO, 2007). Este processo também organizou o transporte dos alunos, o calendário letivo adaptado às épocas das colheitas e foram dados os primeiros passos para um plano curricular para o ensino primário rural municipal. Antes, “[...] os professores [rurais] se orientavam por aquilo que cada um considerava como sendo importante ensinar” (AMARO; RODRIGUES, 1999, p. 376).

As escolas rurais tiveram um aumento considerável do número de alunos atendidos e estiveram presentes na educação maringaense até meados de 1970 quando a Lei de reforma do ensino nº 5692/71 extinguiu os grupos escolares e o ensino primário passou a fazer parte do ensino de 1º grau.

Destarte, as iniciativas de escolarização das crianças em idade escolar e a consolidação de uma rede de ensino primário, tanto em Apucarana quanto em Maringá, eram sinais que evidenciavam a demanda para a formação de professores primários na região, que justificaram a necessidade da criação de Escolas Normais Regionais.

3.1.2 A abertura das Escolas Normais Regionais de Apucarana e Maringá

Para atender às crianças do ensino primário do interior, a população da região do norte novíssimo, durante o período de constituição dos municípios de Apucarana e Maringá (décadas de 1940 a 1950), passou a reivindicar a atuação de professores formados para este nível de ensino e a formação de professores pelas Escolas Normais na região tornou-se necessária.

Como já abordado na segunda seção deste trabalho, as Escolas Normais do Paraná se concentravam, nas décadas de 1920 até a segunda metade da década de 1940, na capital, Curitiba, e nas cidades mais antigas e populosas do Estado.

Com a Reforma Capanema, em 1942, e a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal nº 8.530, em 1946, foram instituídos os Cursos Normais Regionais em instituições que possuíam o Ensino Normal e foram abertas as Escolas Normais Regionais no interior do Paraná, como nas demais regiões interioranas do país.

Em Apucarana e Maringá, a abertura das Escolas Normais Regionais acompanharam a criação e o crescimento populacional destes municípios, sendo abertas concomitantemente com o Curso Normal Secundário. Este fato se deu pela demanda de alunos que já haviam cursado o ensino ginásial em Londrina ou que, ao se mudarem para estes municípios, já tinham iniciado sua escolaridade em suas cidades de origem (APUCARANA, 1994; HEGETO, 2007).

Passamos, pois, a delinear os condicionantes históricos da criação da Escola Normal Regional de Apucarana e, na sequência, da Escola Normal Regional da cidade de Maringá.

Em 12 de março de 1949, instalou-se o Curso Normal Regional de Apucarana, conforme Decreto nº 6.165, de 12 de fevereiro de 1949, instituído pelo então governador Moysés Lupion, na administração municipal de Carlos Massareto.

A solenidade (anexo A) foi realizada no Cine Apucarana com a presença de autoridades locais, do representante do Secretário da Educação e Cultura (o professor Erasmo Pilotto), e secretariada pela professora Ailema Luvison Franck,

que foi sua primeira diretora, permanecendo no cargo até 1956.

Os jornais de Apucarana fizeram comentários sobre a abertura do Curso Normal Regional, sendo considerado “[...] um marco para a educação no Paraná [...]”, e “[...] uma data festiva e histórica para a vida intelectual da cidade” (APUCARANA, 2011).

Na reportagem do Jornal A Folha de Apucarana, hoje extinta, registra-se que, no dia 12 de março de 1949, abriram-se:

[...] as portas do Curso Normal Regional, nova célula que se integrava no corpo educacional para formar as abnegadas educadoras da juventude que está hoje em grande parte privada de beber da fonte das letras o doce cálice com o qual irá prestar seu concurso para engrenar a pátria (APUCARANA, 2011).

Ao registrar o valor do curso e das “abnegadas educadoras da juventude”, conforme atestou a reportagem, o referido Jornal atribuía à formação do professor primário um caráter redentor para o município. Registrou também o rendimento dos alunos, com suas notas de aprovação, após o primeiro ano de funcionamento do Curso Normal Regional. É importante registrar que, apesar de serem constantemente denominadas pela comunidade como “educadoras” ou “as normalistas”, em função da historicidade de feminilização do magistério, os normalistas da Escola Normal Regional de Apucarana, se constituíram em turmas mistas de alunos e alunas.

Com a conclusão do primeiro ano do Curso Normal Regional de Apucarana, em 1949, a sua denominação passou a ser Escola Normal Regional Pestalozzi¹⁴, por ofertar, especificamente, o Curso Normal Regional (PARANÁ,

¹⁴ De tendência humanista, as reflexões do educador suíço, Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827), marcam uma vertente da pedagogia tradicional, chamada de Intuitiva, cuja característica básica é a percepção e a observação dos alunos aos dados que os sentidos captam da realidade que os cercam. Para tal, Pestalozzi formulou seu método de ensino com alguns princípios: partir do conhecido ao desconhecido; do concreto ao abstrato; do particular ao geral; da visão intuitiva à compreensão geral. A percepção sensorial, para Pestalozzi (1946, p. 63), desenvolveria a aprendizagem, já que, “[...] a intuição da natureza é o único fundamento próprio e verdadeiro da instrução humana, porque é o único alicerce do conhecimento humano”. Assim, o aprendizado se daria num processo de autonomia, de individualidade, de liberdade e da permanente criação espiritual. O conhecimento intelectual deveria ser baseado nas experiências cotidianas, nas brincadeiras e investigações, no convívio baseado no amor e no bom exemplo, que gerariam, nas crianças, tomadas de decisões adequadas (PESTALOZZI, 1946).

2010a).

Dos alunos desta primeira turma, muitos continuaram juntos até a formatura em 1952, quando foram formados os primeiros professores regionalistas de Apucarana.

Esta primeira turma teve como Patrono, o professor Erasmo Pilotto e como Parainfa, a professora Ailema Luvison Franck (anexo G).

Apresentamos, a seguir, o registro fotográfico de Erasmo Pilotto (o segundo a esquerda) na formatura da Escola Normal Regional Pestalozzi em 1952:



Foto 15 – Da esquerda para a direita: Professora Marcília Bueno, Professor Erasmo Pilotto, Professora Ailema Luvison Franck e o Prefeito Luiz José dos Santos na formatura da primeira turma da Escola Normal Regional Pestalozzi, 1952.
Fonte: Marcos (2011).

Ao destacarmos a presença de Erasmo Pilotto nesta formatura, juntamente com as professoras da Escola Normal Regional Pestalozzi e o prefeito municipal Luiz José dos Santos, queremos frisar que, durante o período de abertura das primeiras Escolas Normais Regionais no Estado do Paraná, especialmente no norte do Estado, o professor Erasmo Pilotto exercia o cargo de Secretário de Educação e Cultura (1949-1951).

Suas vindas constantes nas escolas do interior eram muito valorizadas, não somente pela proximidade que tinha com autoridades locais, inerente à sua função administrativa, mas pelas orientações pedagógicas que dava em cada visita.

Podemos relacionar este fato na foto 15 e com as narrativas do próprio secretário ao descrever suas impressões em visitas nas regiões interioranas do Paraná. Em suas visitas, procurava conhecer a realidade das comunidades rurais, as condições de trabalho das professoras do ensino primário e as dificuldades físicas e pedagógicas que a educação do interior paranaense enfrentava na década de 1940 e nos anos iniciais de 1950 (PILOTTO, 1946; 1952).

Dentre os primeiros professores formados (anexos H e J) pela Escola Normal Regional Pestalozzi, vários já atuavam nas escolas isoladas de Apucarana, outros continuaram seus estudos no Curso Normal Secundário (equivalente hoje ao ensino médio) e, ao se especializarem na área, começaram a participar ativamente da educação apucaranaense (APUCARANA, 1994; 2010).

Este foi o caso de Verônica Kuchpil, que, durante a continuação de seus estudos na Escola Normal Secundária Ovídio Decroly de Apucarana, foi professora e diretora da Escola Normal Regional Pestalozzi.

Também se destacou na educação apucaranaense José Berton, que não só foi professor da Escola Normal Regional Pestalozzi, como foi professor e diretor da Escola Normal Secundária, inspetor do ensino primário de Apucarana em 1963 e professor do ensino superior em Apucarana e região.

Outros ex-alunos continuaram fazendo parte do quadro de funcionários da escola, como ocorreu com Darcy Aparecida Mathias (anexo I) que, embora cursasse o Normal Regional, já exercia a função de secretária da escola no período de março de 1949 até 1956 e, após seus estudos secundários, foi secretária de 1962 a 1981.

Como a região carecia de professores formados pelas Escolas Normais nas décadas de 1940 e 1950, não era raro que os ex-alunos da Escola Normal Regional de Apucarana prosseguissem seus estudos no ensino secundário e atuassem, além de professores primários, como professores da Escola Normal Regional, diretores de escolas primárias e das próprias Escolas Normais Secundárias de Apucarana e região.

Após ser formada a primeira turma da Escola Normal Regional Pestalozzi, foi inaugurado, em 1955, um novo prédio escolar em Apucarana, o do atual Colégio Estadual Nilo Cairo, para funcionar os Cursos Normais Secundário e Regional e a Escola de Aplicação.

No final de 1956, foram desmembrados os Cursos Normais, ficando neste novo prédio a Escola Normal Secundária e a Escola de Aplicação.

A Escola Normal Regional Pestalozzi passou a funcionar, permanentemente, no prédio do Grupo Escolar de Apucarana, na Rua Erasto Gaertner nº 64, que passou a denominar-se, nesse ano, Grupo Escolar Alberto Santos Dumont, localizado, atualmente, em frente à Prefeitura Municipal, hoje Colégio Estadual Alberto Santos Dumont. Segue a foto da década de 1950:



Foto 16 - Grupo Escolar Alberto Santos Dumont e Escola Normal Regional Pestalozzi, década de 1950.

Fonte: Apucarana (2010).

Nesta foto, podemos observar como Apucarana recebeu, no ensino primário, o destaque arquitetônico próprio da época. Mesmo com suas ruas ainda não pavimentadas e iluminação pública ainda em instalação, a imponência do prédio do Grupo Escolar de Apucarana, onde funcionou a Escola Normal Regional Pestalozzi, já ocupava lugar de importância na paisagem urbana da cidade que se formava, conforme evidenciamos, anteriormente, no histórico do município.

Da mesma forma, alguns anos depois, o prédio da Escola Normal Regional Pestalozzi ainda disputava a presença em meio aos demais prédios comerciais que se instalaram nos seus arredores, como mostra a foto 17 da página seguinte:

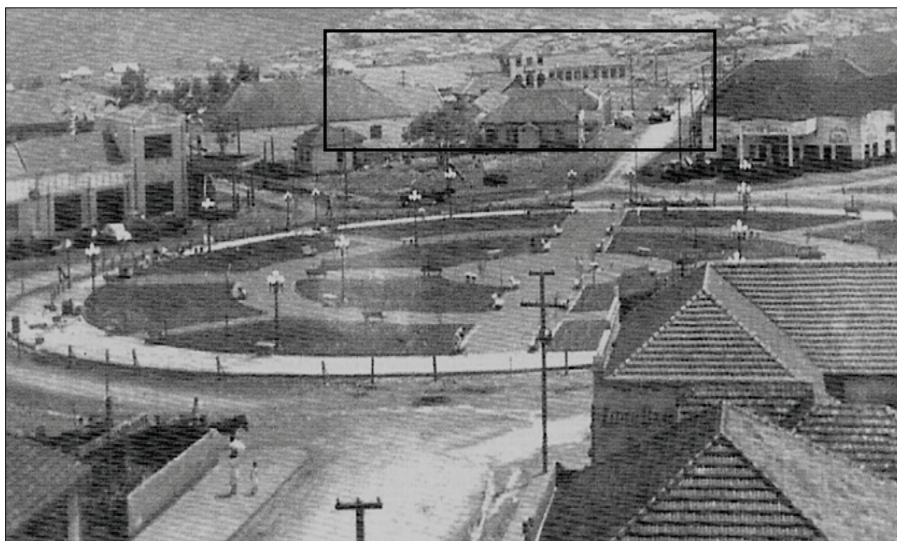


Foto 17 – Praça Interventor Manoel Ribas tendo ao fundo o prédio da Escola Normal Regional Pestalozzi, década de 1950.
Fonte: Dias Sobrinho (2007, p. 217).

Com a transferência da Escola Normal Regional Pestalozzi para o prédio do Grupo Escolar Santos Dumont, a procura por esta modalidade de formação de professores ganhou *status* em Apucarana. As atividades desenvolvidas pela instituição foram além de seus muros e das escolas do ensino primário. A participação de seus normalistas em eventos sociais, campanhas, desfiles, missas e em exposição de trabalhos no comércio local fizeram parte de sua própria formação (COLÉGIO ESTADUAL SANTOS DUMONT, 2010).

Nas décadas de 1940 e 1950, a necessidade de professores bem formados também era uma realidade em Maringá, que vivenciava seu processo de emancipação política e de planejamento urbano, e iniciava a organização de sua rede pública de ensino.

Foram criadas pelo Decreto nº 12.532 de 13/12/1955 e denominadas de Escola Normal Secundária e Escola Normal Regional de Maringá. A instalação destas instituições escolares só ocorreu no dia 9 de março de 1956, após verificação das condições do prédio pelo delegado de ensino da Secretaria de Educação e Cultura de Curitiba, senhor José Zakarbin, de Curitiba. De início, funcionou no prédio do Grupo Escolar do Maringá Velho.

O fato de ocupar o mesmo espaço do grupo escolar era decorrência das orientações para a criação de Escolas Normais. Seguindo o modelo da primeira Escola Normal brasileira, do Rio de Janeiro, e da Escola Normal paulista, as

Escolas Normais deveriam ter, anexas a elas, um grupo escolar que funcionasse como modelo para que os normalistas vissem e experimentassem métodos mais modernos e utilizassem materiais pedagógicos (VILLELLA, 2002). Também estava em consonância com a legislação vigente, o Artigo 47 da Lei Orgânica do Ensino Normal, que determinava aos estabelecimentos de Ensino Normal que mantivessem escolas primárias anexas para demonstração e prática de ensino (BRASIL, 1946b).

O primeiro diretor dessas escolas conjugadas foi o professor Agostinho Veroneze. Em 12 de agosto de 1956, as Escolas Normais de Maringá eram administradas pela mesma diretora, Professora Ruth Loureiro Costa, sendo abertas as inscrições para os exames para a seleção dos primeiros alunos tanto para a Escola Normal Secundária quanto para a Escola Normal Regional (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ESTADUAL DE MARINGÁ, 2006; HEGETO, 2007).

Para tal seleção, os candidatos deveriam apresentar os seguintes documentos solicitados pela instituição (anexos B, C, D, E): certidão de nascimento, comprovando a idade mínima de 13 (treze) anos; atestado médico, que, além de certificar que o candidato se encontrava em condições gerais de saúde satisfatória, deveria especificar que não se era predisposto à tuberculose, neuropatia, pessoa com distúrbios de linguagem; diploma de conclusão do curso primário e três fotografias 3x4 (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MARINGÁ, 2006). Os candidatos deveriam apresentar, também, um atestado de bom comportamento social e idoneidade moral (BRASIL, 1946b).

Além destes requisitos para realizarem a matrícula na Escola Normal Regional de Maringá, os candidatos realizavam o exame de admissão, que consistia em uma prova escrita com os conhecimentos de Português, Matemática, Geografia e História do Brasil. Estas duas últimas disciplinas poderiam ser substituídas por Conhecimentos Gerais, desde que abarcassem conhecimentos relativos à história e à geografia brasileira. Aos que alcançavam a nota mínima de 5,0 recebiam o certificado (anexo F) que deveria ser encaminhado com os demais documentos solicitados para a matrícula.

Chamamos a atenção para os requisitos exigidos aos candidatos, como comprovação de não predisposição a doenças infecto-contagiosas e plena saúde física e mental, bem como a necessidade de declarar, por meio de atestado, a

boa conduta, assinado por representantes idôneos da comunidade local. Estes documentos deveriam ser devidamente avaliados pelas autoridades de saúde e registrados em cartório, exigência que não ocorria com as provas de conhecimentos, já que poderiam ser realizadas pela própria escola com a anuência somente da direção.

Entendemos que a importância dada a critérios alheios a sua função específica de ministrar conhecimentos escolares representava, na escola e na formação de professores primários, a cultura de saneamento na educação, herdada do movimento higienista da década de 1930, que reforçava a ideia de uma população saudável para uma nação forte. Daí a importância de professores saudáveis para exercerem em suas funções no ensino primário normas e hábitos para desenvolver a saúde coletiva e individual, visando a uma educação integral que articulasse a educação física, moral e cívica (SAVIANI, 2008b).

Esta forma de seleção era válida também para o Normal Secundário, e o diploma de escolarização deveria ser o de conclusão do curso ginásial ou Normal Regional e a idade mínima seria de 15 anos.

Durante o curto período que se mantiveram no mesmo espaço escolar, em 1957, as atividades realizadas pelas normalistas dos Cursos Normais Regional e Secundário, por vezes, estavam unificadas. Este foi o caso da criação do Grêmio da Normalista, registrado em livro Ata da Escola Normal Secundária e que tinha cunho pedagógico, cívico e social.

Em outubro de 1957, por determinação da Secretaria de Estado da Educação, as duas Escolas Normais de Maringá que se localizavam no Grupo Escolar Osvaldo Cruz, foram desmembradas. Em 1958, a Escola Normal Regional, pelo Decreto Estadual nº 18.793, passou a ser denominada Escola Normal Regional Eduardo Claparède¹⁵.

¹⁵ Édouard-Jean Alfred Claparède (1873-1940) psicólogo suíço defendia a necessidade de estudar o funcionamento da mente infantil e de estimular na criança um interesse ativo pelo conhecimento, publicou *Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental* para o estudo da psicologia infantil e sua aplicação no ensino. Segundo esta Pedagogia, toda atividade desenvolvida pela criança é sempre suscitada por uma necessidade a ser satisfeita e pela qual ela está disposta a mobilizar energias. Cabe então ao professor colocar o aluno na situação adequada para que seu interesse seja despertado. Daí a importância que Claparède conferia à brincadeira e ao jogo. Eles seriam recursos na estratégia de despertar, no ambiente da escola, as necessidades e os interesses do aluno. Como os demais defensores da escola ativa, Claparède justificava sua proposta de uma “escola sob medida” para o melhor aproveitamento das potencialidades intelectuais dos alunos (ARCE, 2007).

O Curso Normal Regional, ofertado pela Escola Normal Regional Eduardo Claparèd, era de quatro anos e se destinava à formação de professores regentes do ensino primário. Dirigiam-se a esta instituição os alunos egressos do ensino primário que queriam iniciar sua atuação como professores, ou aquelas professoras em exercício que ainda não possuíam a escolaridade necessária para lecionarem.

Com o desmembramento das Escolas Normais, os professores que lecionavam nos dois cursos tiveram que se revezar, já que alguns ministravam aulas nas duas escolas. Esta foi uma situação enfrentada por professoras como Diva Martins Vieira, Branca de Jesus Camargo Vieira, Piveni Piassi de Moraes, Aniceto Matti e outros (MARINGÁ, 2011).

A maioria dos professores que lecionava nos primeiros anos da Escola Normal Regional Claparèd era formada por curso normal secundário de suas localidades de origem, condição para que lecionassem no Curso Normal Regional. Porém, não raro, havia professores atuantes com habilitação em outras áreas que não a educacional, como advogados e músicos (COLÉGIO ESTADUAL JOÃO XXIII, 2010).

Vários destes professores, além do trabalho de formação de regentes do ensino primário pela Escola Normal Regional Eduardo Claparèd, tiveram significativa atuação na educação maringaense. Este é o caso da professora Branca de Jesus, que, passando a ministrar aulas na Escola Normal Secundária Amaral Fontoura em 1960, atuou como sua diretora de 1963 a 1967 e contribuiu ativamente para a criação do Instituto de Educação de Maringá; além de várias atividades na cidade como primeira dama do município (esposa do prefeito João Paulino Vieira Filho). Destacamos também o professor Aniceto Matti, musicista e compositor que, entre outras obras, escreveu a melodia do Hino de Maringá¹⁶ em parceria com o professor de Língua Portuguesa e poeta, Ary de Lima, responsável pelos versos.

As Escolas Normais Regional e Secundária de Maringá, a partir do Decreto nº 17.763, de 1 de julho de 1958, receberam, respectivamente, a denominação de Escola Normal Ginásial Eduardo Claparèd (anteriormente Regional) e Escola

¹⁶ Para ilustrarmos sua atuação como compositor da melodia do Hino de Maringá, indicamos o vídeo de 16 de maio de 2009, com a imagem de Aniceto Matti ao piano: <<http://www.youtube.com/user/DGAMVIDEOS#p/a/u/0/XfpsLQLILi4>>. Acesso em: 17 jan. 2011.

Normal Colegial Amaral Fontoura (anteriormente Secundária), nomenclaturas adotadas pelas escolas gradativamente, de acordo com as novas turmas que se formavam. Em fevereiro de 1960, foi criada a Escola Normal Noturna Vital Brasil, como extensão da Escola Normal Ginásial Eduardo Claparèd, que passou por mudanças de prédios até ser incorporada à Escola Normal Colegial Amaral Fontoura (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ESTADUAL DE MARINGÁ, 2006).

Pela relevância na formação de professores pelas Escolas Normais em Maringá, no dia 3 de setembro de 1960, realizou-se na cidade o II Congresso Paranaense do Ensino Normal, com a participação dos professores, alunos, autoridades e políticos do município e região (COLÉGIO ESTADUAL JOÃO XXIII, 2010).

Após dez anos de funcionamento, a Escola Normal Secundária Amaral Fontoura deixou de existir, foi substituída pelo Instituto de Educação de Maringá, criado pelo Decreto nº 2.548, de 26 de setembro de 1966. O Instituto de Educação de Maringá foi o quarto Instituto de Educação aberto no Estado do Paraná, pois já funcionava em Curitiba, Ponta Grossa e Londrina, o quinto seria na cidade de Paranaguá. Há registro no histórico do Instituto de Educação Estadual de Maringá sobre a importância de sua criação e a relação que possuía com a Escola Normal Regional.

Essas escolas foram criadas para atender à demanda de formação de professores e complementar a formação obtida pelos alunos até então pelas escolas existentes especialmente as que formavam os regentes de ensino. Assim, a especificidade dos Institutos era a oferta do curso normal em grau colegial, cursos de especialização e aperfeiçoamento de administração e orientação educacional aos “graduados” por escolas normais regionais (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ESTADUAL DE MARINGÁ, 2006, p. 14).

Com a criação dos Institutos de Educação e com a reorganização das leis nacionais e estaduais que regulavam os cursos de formação de professores do Ensino Normal, em fins da década de 1960, ocorreu a cessação¹⁷ gradativa da formação de professores pela Escola Normal Ginásial Eduardo Claparèd em Maringá.

¹⁷ Sobre a cessação dos Cursos Normais e as suas determinações legais, trataremos na quarta seção deste trabalho.

Tanto a Escola Normal Regional quanto a Escola Normal Secundária coexistiram na formação de professores em Maringá. A simultaneidade é evidente, posto que a abertura da Escola Normal Regional Eduardo Claparèd e a Escola Normal Secundária Amaral Fontoura datam de 1956, pelo mesmo Decreto já mencionado. Também funcionaram inicialmente no mesmo local e, após o desmembramento, continuaram ofertando a formação de professores paralelamente. Com as determinações legais ao longo dos anos, passaram a ginásios ou colégios estaduais.

A abertura e funcionamento dos Cursos Normais no Norte do Paraná contêm uma característica intimamente relacionada ao desenvolvimento econômico e populacional de suas cidades. Por terem sido regiões de colonização e urbanização intensas e rápidas em termos históricos, a criação de grupos escolares e de ginásios antecedeu a abertura das Escolas Normais. Quando a formação de professores pelas Escolas Normais se iniciou, a oferta dos dois ciclos do Ensino Normal foi quase simultânea em muitos municípios, ou seja, eram criados os Cursos Normais Regionais inicialmente e, logo, ofertavam-se os Cursos Normais Secundários.

Esta situação encontra-se justificada pela criação, na década anterior às Leis Orgânicas de Ensino, de várias escolas primárias e até mesmo o ensino ginásial e colegial em vários municípios mais populosos e com a escolaridade básica iniciada (PARANÁ, 2010c).

Diante do quadro de expansão populacional da região recentemente urbanizada do norte novíssimo do Paraná e da criação e funcionamento das Escolas Normais Regionais de Apucarana e Maringá, procuramos recuperar as práticas pedagógicas realizadas pelos seus alunos no intuito de analisar como se configuraram no contexto sócio-histórico em que estavam inseridas.

3.2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS NORMAIS REGIONAIS PESTALOZZI E EDUARDO CLAPARÈD

Para recuperar e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas Escolas Normais Regionais do norte novíssimo do Paraná, definimo-nos pelas Escolas Normal Regional Pestalozzi, de Apucarana, e Normal Regional Eduardo

Claparèd, de Maringá. Consideramo-las representações do mesmo contexto socioeconômico e educacional da região e do período estudado. Esta escolha se fez necessária por termos coletado dados que nos permitiram evidenciar características similares de práticas pedagógicas realizadas pelos alunos destas escolas.

Como forma de organização desta explanação, indicamos os aspectos que consubstanciaram as atividades realizadas pelas Escolas Normais Regionais pesquisadas, descrevendo as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos normalistas. Serão denominados, a partir deste subitem da atual seção, regionalistas, por nos referirmos, especificamente, aos alunos das Escolas Normais Regionais.

Consideramos como práticas pedagógicas as ações dos alunos da Escola Normal Regional que evidenciaram práticas educativas ou que fizeram parte de seu processo formativo relacionadas aos conteúdos das disciplinas ou do programa do curso. Estas práticas foram analisadas em dois âmbitos: aquelas realizadas no espaço da Escola Normal Regional, ou seja, no interior do próprio curso, e em situações em que a instituição se fez representar na cidade e no âmbito das escolas isoladas e dos grupos escolares, em específico no espaço da escola primária. Delimitamos estes espaços de realização das práticas pedagógicas, por constataremos, por meio dos relatos, que estão tão próximos que, não raro, foram registrados com igual importância.

A descrição destas práticas é possibilitada pela transcrição literal de atas e registros documentais coletados nas Escolas Normais Regionais de Apucarana e de Maringá, como pelo material do acervo pessoal de ex-alunos de uma das escolas pesquisadas, a fim de sustentar as reflexões que fazemos sobre as práticas pedagógicas abordadas. Para melhor identificarmos os tipos de práticas pedagógicas descritas neste trabalho, optamos por destacar em negrito, conforme mencionado na seção introdutória.

Diante dos documentos coletados, posicionamo-nos em consonância com Saviani (2004a) quando o autor toma o estudo das fontes documentais como materiais nos quais o pesquisador busca compreender o passado, pelo qual se constitui nosso próprio presente.

É importante ressaltar que o Curso Normal Regional era de quatro anos e

procurava dar uma cultura geral aos alunos, com uma matriz curricular que previa para o último ano a disciplina de Psicologia e Pedagogia, Didática e Prática de Ensino (BRASIL, 1946b). A esta última disciplina, a Lei Orgânica do Ensino Normal previa: “[...] a prática de ensino será feita em exercícios de observação e de participação real no trabalho docente, de tal modo que nela se integrem os conhecimentos teóricos e técnicos de todo o curso” (BRASIL, 1946b, Art. 14, inciso d).

Não somente pela disciplina de Prática de Ensino, como pelas demais, e desde o primeiro ano do curso, deveriam ser desenvolvidas práticas pedagógicas que integrassem os conhecimentos técnicos e teóricos, visto que, para atender à execução dos programas das disciplinas, as aulas teóricas deveriam indicar processos e formas de ensino para atuação nas aulas do ensino primário e a orientação metodológica das matérias do curso se adequaria ao grau primário (BRASIL, 1946b).

No Paraná, esta orientação se consubstanciou nas Escolas Normais Regionais com as orientações de Erasmo Pilotto, enquanto secretário de Educação do Estado, ao aplicar seu ideal de formação de professores no interior com o Programa para as Escolas Normais.

Quanto à execução, no ensino primário, das orientações metodológicas e técnicas aprendidas no curso, defendia Pilotto (1946, p. 128) que deveriam compreender:

[...] assistência a aulas na escola de Aplicação e em classe, umas e outras ou dadas pelos professores da Escola de Aplicação ou de Metodologia ou pelos próprios colegas; prática, propriamente, compreendida, aí, aulas dadas perante o professor de metodologia, em classe, ou perante os professores da Escola de Aplicação, – além das regências de classe, que se fazem no último semestre do curso; e crítica pedagógica, de todas as aulas assistidas (trabalho escrito).

As práticas pedagógicas das Escolas Normais Regionais deveriam ser fundamentadas e orientadas por todas as disciplinas do curso, e os conteúdos atenderem ao programa das matérias do curso primário. De acordo com Pilotto (1952, p. 53), “[...] tudo com o objetivo de dar ao aluno o domínio de técnicas que lhe vão ser úteis em sua atividade propriamente didática futura”.

Na execução do programa para o ensino primário, os professores que fossem habilitados para atuarem neste nível de ensino, especialmente nas escolas isoladas, deveriam levar em consideração os seguintes pontos:

- I - o pleno e vivo domínio da linguagem;
- II - o conhecimento dos problemas locais, de suas soluções, e a prática da interferência da escola isolada nos mesmos;
- III - a formação didática (PILOTTO, 1952, p. 54).

Constava no Programa, para as Escolas Normais Rurais, desenvolvido por Erasmo Pilotto, que “[...] cada professor destacará do programa aqueles pontos que aí estão expressamente com o propósito de preparar a prática didática dos alunos e, ao pô-los em execução, chamará a atenção para êste sentido de tais atividades” (PILOTTO, 1952, p. 54).

Estas práticas eram previstas no currículo do curso e, além de complemento da formação teórica, deveriam preparar os normalistas para a docência dos conteúdos do ensino primário. Tomaremos, aqui, o registro desta organização sem, contudo, fazermos um estudo disciplinar ou uma análise curricular visto considerarmos estas questões relevantes, mas não serão enfocadas neste trabalho por não se constituir em nosso objeto de estudo.

Podemos identificar que a autonomia proporcionada pela flexibilidade do currículo, ou seja, pelas possibilidades de se adaptar à realidade em que estava inserida, ocorreu nas práticas realizadas nas escolas isoladas ou nos poucos grupos escolares que iniciavam suas atividades em Apucarana e Maringá.

Destarte, faremos, a seguir, a explanação dessas práticas, relacionando-as como: práticas de manutenção e de organização das instituições de ensino primário; práticas de caráter filantrópico e assistencialista; práticas de cunho cívico-patriótico; práticas de cunho religioso e práticas relacionadas à docência no ensino primário.

Decidimos classificá-las didaticamente para facilitar a compreensão de como estas atividades se consubstanciaram em práticas pedagógicas. Isto não significa afirmar que estas se realizaram de maneira fragmentada, sem planejamento e orientações específicas, ou que não possuíam relação entre si, ao contrário, consideramo-las como integrantes do processo educativo e formativo dos normalistas das instituições escolares pesquisadas.

3.2.1 Práticas pedagógicas de manutenção e de organização das instituições de ensino primário

De acordo com o Programa para as Escolas Normais do Paraná nos últimos anos da década de 1940, os regionalistas formados para a zona rural atenderiam à demanda do ensino primário paranaense, especialmente nas regiões em crescimento, como o norte do Estado, com a finalidade de melhorar o nível de escolarização da população e propor soluções para os problemas locais. Paralelo a este objetivo governamental, coadunava-se o ideal de nacionalismo e a urbanização do interior, demonstrando a hegemonia da cidade sobre o campo, em que os “[...] hábitos, atitudes e valores urbanos eram levados pela escola para o mundo rural” (MIGUEL; VIEIRA, 2005, p. 99).

Sob as orientações de Erasmo Pilotto como secretário de Educação do Estado, reforçou-se a concepção de que a função da escola primária na zona rural e a formação de professores para nelas atuarem deveriam direcionar-se para a melhoria de vida da população, com conhecimentos que os equiparassem às condições de vida urbana. Ou seja, que a educação primária rural não se diferenciasse da urbana no sentido de abranger “verdadeira cultura, de sentido humano” (PILOTTO, 1946, p. 47).

Para este ideal, as escolas isoladas que serviam para a prática pedagógica dos alunos dos Cursos Normais Regionais, conforme previsto na Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946b), deveriam ser estruturadas com alguns pré-requisitos, tais como: salas amplas e bem iluminadas, alpendre para reuniões de adultos e atividades como arte doméstica e enfermagem, espaço gramado ou cimentado para atividades sociais, espaço para oficinas, além de aparelhos audiovisuais para utilização da escola e da comunidade (PILOTTO, 1952).

Estes pré-requisitos seriam necessários não só para uma adequada atuação docente dos regionalistas, como para a qualidade do trabalho pedagógico dos professores dessas escolas.

Na visão de Erasmo Pilotto (1946), o professor das escolas rurais deveria estar preparado para exercer sua função de agente social. Pela mediação do ensino de uma cultura geral mais elaborada, formaria um trabalhador rural mais produtivo. No entanto, a realidade destas escolas não proporcionava as

condições educacionais ideais almejadas por Pilotto (1946).

Consoante suas, o conhecimento da realidade das comunidades do interior e dos seus problemas seriam observados e analisados, para que fossem apontadas propostas de intervenções e soluções. A postura de líder comunitário, preocupado com a melhoria da qualidade de vida dos alunos e de suas famílias, seria desenvolvida pelos regionalistas.

Quanto à meta de formação para as especificidades de sua localidade, os Cursos Normais Regionais desenvolviam no ensino de trabalhos manuais e das atividades econômicas o caráter regional previsto, mediante programas específicos em cada localidade, a fim de conduzir “[...] os alunos ao conhecimento das técnicas regionais de produção e ao da organização do trabalho da região” (BRASIL, 1946b, Art. 7º, § 1º).

Os currículos das Escolas Normais Regionais pesquisadas apresentaram esta orientação, estando em conformidade com a Lei Orgânica do Ensino Normal, sob forma de disciplinas que contemplavam as atividade manuais e econômicas da região. Podemos verificá-las nos quadros curriculares dos Cursos Normais Regionais Pestalozzi e Eduardo Claparèd, aqui transcritas:

Disciplinas	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
PORTUGUÊS	X	X	X	X
MATEMÁTICA	X	X	X	
CIÊNCIAS	X	X		
GEOGRAFIA	X	X		
HISTÓRIA			X	X
DESENHO	X	X	X	X
EDUCAÇÃO FÍSICA				X
TRABALHOS MANUAIS E ATIVIDADES DE ECONOMIA REGIONAL	X	X	X	
ECONOMIA DOMÉSTICA	X			
MÚSICA E CANTO ORFEÔNICO	X	X	X	X
ANATOMIA			X	
HIGIENE E PUERICULTURA				X
PSICOLOGIA E PEDAGOGIA				X
DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO				X

Quadro 1 - Disciplinas da Escola Normal Regional Pestalozzi, Apucarana, de 1952.
Fonte: Colégio Estadual Alberto Santos Dumont (2010, Livro Ata nº 3, grifo nosso).

Conforme consta no quadro 1, em relação às disciplinas ofertadas no curso de Apucarana, tanto os trabalhos manuais quanto as atividades de economia regional eram ofertadas em três séries longo do curso, em detrimento de outras disciplinas de caráter mais pedagógico e didático, como Psicologia e Pedagogia, Didática e Prática de Ensino, ofertadas apenas no último ano.

Nessa instituição, também era ofertada a disciplina de Economia Doméstica no primeiro ano, o que nos possibilita inferir que a valorização das atividades do lar ainda merecia atenção na formação dos regionalistas, mesmo sendo turmas de homens e mulheres, como foi o caso da Escola Normal Regional de Apucarana.

Em Maringá o mesmo ocorreu, apenas com diferenciação de que o seu conteúdo fazia parte da disciplina de economia da região, como podemos observar no quadro a seguir:

Disciplinas	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
PORTUGUÊS	X	X	X	X
MATEMÁTICA	X	X	X	X
CIÊNCIAS NATURAIS	X	X	-	
GEOGRAFIA GERAL E DO BRASIL	X	X	-	
HISTÓRIA	X		X	
DESENHO E CALIGRAFIA	X	X	X	X
MÚSICA	X		X	X
EDUCAÇÃO FÍSICA, RECREAÇÃO E JOGOS	X	X	X	X
TRABALHOS MANUAIS, ECONOMIA DOMÉSTICA E DA REGIÃO	X	X	X	
CANTO ORFEÔNICO		X		
ANATOMIA			X	
RELIGIÃO			X	X
HIGIENE, ANATOMIA E FISILOGIA HUMANA			X	X
HISTÓRIA DO BRASIL				X
PSICOLOGIA E PEDAGOGIA				X
DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO				X

Quadro 2 - Disciplinas da Escola Normal Regional Eduardo Claparêd, de Maringá, de 1956 a 1959.

Fonte: Colégio Estadual João XXIII (2010, grifo nosso).

Como identificamos nos currículos das instituições escolares pesquisadas,

o atendimento às especificidades de desenvolvimento econômico das zonas rurais ou interioranas era ofertado como disciplina nas Escolas Normais Regionais.

Esta preocupação estava presente no decorrer de todo o curso, visto que, no 4º ano, quando era ofertada a disciplina de Didática e Prática de Ensino, os normalistas realizavam práticas nas escolas isoladas e nos grupos escolares com o objetivo de conhecerem a realidade local e intervirem nas condições que consideravam de dificuldades.

Nos registros das atas e documentos das secretarias das Escolas Normais Regionais pesquisadas, identificamos as práticas desenvolvidas pelos regionalistas em escolas isoladas que se caracterizavam especificamente pelas atividades de manutenção das instalações físicas destas escolas.

Transcrevemos alguns registros sobre as atividades realizadas com este objetivo:

No dia 18 de maio [de 1957], a turma da 4ª série fez uma excursão à **Escola Isolada Dr. Fernando Costa**, onde um aluno deu aula prática. Na hora do recreio foram distribuídos doces às crianças e em seguida organizados jogos de barra-bol, das bandeirinhas e bola ao túnel. Depois, os alunos do Curso Normal Regional fizeram as observações necessárias para ver o que poderão fazer em benefício da Escola. O primeiro plano surgido foi o de **fazer um jardim, uma horta e organizar uma biblioteca, o que iniciarão em colaboração com as crianças**, logo que for possível (COLÉGIO ESTADUAL ALBERTO SANTOS DUMONT, 2010, Livro Ata n. 1, p. 1v.).

As melhorias intencionadas, na escola isolada mencionada acima, foram realizadas e registradas 24 meses depois:

No dia 14 de setembro [de 1959] houve uma festa para **comemorar a reforma e melhoramento da escola isolada “Fernando Costa”**, feita pelos alunos da 4ª série desta Escola [Normal]. Na ocasião, estiveram presentes os pais dos alunos, bem como o representante do Sr. Prefeito, que disse belas palavras de elogios às normalistas. O trabalho dos nossos alunos foi bastante difícil em virtude da distância até a escola isolada, mas, mesmo assim, conseguiram ótimos resultados. Trocaram as telhas que estavam quebradas, arrumaram as portas e janelas, colocaram os caixilhos e vidros, encortinaram, pintaram as paredes, lixaram e envernizaram as carteiras e, além disso,

prepararam grande parte de material didático para ser usado pela professora da referida escola. Em seguida, algumas alunas, a professora de Didática e o representante do Sr. Prefeito foram fazer um levantamento da escola isolada “Erasto Gaertner”, onde pretendem trabalhar ainda este ano (COLÉGIO ESTADUAL ALBERTO SANTOS DUMONT, 2010, Livro Ata n. 1, p. 8v.).

Assim como nestas atas, em outra da Escola Normal Regional de Apucarana, encontramos retratadas as atividades de reforma e interferência no espaço físico das escolas isoladas pelos regionalistas:

No dia 29 de abril [de 1958], as alunas da 4ª série fizeram uma visita à **escola isolada de Vila Nova**. Depois de tomarem conhecimento com os professores e alunos, as quartanistas fizeram um **levantamento geral de tudo o que a escolinha precisa**. Verificaram que há necessidade de fazer fôrro, arrumar o assoalho e as paredes, fazer uma escada na entrada, pintar as paredes e o quadro-negro, encortinar, ornamentar a sala, aplainar o terreno, cercar, ajardinar, arranjar um filtro [de água], organizar uma farmácia de emergência, construir material didático, etc. Ficou combinado que durante o ano trabalharão para tornar aquela uma escola modelo na região (COLÉGIO ESTADUAL ALBERTO SANTOS DUMONT, 2010, Livro Ata n. 1, p. 4v.).

Como identificamos nestas atas, as escolas isoladas eram campo de observações da realidade dos alunos e de manutenção física das condições da escola. Também o Grupo Escolar Alberto Santos Dumont era utilizado pelas regionalistas de Apucarana para a realização de suas práticas pedagógicas, por estar anexo à Escola Normal Regional Pestalozzi.

Situação semelhante, encontramos também no município de Maringá, onde a Escola Normal Regional Eduardo Claparèd localizava-se anexa ao Grupo Escolar Anita Garibaldi, no período que compreende a realização das práticas pedagógicas aqui descritas.

A expectativa do governo federal e estadual era preparar professores regentes de ensino primários para a zona rural a fim de transmitir-lhes conhecimentos para melhor viverem nas localidades em que moravam, particularmente nas escolas rurais recém-inauguradas (MIGUEL, 1997a). No entanto, nas cidades pesquisadas de Apucarana e Maringá, não se desmereceu o fato de que as Escolas Normais Regionais oportunizaram a realização de práticas pedagógicas aos regionalistas nos grupos escolares urbanos, já que,

nestas cidades, havia um grupo escolar anexo à Escola Normal Regional e outro anexo à Escola Normal Secundária.

Esta realidade não é considerada como regra geral para o restante do Estado, visto que a orientação era a prevista na Lei Orgânica do Ensino Normal, em que os normalistas do Curso Normal Secundário realizariam suas práticas nos grupos escolares e os regionalistas nas escolas isoladas ou escolas rurais de seus municípios.

Nos prédios em que as Escolas Normais Regionais pesquisadas se estabeleceram, o grupo escolar era considerado o espaço central da escola, devendo possuir recursos físicos e materiais superiores aos das escolas isoladas. Mas, ainda no final da década de 1950, com o crescimento destes grupos escolares e aumento do atendimento aos alunos da zona urbana, houve a necessidade de melhorar as condições de seus recursos físicos e de material pedagógico. Aos regionalistas, cabia esta tarefa. Este foi o caso da instituição de Apucarana, quando no

[...] mês de agosto [de 1959], em virtude da **reforma geral do prédio onde funciona a Escola Normal Regional e o Grupo Escolar Alberto Santos Dumont**, não houve aula. Para que os alunos não ficassem alheios à escola, nesse período, foram feitos vários trabalhos em equipes. Os rapazes, auxiliados pelo professor de Trabalhos Manuais, José Berton, fizeram um lindo **parque infantil, contendo balanços, gangorras, escorregadores, barquinhos, carrossel e um reservatório de água, rodeado de areia**. A professora Edda Riva distribuiu vários **trabalhos de agulha**. A professora de Didática, Verônica Kuchpil, orientou suas alunas na **confecção de bonecos para o teatro de fantoches, bem como de material para a bandinha infantil**. Com a professora Olga Bannack, os alunos fizeram alguns **aparêlhos de Ciências**. Além disso, cada professor passou exercícios diversos relacionados com suas disciplinas (COLÉGIO ESTADUAL ALBERTO SANTOS DUMONT, 2010, Livro Ata n. 1, p. 8, grifos nossos).

Pelo relato, destacamos que, tanto no grupo escolar quanto nas escolas isoladas, os alunos da Escola Normal Regional eram responsáveis pela manutenção física e confecção de material pedagógico. Entendemos serem estas, consideradas como atividades pedagógicas no curso, já que eram orientadas pelos próprios professores e realizadas como parte do conteúdo de

suas disciplinas. Nas atividades práticas das demais disciplinas, também eram confeccionados materiais didáticos para serem doados às escolas isoladas e aos grupos escolares.

Em ofício de 12 de março de 1959, endereçado à direção da Escola Normal Regional Eduardo Claparèd, de Maringá, foram dadas as seguintes imperativos sobre como auxiliar os professores primários tanto pelos professores como pelas alunas da Escola Normal Regional:

- reúna, duas ou mais vezes se possível, em combinação **com a professora de Prática de Ensino** ou Assistente Técnica, os professores primários e **lhes dê orientação sobre os melhores e mais práticos métodos de ensino;**
- visite, diariamente, as classes do Curso Primário incentivando os professores e alunos;
- escolha, com muita habilidade os professores desta ou daquela série, não esqueça de que eles têm preferências;
- quando tiver oportunidade venha a Curitiba, e procure esclarecimentos sobre orientação, organização de provas, aquisição de material didático, etc, no Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais da S.E.C. [Secretaria de Educação e Cultura] (COLÉGIO ESTADUAL JOÃO XXIII, 2010, grifos nosso).

Na indicação da professora Diva H. Vidal, Chefe do Ensino Normal de Curitiba, a professora de Prática de Ensino tinha uma contribuição importante ao encaminhar aos professores em exercício uma capacitação pedagógica que viesse ao encontro das necessidades educacionais das escolas primárias. Pelos registros encontrados, verificamos que, exatamente com este intuito, a participação dos regionalistas era bastante comum.

Segue a transcrição de algumas ações realizadas pelos alunos do Curso Normal Regional de Apucarana que retratam como as técnicas e materiais pedagógicos, realizados e confeccionados em curso, expandiam-se para as escolas isoladas e grupos escolares, constituindo-se em práticas pedagógicas.

No dia 10 de junho [de 1960] uma comissão de alunas fez a **entrega de material didático confeccionado nesta escola, para um grupo de professoras do Grupo Escolar Alberto Santos Dumont e das escolas isoladas municipais.** O material constou do seguinte: 3 coleções de cubos de madeira, destinados ao início da alfabetização no pré-primário; 50 Tábuas de Pitágoras¹⁸.

¹⁸ Tabela de dupla entrada para explorar os fatos fundamentais da multiplicação. Nota da autora.

Na ocasião, as alunas deram algumas instruções com respeito ao uso do material, dizendo do grande auxílio que o mesmo presta ao professor primário (COLÉGIO ESTADUAL ALBERTO SANTOS DUMONT, 2010, Livro Ata n. 1, p. 11).

Ao identificarmos as atividades de conserto das escolas rurais e doação de material didático para os grupos escolares na cidade, entendemos que estas práticas realizadas pelos regionalistas visavam ao cumprimento do Artigo 47 da Lei Orgânica do Ensino Normal, que normatizava: “Todos os estabelecimentos de ensino normal manterão escolas primárias anexas para demonstração e prática de ensino” e, em seu parágrafo primeiro, especifica que “cada curso normal regional deverá manter, pelo menos, duas escolas primárias isoladas” (BRASIL, 1946b).

O termo ‘manter’ possibilita inferir que as atividades realizadas nas escolas isoladas, como ações que iam desde aplainar o terreno da escola, à reforma de forros, de paredes, de carteiras e quadro-negro, até a pintura e encortinamento da sala, representavam a interpretação dada ao artigo da lei.

Nesse sentido, o governo do Estado se desobrigava de manter estas escolas primárias, minimizando recursos destinados a este fim. Mesmo com a participação estadual na rede de ensino, iniciada na década de 1930, o governo do Estado do Paraná passou a incentivar os municípios a atenderem às demandas do ensino primário (PILOTTO, 1954). Estava a cargo da administração dos municípios a responsabilidade destas escolas e o que identificamos nos registros escolares foi somente a presença de autoridades locais em momentos de verificação da necessidade de consertos e na inauguração das reformas.

Na análise dos registros em atas da instituição pesquisada em Apucarana e nos documentos já citados, disponibilizados sobre a instituição pesquisada de Maringá, verificamos que estas atividades de manutenção física e material das escolas se sobrepuseram à manutenção pedagógica nas escolas isoladas e nos grupos escolares, ou seja, aquelas de acompanhamento e assessoria das atividades, métodos e técnicas de ensino.

3.2.2 Práticas pedagógicas de caráter filantrópico e assistencialista

Durante o período de criação e funcionamento das Escolas Normais Regionais pesquisadas, as cidades de Apucarana e Maringá passavam pelo processo de constituição de seus municípios. A zona rural iniciava a diversificação da produção agrícola (arroz, milho, feijão) e a zona urbana se estruturava com a organização de espaços comerciais, pequenas indústrias, construção de moradias, igrejas e clubes.

A população, que era constituída basicamente de colonos, sitiantes, fazendeiros, passou a se mesclar com comerciantes, profissionais liberais, empregados de colonizadora ou de fábricas de beneficiamento da produção agrícola. A migração do homem do campo para a cidade se fez mais intensamente nesse período e as dificuldades de subsistência acabaram aparecendo, entre elas a falta de moradias suficientes e de empregos para quem saía do campo e não possuía nenhuma qualificação.

Podemos entender que o movimento de urbanização das cidades do interior do Brasil e as situações de precariedade de uma camada da população, durante as décadas de 1940 até a década de 1960, não tenham se diferenciado substancialmente das demais regiões interioranas do Paraná, tal como analisa Miguel (1997a, p. 24):

À medida que os núcleos [populacionais] se urbanizavam, o processo de urbanização criava na população a necessidade de outras formas de participação social que não aquelas do meio rural e a população reconhecia, na escola, uma das mediações para se inserir, de modo satisfatório, nas novas relações de produção.

Em meio a esta realidade, as Escolas Normais de Apucarana e Maringá não ficaram alheias e participaram de ações que visavam à melhoria das condições da população carente. Diferentemente da manutenção física das escolas isoladas, proposta pela legislação (BRASIL, 1946b), e das orientações de Erasmo Pilotto para as escolas rurais em 1946, algumas práticas recorrentes eram incentivadas e realizadas durante a formação dos regionalistas, sendo consideradas como atividades de filantropia ou de caráter assistencialistas.

Estas atividades se configuravam em visitas a asilos, creches e penitenciárias, locais onde levavam mantimentos, roupas e material de higiene. Também participavam de desfiles de moda em eventos sociais para angariar fundos para doações de cestas básicas e de campanhas de arrecadação e doação de agasalhos, mamadeiras, leite e alimentos, além de auxiliarem em campanhas de vacinação infantil (APUCARANA, 1994, 2011; INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ESTADUAL DE MARINGÁ, 2006).

Muitas dessas atividades ocorriam durante o período de aulas dos regionalistas e ficavam diretamente sob a orientação de seus professores. Segue o registro de uma dessas práticas realizadas por alunos da Escola Normal Regional Pestalozzi, de Apucarana, em 1960:

Durante a Semana da Criança a Escola Normal Regional apresentou uma homenagem a oito bebês, filhos de mães pobres, ofertando-lhes **enxovais completos, confeccionados pelas alunas desta escola, sob a orientação da professora de Trabalhos Manuais**, Da. Célia Martins Gallucci. Antes desta oferta, os referidos enxovais permaneceram expostos numa das vitrinas da Casa Rosa S. A., onde foram admirados pela população apucaranaense [...] (COLÉGIO ESTADUAL ALBERTO SANTOS DUMONT, 2010, Livro Ata n.1, p.11v).

Outro momento semelhante foi uma programação da Semana da Criança, datada de 13 de outubro de 1958 na mesma instituição escolar, quando, entre jogos e brincadeiras com os alunos do ensino primário, foi entregue à Legião Brasileira de Assistência

[...] grande quantidade de roupinhas, talco, sabonete, óleo e outras coisas para o uso de recém-nascidos. **Êsses donativos foram angariados na campanha feita pelos alunos da Escola Normal Regional**, que felizmente foi bem sucedida. No dia da entrega, as alunas da 4ª série fizeram uma **visita à L.B.A.**, onde puderam conseguir vários **dados** necessários para o complemento das **aulas de Higiene** (COLÉGIO ESTADUAL ALBERTO SANTOS DUMONT, 2010, Livro Ata n.1, p. 5 v).

Em tais registros, é possível identificar que este tipo de atividade se integrava aos conteúdos das disciplinas do curso, nestes casos, nas de Trabalhos

Manuais e Higiene.

Com este mesmo teor, os regionalistas de Maringá realizaram campanhas de doação de leite em pó, em parceria com o *Lions Club* local em 1957, ano em que a Escola Normal Regional e a Escola Normal Secundária constituíam-se em uma mesma instituição. Na ocasião comemorava-se a Semana da Criança e a arrecadação e doação deste alimento faziam parte das atividades orientadas pela Escola Normal. Transcrevemos abaixo um excerto da declaração de agradecimento do órgão filantrópico à direção da instituição escolar:

Formulamos a presente a fim de agradecer-lhes a generosa **doação de 62 (sessenta e duas) latas de leite em pó** à nossa “CAMPANHA DO LEITE P'RO INFÂNCIA”, as quais faremos entrega ao Posto de Puericultura de Maringá que fará, por sua vez, a distribuição às crianças pobres e necessitadas. Pela ocasião da nossa próxima entrega de leite ao posto de Puericultura local, teremos a grata satisfação de enviar-lhes convite para assistirem as cerimônias que serão levadas a efeito e esperamos **honrar-nos com suas presenças**. Mais uma vez, pelo gesto verdadeiramente **altruístico**, confessamos-lhes sinceramente gratos (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ESTADUAL DE MARINGÁ, 1956, p. 11, grifo nosso).

O *status* social e a identificação como um grupo solidário e altruísta que estas participações em campanhas locais proporcionavam aos normalistas colocava em destaque a Escola Normal Regional na cidade e representava um dos sentidos que a educação escolar havia herdado das primeiras décadas da República, o caráter assistencialista.

O assistencialismo presente em práticas realizadas pelos regionalistas não se desvinculava do contexto maior em que a educação popular, defendida no discurso político, além de ser para todos, deveria se preocupar em proteger a infância e a família. O conceito de assistencialismo, presente nas ações higienistas de se cuidar da infância, garantiria, na ótica de educadores, médicos e sanitaristas, o crescimento de brasileiros sadios e produtivos.

Tendo como apoio as discussões de Kuhlmann Júnior (1998) sobre a assistência à infância, situamo-nos no contexto em que o tema permeava as relações internacionais no continente americano, para entendermos que, em termos políticos e econômicos, as ações de assistência à infância pobre e às

famílias carentes dos municípios em que se localizavam as escolas pesquisadas ainda eram iniciativas locais para conter ou minimizar a pobreza da população que crescia rapidamente na região. Procurava-se evitar, com medidas de filantropia, o surgimento de uma camada da população em condições de vida paupérrimas.

Às Escolas Normais, era direcionada esta responsabilidade: a de formar professores preocupados com a preservação da infância, dos cuidados com sua família e com olhar sobre a carência dos mais pobres. Uma proposta de educação assistencialista que objetivava “[...] disciplinar e apaziguar as relações sociais” (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 181).

A Secretaria de Educação e Cultura, por meio do Serviço do Ensino Normal, avalizava estas práticas e encaminhava às Escolas Normais Regionais orientações neste sentido. Uma destas orientações diz respeito ao programa de comemorações da Semana da Criança de 1957 na Escola Normal Regional Eduardo Claparèd, em Ofício Circular nº 42 enviado à direção. Por meio desta circular, a instituição organizou as seguintes atividades:

- 1º – Exposição dos **trabalhos**, confeccionados nas aulas de trabalhos manuais, a serem **doados ao Posto de Puericultura**.
- 2º – Colocação da **faixa Pro Campanha da Mamadeira**, feita em **classe** pelas alunas (COLÉGIO ESTADUAL JOÃO XXIII, 2010, grifo nosso).

Nas práticas relatadas e em outras situações similares em que as Escolas Normais Regionais eram solicitadas, convidadas ou se ofereciam a participar, destacava-se a presença que estas atividades tinham na formação dos regionalistas.

Quanto a esta importância, encontramos, no Programa para as Escolas Normais desenvolvido por Erasmo Pilotto (1952, p. 48), que uma das finalidades dos Cursos Normais Regionais era formar o professor-regente para que, ao conhecer as dificuldades da população local, pudesse fazer da escola “[...] um centro de vida social e educativo de toda a comunidade [...]”, e de agir junto aos pais “[...] para que melhor cumpram as suas responsabilidades de orientação dos filhos [...]”. Assim, o programa de ensino das Escolas Normais Regionais deveria estar estreitamente vinculado à formação da personalidade do professor para, ao

alargar sua cultura, destinar a sua ação a objetivos assistenciais junto à comunidade, fosse ela rural ou urbana.

3.2.3 Práticas pedagógicas de cunho cívico-patriótico

Os ideais republicanos presentes nas primeiras décadas do século XX estavam embasados na ideia de nacionalizar o povo pelo amor à Pátria e o enaltecimento dos símbolos e heróis nacionais. Mais tarde, reforçados pela industrialização que emergia na segunda metade daquele século, consolidava-se um novo nacionalismo pela ideia de uma educação do cidadão pátrio para uma sociedade em processo de urbanização.

Conforme argumenta Andreotti (2006), a educação escolar era entendida, no período nacional-desenvolvimentista (1945 – 1964), como um instrumento de inserção social das camadas da sociedade que almejavam melhorar suas condições de vida.

A região onde estão localizadas as cidades de Apucarana e Maringá viveu o processo de urbanização de sua população mais intensamente nas décadas de 1940 até a década de 1960, como comentamos anteriormente.

Foi nesse período que a formação educacional para o civismo, como tônica da política nacionalista, foi identificada em várias práticas pedagógicas desenvolvidas pelos alunos das Escolas Normais Regionais destas cidades.

Em seu Programa de Ensino Primário, Erasmo Pilotto levava em consideração a formação cívica da criança e a preparação do professor para este caráter educativo. Podemos verificar isto nos objetivos de algumas disciplinas, como estes do ensino de Geografia, em que indicam: “Auxiliar a formação cívica da criança, fazendo-a sentir a vida de sua Pátria e as suas necessidades [...]”, como também dar “[...] à sua formação cívica um sentido complementar de solidariedade entre as nações” (PILOTTO, 1946, p. 99).

As práticas pedagógicas de civismo estavam em consonância com a legislação nacional e possuíam normativas específicas para manter o exercício da moral e do civismo na formação dos normalistas.

De acordo com a Lei Orgânica do Ensino Normal nº 8.530/46, um de seus pontos para os programas de ensino e orientação metodológica era que “a

educação moral e cívica não deverá constar de programas específicos, mas resultará do espírito e da execução de todo o ensino” (BRASIL, 1946b, Art. 14, alínea b).

Orientação esta que se coadunava com uma das finalidades do ensino primário, como consta no Artigo 1º de sua Lei Orgânica nº 8.529/46, em que previa:

- 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 engrandeam, dentro de elevado espírito de naturalidade humana (BRASIL, 1946a).

Assim, o “exercício das virtudes morais e cívicas”, como consta no texto da Lei, refletia-se na meta educacional intencionada por Pilotto (1946) para o currículo do Curso Normal Regional, no sentido de preparar os futuros professores para dar aos alunos do ensino primário uma educação permeada por valores tradicionais, exercidos na escola, na família, na igreja, na sociedade.

A formação cívica estava posta nas práticas pedagógicas de cunho cívico-patrióticas das Escolas Normais Regionais pesquisadas e foram, por meio delas, relatadas com destaque. As datas cívicas nacionais reforçavam o espírito patriótico do período e eram intensamente comemoradas.

Datas de relevo internacional eram igualmente lembradas. Isto se devia, em parte, à maior participação do país na esfera mundial, em razão do início do processo de industrialização e das mudanças socioeconômicas pelas quais o Brasil passava. Além dos primeiros acordos internacionais que se estabeleciam tendo como tema central a educação na infância (KUHLMANN JÚNIOR, 1998).

Neste sentido, eram lembradas algumas datas, como: Dia do Descobrimento da América, Dia Panamericano, Dia da Organização das Nações Unidas, Dia do Soldado. Destacamos uma destas comemorações registradas em ata pela Escola Normal Regional Pestalozzi, de Apucarana, em 1957.

No dia 13 de abril foram reunidos os alunos da Escola numa das salas e o professor Karel Köber falou sobre a Organização dos Estados Americanos, comemorando, assim, o **'Dia Panamericano'**. [...] No dia 25 de agosto em comemoração ao **'Dia do Soldado'**, às 7,30 horas, houve hasteamento da Bandeira

na presença de alunos representantes de cada classe [do Curso Normal Regional] e de alguns professores. A Diretora do Curso falou sobre a data. [...] Dia 23 de outubro foi inaugurada, pelo Prefeito da cidade, Sr. Jorge Amim Maia, uma exposição de cartazes alusivos à '**Semana da Asa**'. Dando início à solenidade, foi cantado o Hino Nacional pelo orfeão da Escola. Em seguida, discursou uma aluna. (COLÉGIO ESTADUAL ALBERTO SANTOS DUMONT, 2010, Livro Ata n. 1, p. 1 e 3).

No registro citado, a presença do prefeito municipal, da diretora da Escola Normal Regional e de alunos representantes de turma evidenciavam a importância das solenidades e o destaque que estas comemorações tinham na cidade.

Verifica-se nos registros das instituições pesquisadas que as comemorações de datas e personalidades nacionais e municipais e o enaltecimento dos vultos pátrios foram incorporados como atividades das disciplinas do curso, especialmente aquelas que se referiam diretamente à atuação no ensino primário.

A importância às comemorações cívicas e ao culto aos vultos pátrios era essencial para a adequada formação dos regionalistas, a ponto de fazerem parte das normas governamentais do Estado do Paraná para os Cursos Normais. As escolas recebiam orientações da Secretaria de Educação e Cultura, por meio do Serviço de Ensino Normal, para o culto às efemérides e aos vultos pátrios de destaque em atividades ao longo do ano letivo.

Em relatório semestral enviado à chefia do Ensino Normal em 1957, a direção da Escola Normal Regional Eduardo Claparèd, de Maringá, assim enfatizava o cumprimento das normas sobre a cultura cívica a ser desenvolvida na formação de professores:

Cumprindo determinação dessa Secretaria de Educação, passo a relatar os acontecimentos de primeiro semestre, de acordo com a Instrução nº 19. [...] 4º – Resumo das comemorações – Todas as datas cívicas foram comemoradas com o devido entusiasmo e patriotismo, quer pelo corpo docente, quer pelo discente. Até 30 de junho deste ano, foram as seguintes as festividades; Aula Inaugural, Descobrimento do Brasil, Tiradentes, Dia do Trabalho, 10º Aniversário de Maringá¹⁹, Abolição da Escravatura (alusão –

¹⁹ Como interessante registro sobre os desfiles cívicos em Maringá, com a participação das normalistas, sugerimos o vídeo histórico sobre o desfile do 10º aniversário de Maringá disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=EixFqDmQtrU>>. Acesso: 26 jun. 2010.

palestra), se revestindo de modo geral, de grande sentimento cívico [...] (COLÉGIO ESTADUAL JOÃO XXIII, 2010).

O sentimento cívico, enfatizado pela direção da instituição, constituía em cumprir com patriotismo as normas estabelecidas pela Secretaria de Educação e em considerar a representatividade que os regionalistas tinham na comunidade local. Afinal, no período em que existiram como curso de formação nos municípios em que se localizavam, as Escolas Normais se tornaram responsáveis por grande parte da formação de seus professores primários e seus normalistas eram vistos como modelo de dedicação ao país (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE MARINGÁ, 2006; APUCARANA, 2011).

Em outro relatório, enviado à Secretaria de Educação, do final daquele mesmo ano, a direção da Escola Normal Regional Eduardo Claparèd descreve:

Procurou-se não deixar passar sem comemoração as **datas de relêvo da História Pátria** e, para isso, foi organizado um Grêmio, no seio do qual foram realizados frequentemente dissertações e trabalhos sôbre o significado de **efemérides nacionais**, além de estudos sôbre **vultos nacionais proeminentes**, conforme relatório a respeito, já enviado às mãos de V.S. (COLÉGIO ESTADUAL JOÃO XXIII, 2010).

Em resposta aos relatórios enviados à Secretaria de Educação e Cultura, a chefe do Serviço de Ensino Normal, professora Diva H. Vidal, ao tomar ciência das comemorações cívicas realizadas no Curso Normal Regional Eduardo Claparèd, responde que foram realizadas, em suas palavras, “condignamente”. Acrescenta que este “[...] é um sentido que desejamos dar aos nossos Cursos Normais: ‘Culto aos heróis da Pátria’ [...]” (COLÉGIO ESTADUAL JOÃO XXIII, 2010).

Outra atividade de cunho cívico-patriótico que permeava a formação dos regionalistas era a confecção de cartazes de bustos de grandes vultos pátrios, desenhados e pintados a giz ou nanquim, expostos em momentos cívicos, como desfiles e hasteamento de bandeiras.

Comum, também, era a confecção de flâmulas e dísticos²⁰, utilizados e

²⁰ Utilizado como símbolo cívico em atividades escolares e esportivas ao representar uma escola, um time ou um grupo. Significado: s.m. Frase, sentença ou conceito expresso em dois versos. Letreiro, rótulo, divisa. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/distico/>> Acesso em: 26 jul. 2010.

doados em atividades escolares e em eventos sociais com a presença de normalistas (APUCARANA, 1994). Utilizavam-se os dísticos confeccionados como destaque em apresentações da própria escola. Conforme consta no registro a seguir da Escola Normal Regional Eduardo Claparèd em 1959:

Foi festivamente comemorado o dia “7 de Setembro” deste ano. Após o hasteamento da bandeira, na presença de alunos e professores, houve um grandioso desfile pela escola. A nossa escola se apresentou da seguinte forma: 1º **Dístico da escola**, 2º Pelotão de rapazes, com as **bandeiras do Brasil e do Estado**, 3º **Busto de Tiradentes, feito em madeira e pintado a óleo**, 4º Pelotão de alunas com o uniforme da escola, 5º **Busto de D. Pedro**, 6º Pelotão do esporte; 7º Fanfarra feminina (COLÉGIO ESTADUAL ALBERTO SANTOS DUMONT, 2010, Livro Ata n. 1, p. 8).

Nos desfiles cívicos, a utilização de carros alegóricos inspirava para o momento ar de imponência à data, merecendo destaque os vultos pátrios, como no desfile de 7 de setembro de 1955, em Apucarana, registrado na foto a seguir:



Foto 18 - Desfile de 7 de Setembro, Apucarana, 1955.
Fonte: Marcos, 2011.

A imagem da foto traz, em destaque, no carro alegórico, as representações de Dom Pedro I e da Princesa Isabel, por crianças do Grupo Escolar Santos

Dumont, anexo à Escola Normal Regional Pestalozzi, orientados pelo professor dessa instituição escolar, Eugênio Mazurek. À sua volta, as regionalistas, com boinas e na fanfarra.

As comemorações municipais, como o aniversário da cidade, sempre foram valorizadas e a presença dos normalistas era indispensável. Segue uma destas participações em momentos cívicos com as regionalistas de Apucarana, em 1949:



Foto 19 - Normalistas da Escola Normal Regional Pestalozzi, em 1949.
Fonte: Apucarana (1994).

Assim como as regionalistas de Apucarana, as alunas da instituição de Maringá desfilaram no 16º aniversário da cidade, em 1963.

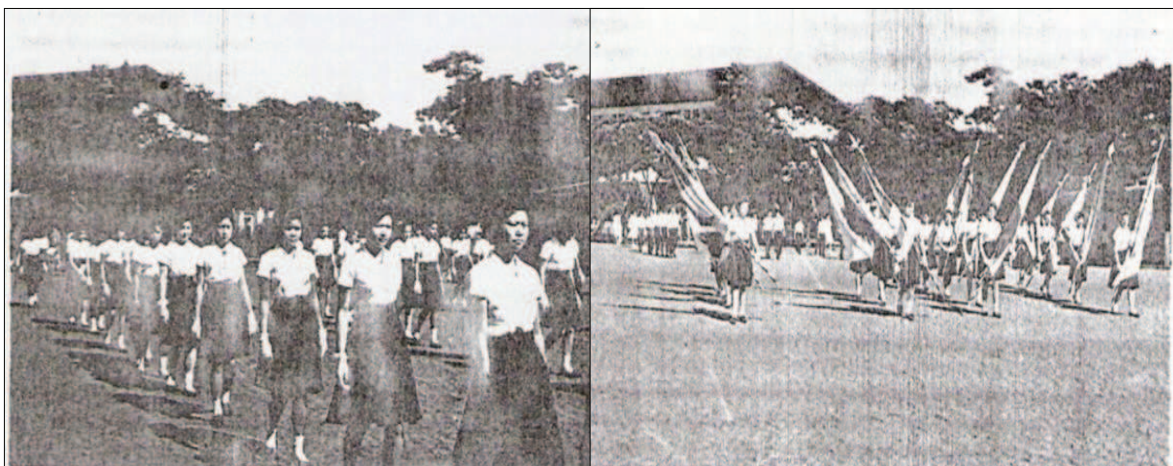


Foto 20 - Normalistas da Escola Normal Ginásial (Regional) Eduardo Claparêd, em 1963.
Fonte: Colégio Estadual João XXII (2010).

Nos desfiles cívicos realizados nas cidades, a participação das normalistas em apresentações de ginástica era destaque.

A prática da ginástica na formação dos regionalistas foi introduzida na Escola Normal, desde a segunda metade do século XIX, como matéria de ensino. Especialmente na década de 1960, representava a disciplina do corpo e a adoção de práticas educacionais militarizadas.

As apresentações públicas de ginástica artística para as mulheres, além de incorporar o uso de instrumentos (como os bastões), representavam uma “[...] ginástica científica cujos fundamentos era a utilidade dos gestos e a economia de energia” (VILLELA, 2009, p. 75).

Verificamos este tipo de participação nos desfiles das escolas normais. Esta foto registra a apresentação de ginástica artística, em Maringá pela Escola Normal Ginásial Eduardo Claparèd (já com alteração de seu nome), em desfile alusivo ao aniversário da cidade de Maringá, em 1962.

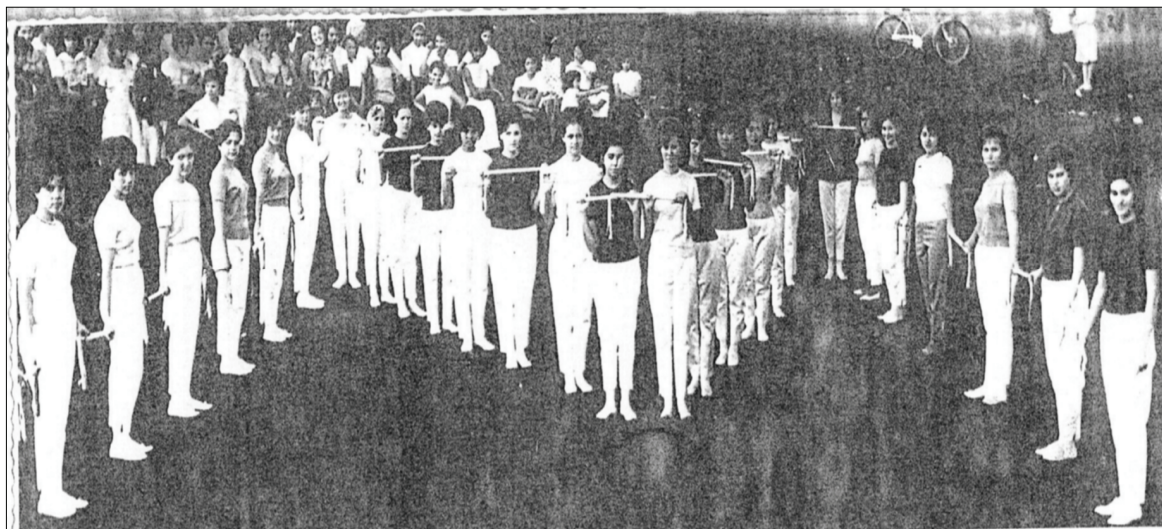


Foto 21 - Apresentação de ginástica artística pelas normalistas da Escola Normal Ginásial Eduardo Claparèd (já com alteração de seu nome) em desfile alusivo ao aniversário da cidade de Maringá, 1962.
Fonte: Colégio Estadual João XXIII (2010).

O cumprimento às comemorações cívicas e a correta participação dos normalistas faziam parte das normas internas das Escolas Normais pesquisadas. Dado este constatado em uma ata de reunião de pais da Escola Normal Regional Pestalozzi, de Apucarana, no dia 23 de agosto de 1961, em que a direção determinava o uso obrigatório dos uniformes para o desfile de 7 de setembro,

assim como a presença de todos os alunos e professores nessa ocasião (COLÉGIO ESTADUAL ALBERTO SANTOS DUMONT, 2010, Livro Ata n. 1, p. 14).

A cultura cívica se apresentava de variadas formas, em todas elas, a disciplina e a ordem evidenciavam o patriotismo que se queria enfatizar.

Verificamos que, até mesmo pelo zelo do uniforme dos regionalistas, revelavam-se estes valores, conforme foto abaixo apresentada:



Foto 22 - Alunos da 2ª série do período diurno da Escola Normal Regional Pestalozzi, de Apucarana, em 1960.
Fonte: Hervatini (2010).

Nesta foto, posada pelos alunos da Escola Normal Regional Pestalozzi, de Apucarana, mesmo pela pouca idade dos alunos da turma, cuja média era de 14 a 16 anos, a uniformidade que a roupa da escola propunha representava a disciplina, a ordem e o respeito às regras. Sentimentos de grande valor na sociedade da época e na ideologia nacionalista, presentes na educação, conforme explanamos em relação ao uso do uniforme no ensino primário.

Podemos identificar a representação da modernidade e do progresso na foto 22, posto que as mulheres, em sua quase totalidade (sabemos que nesta turma específica do período diurno da Escola Normal Regional de Apucarana,

apenas um aluno regionalista fazia parte), estavam devidamente uniformizadas, vestidas com sapatos, meias, cintos e gravatas; assim como o aluno em traje escolar social.

Pelo vestuário, indicava-se que um novo modelo educacional era implantado, que a “[...] juventude, a graça, a beleza deveriam estar dentro dos muros da escola na aparência física das educadoras e nas metodologias de ensino utilizadas” (SOUZA, 2006, p. 457).

O sentido dos regionalistas utilizarem os uniformes publicamente, nos desfiles e nas aulas da Escola Normal, não só traduzia a ideologia nacionalista de serem disciplinados, inclusive com seu visual, mas também representava o modelo ideal de saúde e beleza para a sociedade moderna, urbana e industrial que se formava. Eram eles modelos para a sociedade.

De acordo com uma pesquisa abordada nos estudos de Souza (2006) sobre a representação da professora primária, para as mulheres normalistas, mais do que para os homens, cobrava-se mais a aparência atraente, saudável e esbelta do que a qualificação intelectual. Pela sua representatividade na manutenção da cultura cívica no país e por estarem sob as leis e regulamentos da Secretaria de Educação do Paraná, as Escolas Normais Regionais, demonstravam o seu civismo em todas as situações possíveis.

Outros momentos em que se evidenciava este cunho eram nas solenidades de aulas inaugurais, nos discursos em eventos e no juramento das formaturas. Como representação desta última situação, trazemos o juramento dos formandos de 1962 da Escola Normal Regional Pestalozzi, de Apucarana, registrado na contracapa do convite de formatura (anexo K):

Prometo respeitar as leis da República e as do Estado do Paraná, observar os regulamentos da Secretaria de Educação e Cultura do Estado, cumprir os deveres do cargo de Professor Regente Primário, com zelo, dedicação e patriotismo (HERVATINI, 2010).

O nacionalismo vigente foi também demonstrado no excerto de uma ata de sessão solene de formatura dos regionalistas da Escola Normal Ginásial Eduardo Claparèd em 1965:

[...] usou da palavra o orador da turma, professorando Einstein Cuconato Arnaut, que falou sôbre a importância da vitória conseguida representada no diploma que ora recebiam. [...] Salientou a importância e o valor da Educação à humanidade, concitando os colegas a batalharem contra o analfabetismo, contra o comunismo, a serem defensores da paz e da Pátria, a lutarem por um Brasil sempre melhor, tendo como base o ensino (COLÉGIO ESTADUAL JOÃO XXIII, 2010).

Como fica evidenciado, o nacionalismo na educação estava claramente marcado nos discursos e nas atividades práticas das Escolas Normais Regionais pesquisadas, procurando abafar as tensões políticas e sociais que o período de governo ditatorial tinha gerado.

Podemos observar, no relato da solenidade de formatura citada, a conotação redentora atribuída à escola e ao professor como elementos imprescindíveis ao desenvolvimento econômico, político e social do país. Mediante a atuação de ambos, buscava-se atenuar a luta de classes e forjar uma convivência social pacífica, bem como afastar os ideais comunistas que agitavam o mundo no bojo da guerra fria.

A luta contra o analfabetismo, referida no relato, empreendida pelo professor, assim como as questões voltadas ao assistencialismo já mencionadas não se constituíam de modo isolado, e sim se subordinavam ao projeto de reorganização social levado a termo pelas elites industriais brasileiras.

O civismo aparece como ponto central nos projetos e discursos educacionais, uma vez que fortalece o controle ideológico da sociedade. Concordamos com Souza (2008, p. 69) quando explica que, na realidade,

[...] as comemorações cívicas, as festas escolares e práticas como o escotismo, o orfeão infantil, o culto ao pavilhão nacional, a entrega do primeiro livro, a distribuição de prêmios e diplomas, entre outras, contribuíram para a disseminação de idéas, valores e representações sociais ligadas à construção da nacionalidade – o respeito aos símbolos nacionais, o sentimento de patriotismo, a legitimação do imaginário sociopolítico, o cultivo da memória nacional – e o reconhecimento do valor social e cultural da escola.

A nacionalização na educação estava claramente marcada nas orientações e nas práticas pedagógicas dos regionalistas das Escolas Normais Regionais pesquisadas, demonstrando como o magistério primário fora conclamado a servir

a pátria durante as primeiras décadas da República, durante a “[...] cruzada nacionalista implementada pelo governo de Getúlio Vargas e disseminada no país” (SOUZA, 2008, p. 74) ao longo do século XX.

3.2.4 Práticas pedagógicas de cunho religioso

As instituições religiosas sempre influenciaram a história da educação brasileira e mantiveram seu monopólio até o advento da República e a secularização do ensino (SAVIANI, 2008b). Neste ponto do presente trabalho, as relações entre Igreja, Estado e Educação não serão aprofundadas por nós, em razão da amplitude e profundidade do tema, o qual se poderia visualizar por vários prismas e ser desdobrado em inúmeras questões de discussão. Pretendemos apenas apontar as situações em que a influência e a real presença da Igreja Católica se manifestaram nas instituições escolares pesquisadas e nas práticas pedagógicas dos regionalistas.

No âmbito da discussão entre Estado e Igreja, o Movimento da Escola Nova, encabeçado por seus pioneiros, elaborou, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. O manifesto foi considerado um divisor de águas entre os educadores católicos e os liberais reformadores.

No entanto, em sua vertente menos radical, o ideário escolanovista assumiu uma característica religiosa, especialmente da Igreja Católica, ao se distanciar do excessivo materialismo e se aproximar da moral cristã.

Segundo Saviani (2008b), além de se intencionar uma educação escolar voltada para a alfabetização popular, a mudança que se deu na Escola Normal, com a Reforma Capanema de 1942 e 1946, procurava apaziguar o conflito entre uma formação de caráter laico e científico e os valores morais e religiosos da Igreja Católica.

A tendência escolanovista católica tinha por princípios a catequização e a formação de valores morais nas crianças, o papel da mulher como formadora de novas gerações e a preocupação com a formação da elite, uma vez que ao ser escolarizada, esta seria quem conduziria a nação. Assim, a militância educacional católica se mobilizou na propaganda e difusão das novas metodologias de ensino, de modo a ganhar adesão do professorado (SOUZA, 2006).

No Paraná, a vertente escolanovista de cunho religioso, presente na formação de professores, teve como seu expoente Erasmo Pilotto. Ao procurar superar a influência do formalismo herbartiano que Lysímaco Ferreira Costa havia deixado na Escola Normal de Curitiba, em 1923, as medidas tomadas por Erasmo Pilotto, na sua reforma da referida instituição, em 1938, visavam práticas educacionais modernas, sem, contudo, abrir mão do humanismo que havia permeado toda a sua formação intelectual. O professor reorganizou a formação de professores para o Paraná profundamente inspirado em Pestalozzi e em sua pedagogia experimental (PUGLIELLI, 1996).

Ao organizar as orientações para as Escolas Normais em 1946, Erasmo Pilotto considerava a educação voltada aos valores morais e espirituais como superior ao conhecimento cientificista e à racionalidade técnica. O ideal de escola, para a qual deveriam ser formados os professores primários, segundo Erasmo Pilotto, seria inspirado no ideal ateniense²¹ de vida, em que o estímulo ao altruísmo e aos valores morais estaria presente durante toda a atuação dos professores, por meio de palavras de incentivo ao que era belo e valioso para a vida. Era semelhante à forma que Pestalozzi defendia a revolução moral que se realizaria pela educação, proclamando que toda criança tinha direito à educação (PILOTTO, 1946; 1952).

Em seu pronunciamento como paraninfo de formatura das normalistas de Curitiba em 1939, o professor comparava os sentimentos de amor, de alegria, de solidariedade, de dedicação e de sacrifício com a “missão” de educar as crianças.

A missão do mestre é a **missão** das vossas almas religiosas que operarão **milagres** pela vontade e pela ciência. Animaí-vos do dom sagrado dos artistas; pelas vontades gerais, vós mesmos a força miraculosa dos criadores. Tomai essas **almas infantis** que saíram dos casebres e vivem com a alma dos casebres e fazei nelas nascer a luz, a aspiração ao infinito, o desejo do novo, de uma vida bela, demonstrando que à beira dos casebres podem germinar as flores divinas. [...] Cada mãe que na escola entrega um filho – ainda que ela nada vos diga, professor, – espera, nessas profundezas onde se passam as cousas que nem as mães percebem, espera que realizeis um milagre (PILOTTO,

²¹ Erasmo Pilotto se referia à cultura de Atenas, na Grécia Antiga, onde a educação se dava no ambiente cultural e fazia parte da vivência de seus patrícios desde o nascimento, com a valorização da arte, da narração, da poesia, da educação física, das ciências, da história e das glórias de suas conquistas e realizações (PILOTTO, 1946, p. 39).

1940, p. 7, grifo nosso).

O caráter religioso do ato de ensinar transformava em missão a educação das crianças, sobretudo das mais pobres, e, aos regionalistas (especialmente as mulheres) a função sagrada de se formarem para realizar este “milagre” nas “almas infantis”.

Ainda no pensamento de Erasmo Pilotto, a formação dos professores deveria contemplar a aquisição e valorização dos aspectos morais e espirituais mais elevados para que a verdadeira pedagogia (dentro de sua filosofia idealista) fosse resultado da criação do espírito, muito além da superficial religiosidade. Denominava estes valores como constituídos de “um cristianismo liberto” (PUGLIELLI, 1996, p. 11).

Paralelamente às orientações humanistas de Erasmo Pilotto na década de 1940, entrou em vigor, em âmbito nacional, o Ensino Religioso como disciplina da Escola Normal. O ensino religioso foi previsto na Lei Orgânica do Ensino Normal, em seu Artigo 15, com a seguinte normativa:

O ensino religioso poderá ser contemplado como disciplina dos cursos de primeiro e segundo ciclos do ensino normal, não podendo constituir, porém, objeto de obrigação de mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos (BRASIL, 1946b).

A condição de poder ser contemplado como disciplina fez com que as Escolas Normais Regionais, assim como as Secundárias ofertassem o ensino religioso.

A Constituição brasileira de 1946, no Artigo 168, inciso V, assim legislava sobre a questão:

O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável (BRASIL, 1946c).

De acordo com a legislação, o ensino religioso deveria ser ofertado de acordo “com a confissão religiosa do aluno”, porém a realidade nos mostrou que

foi um ensino religioso fundamentado em dogmas católicos. A sua frequência era facultativa e dependia da solicitação do aluno e ser assinado pelo responsável no ato da matrícula. Verificamos esta situação no verso do requerimento de matrícula de uma aluna da Escola Normal Regional Eduardo Claparèd, de Maringá, em 1958:

Declaração:

Desejo assistir as
aulas de Religião

Coo. do pai = *Lazaro Gomes de Lima*

Abaixo assinado requer
a V. Excia. matrícula na
3ª Série
Maringá 3 de Março 1960

*Aparecida Gomes
Mythies E. L. Souza*

Abaixo assinada
requer a V. Excia. a
matrícula na 4ª Série.

Maringá, 28 de fev. de 67

Aluna: Aparecida Gomes

Dirctora: Dirva M. Vieira

Figura 4 – Declaração de solicitação de aulas de Religião no verso do requerimento de matrícula da aluna Aparecida Gomes de Lima, da Escola Normal Regional Eduardo Claparèd, Maringá, 1958.

Fonte: Colégio Estadual João XXIII (2010).

Mesmo dependendo do desejo pessoal do regionalista em assistir, ou não, às aulas de ensino religioso nas Escolas Normais Regionais, a disciplina de Religião era ofertada dentro do horário escolar, apesar de não constar na matriz curricular de disciplinas.

Constatamos este dado no quadro de horário geral da Escola Normal Regional Eduardo Claparède do ano letivo de 1959:

ESCOLA NORMAL REGIONAL " EDUARDO CLAPARÈDE "						
MARINGÁ			PARANÁ			
HORÁRIO		GERAL		ANO LETIVO DE 1959		
66 Horas	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira	
1ª série A						
12,30-13,20	Portug.	G.Geral	Portug.	Trab.Man.	Matemática	
13,20-14,10	Desenho	Portug.	Desenho	Matemática	G.Geral	
14,10-15,00	Religião	Bibliot.	Ed.Física	Portug.	Portug.	
15,15-16,05	Bibliote.	Matemática	Matemática	G.Geral	Ciências	
16,05-16,55	Ciências	Canto	Trab.Man.Dom.	Canto	Ed.Física	
16,55-17,45	Matemática	Ed.Física	Ciências	-----	Religião	
1ª série B						
12,30-13,20	Trab.Ec.Dom.	Matemática	Desenho	G.Geral	G.Geral	
13,20-14,10	Portug.	Desenho	Matemática	Religião	Bibliot.	
14,10-15,00	Ciências	Portug.	Ed.Física	Canto	Matemática	
15,15-16,05	Religião	G.Geral	Ciências	Portug.	Portug.	
16,05-16,55	Matemática	Canto	Portug.	Matemática	Ed.Física	
16,55-17,45	Bibliot.	Ed.Física	Trab.Man.	Ciências	-----	
2ª série						
12,30-13,20	Desenho	Ciências	T.Ativ. R.	Portug.	T.Ativ.Reg.	
13,20-14,10	Religião	Matemática	Ciências	Religião	Português	
14,10-15,00	Portug.	Desenho	G.Geral	G.Brasil	Ciências	
15,15-16,05	Matemática	Portug.	Portug.	Matemática	Canto	
16,05-16,55	Ed.Física	Canto	Matemática	Ed.Física	Matemática	
16,55-17,45	-----	G.Brasil	-----	Bibliot.	Ed.Física	
3ª série						
12,30-13,20	H.Geral	Portug.	Matemática	Matemática	Português	
13,20-14,10	Matemática	T.Ativ.R.	H.Geral	Portug.	T.Ativ.R.	
14,10-15,00	T.Ativ.R.	Religião	Portug.	Anatomia	Desenho	
15,15-16,05	Portug.	Anatomia	Desenho	Canto	H.Geral	
16,05-16,55	Ed.Física	Matemática	Anatomia	Ed.Física	Religião	
16,55-17,45	Bibliot.	Canto	-----	Bibliot.	Ed.Física	
4ª série						
12,30-13,20	Matemática	Desenho	Psic.Ped.	Canto	Higiene	
13,20-14,10	Didática	Didática	Portug.	Psic.Ped.	Matem.	
14,10-15,00	Psic.Ped.	Ed.Física	Higiene	Religião	Psic.Ped.	
15,15-16,05	H.Brasil	Religião	Didática	Bibliot.	Ed.Física	
16,05-16,55	Portug.	Higiene	H.Brasil	Desenho	H.Brasil	
16,55-17,45	-----	Canto	Matemática	Didática	-----	
Data			março de 1959.			

Figura 5 - Horário Geral do ano letivo de 1959 da Escola Normal Regional Eduardo Claparède de Maringá.

Fonte: Colégio Estadual João XXIII (2010).

Como podemos observar, a disciplina de Religião era ofertada em todas as séries do curso, com carga horária maior que algumas disciplinas, como Didática e Psicologia e Pedagogia, ofertadas somente no 4º ano do curso.

Ainda sobre o caráter facultativo do ensino religioso, percebemos que, na realidade, a não frequência às aulas não era totalmente opcional. O fato de ser ofertado como disciplina e estar previsto no horário de aulas não abria a possibilidade de que os regionalistas ficassem livres no horário das aulas de Religião. Os regulamentos internos das instituições estudadas eram rigidamente normatizados e previam como dever do aluno: “d) não transitarem pelos corredores, quando funcionarem as aulas a não ser urgente necessidade de serviço e abster-se de palestras ruidosas em qualquer ponto do edifício” (COLÉGIO JOÃO XXIII, 2010). Não estarem fora das salas em momentos de aulas, era um dos deveres dos regionalistas e constava em documento próprio, enviado pela chefia do Ensino Normal de Curitiba, a professora Diva H. Vidal, a todas as Escolas Normais do Estado na década de 1950.

As práticas pedagógicas, desenvolvidas pelos regionalistas das Escolas Normais Regionais pesquisadas para a atuação no ensino primário, eram realizadas nas escolas isoladas e grupos escolares de seus municípios. Estas escolas primárias eram consideradas campo fértil para a germinação de cidadãos formados para os valores da pátria, da família e da religião.

Assim como no ensino primário, no Ensino Normal, o ensino religioso ia além das aulas. Nas Escolas Normais Regionais, fazia parte das festas, das datas comemorativas, dos eventos na escola e na cidade, enfim, do cotidiano escolar. A presença de sacerdotes, bispos e representantes da Igreja Católica era constante nas aulas inaugurais, nas comemorações internas e externas da escola, nas formaturas, nas homenagens e, até, influenciando algumas decisões dos diretores de escola (APUCARANA, 1994).

Desta forma, as atividades de cunho religioso realizadas pela Escola Normal Regional são, por nós, consideradas como práticas pedagógicas. Fazemos tal afirmativa por entender que, na formação dos regionalistas, as manifestações religiosas se apresentavam em momentos de oratória, na confecção de lembrancinhas de festividades do calendário católico, em confraternizações e momentos de orações. Todas estas atividades eram consideradas como parte da formação educacional do curso ao serem realizadas e orientadas por seus professores. Vejamos o relato de uma destas situações:

No dia da **Páscoa** [de 1959] os alunos da Escola Normal [Regional] ofereceram uma linda **festinha aos alunos** do Jardim de Infância e Pré-Primário do Grupo Escolar Alberto Santos Dumont. Entregaram, às crianças, os **ninhos que haviam confeccionado nas aulas de Desenho e Trabalhos Manuais** (COLÉGIO ESTADUAL ALBERTO SANTOS DUMONT, 2010, Livro Ata n. 1, p. 6, grifo nosso).

As festas juninas, próprias do calendário católico, eram também realizadas com a colaboração de normalistas em Apucarana.

Comemorando o **Dia de São João** [de 1959], a escola, em conjunto com os grupos escolares desta cidade, realizou um grandioso baile. **Os alunos ficaram encarregados dos enfeites das mesas e confecção das flôres** que foram vendidas no baile, e fizeram também os **ingressos** (COLÉGIO ESTADUAL ALBERTO SANTOS DUMONT, 2010, Livro Ata n. 1, p. 7v., grifo nosso).

Não somente datas religiosas do calendário católico eram lembradas, era bastante comum, nas atividades escolares, a presença de representantes da Igreja como sacerdotes e bispos. Nestas ocasiões, eram celebradas missas, realizados bênçãos e momentos de orações, como, por exemplo, o Dia das Mães. Vejamos um exemplo da Escola Normal Regional Pestalozzi, em 12 de maio de 1957:

Foi comemorado o **Dia das Mães**, com **missa campal no pátio da Escola, rezada pelo vigário da paróquia**. Depois foram servidos doces às mães e foi lida a saudação pela aluna Maria Arminda Gaspar (COLÉGIO ESTADUAL ALBERTO SANTOS DUMONT, 2010, Livro Ata n. 1, p. 1v., grifo nosso).

Outra situação com a influência da Igreja Católica, verificamos no seguinte registro da mesma instituição:

No dia 30 de abril [de 1959] a Escola tomou parte em um festival em **comemoração ao aniversário do Pe. Armando Círio, Vigário da Paróquia**. Discursou a aluna da 4ª série, Leci Candêo. A aluna Wilma Ferrari dirigiu um **número apresentado por alunos do Jardim [de Infância]**, entregando, depois, uma flâmula pintada pelos alunos do Curso Normal, com motivos

especiais ao aniversariante (COLÉGIO ESTADUAL ALBERTO SANTOS DUMONT, 2010, Livro Ata n. 1, p. 6v., grifo nosso).

Várias as atividades realizadas pelas Escolas Normais Regionais continham, em sua programação, a celebração de missas.

A Escola Normal Regional Pestalozzi participou [em 1959] de tôdas as homenagens prestadas aos alunos do Grupo Escolar Alberto Santos Dumont na Semana da Criança. No primeiro dia foi mandado **celebrar a missa pelas crianças**, na qual compareceram todos os nossos alunos. Após a missa, as crianças receberam balas, doces e guaraná (COLÉGIO ESTADUAL ALBERTO SANTOS DUMONT, 2010, Livro Ata n. 1, p. 9, grifo nosso).

Em formaturas, era de praxe a missa de ação de graças.

No dia 20 de dezembro [de 1960], foram realizadas as festas de formatura da Escola, obedecendo ao seguinte horário: às 7 hs. - **missa solene em ação de graças; bênção dos anéis**; às 10 hs. - cerimônia de colação de grau, no Salão Nobre do Grupo Escolar; às 18hs. - coquetel oferecido aos pais, professores e autoridades (COLÉGIO ESTADUAL ALBERTO SANTOS DUMONT, 2010, Livro Ata n. 1, p. 10, grifo nosso).



Foto 23 - Presença do Bispo de Apucarana, Dom Romeu Alberti na formatura da Escola Normal Ginásial Pestalozzi, Apucarana, 1967.
Fonte: Apucarana (1967).

A presença dos padres e bispos nos eventos escolares impunha um ar solene à ocasião. Quanto mais importante fosse uma solenidade, maior era o grau hierárquico dos representantes da Igreja Católica presentes, como observamos na foto anterior em que o bispo de Apucarana faz a entrega do certificado a uma formanda. Esta situação pode ser considerada que, não somente de forma simbólica, quem estava, naquele momento, outorgando o cargo de professora à normalista era a própria Igreja. A simbologia educacional (anel e diploma de formatura) se relacionava diretamente com a simbologia religiosa (benção e entrega por um religioso), constituindo, naquele espaço, a cultura escolar ideal para a formação do professor (FARIA FILHO, 2004).

Como identificamos, as atividades de cunho religioso permearam o cotidiano dos alunos e das escolas pesquisadas, transformando-se em práticas pedagógicas durante o processo formativo dos normalistas. Dentre as práticas desenvolvidas, podemos perceber que as comemorações de datas do calendário católico, a participação nas celebrações de missas e a frequência às aulas de Religião mereceram destaques nos registros das escolas.

A presença da Igreja nas Escolas Normais Regionais de Apucarana e de Maringá exerceu, no período histórico específico, papel predominante para a organização e a manutenção da ordem sociomoral, por sua característica hierarquizante, pela pregação da igualdade e da não geração de conflito entre as classes sociais (SOUZA, 2006).

Esta influência católica na formação de professores primários, sobretudo do interior, era interessante para o Estado Novo que, sem romper com as estruturas tradicionais, procurava modernizar a educação.

3.2.5 Práticas pedagógicas relacionadas à docência no ensino primário

Mesmo sem atender à população em idade escolar na sua totalidade, a abertura de escolas isoladas e grupos escolares se realizou de forma rápida na região onde se localizam os municípios de Apucarana e Maringá. Estas cidades vivenciaram a expansão do ensino primário ao mesmo tempo que cresciam e se estruturavam administrativamente.

Ao serem abertas as Escolas Normais Regionais de Apucarana e Maringá,

as mesmas procuraram atender aos professores que já haviam iniciado sua atuação, nas décadas de 1940 e 1950, sem a devida formação profissional para atuar no ensino primário. Priorizaram também àqueles futuros professores que, de imediato, já atuariam, em especial nas escolas rurais destes municípios.

Na formação de professores para o ensino primário do interior, de acordo com a legislação (BRASIL, 1946b) e com o Programa de Pilotto (1946), os regionalistas deveriam estar presentes nas situações de ensino em sala de aula com competência, de modo a aprender a ir além dos conteúdos escolares e métodos eficazes de aprendizagem e agir sobre os problemas locais das comunidades em que viviam os alunos, conforme explanamos anteriormente.

Para os alunos das escolas rurais, as quais ainda eram multisseriadas, deveriam vir professores que tivessem uma formação moderna em métodos e técnicas de ensino. Para tal, fazia-se necessária a adequada formação dos regionalistas, tanto de caráter teórica quanto prática, para atuarem nessas escolas primárias. A prática de ensino seria feita em “[...] exercícios de observação e de participação real no trabalho docente, de tal modo que nela se integrem os conhecimentos teóricos e técnicos de todo o curso” (BRASIL, 1946b, Art. 14, alínea d).

Conforme a Lei Orgânica do Ensino Normal, os alunos das Escolas Normais Regionais deveriam realizar suas atividades práticas nas escolas isoladas. Estas consistiam em prestar assistência às aulas dadas pelos professores ou pelos próprios colegas, em assumir a regência das aulas sob a observação e a avaliação dos professores regentes da classe e da direção da Escola Normal (PILOTTO, 1952).

No período em que as Escolas Normais Regionais tiveram sua atuação nos municípios de Apucarana e Maringá, as escolas isoladas destes municípios se localizavam também em seus bairros, apresentando algumas características próprias da zona urbana, como regulares vias de acesso e número maior de salas de aula. Também os grupos escolares foram utilizados para as práticas pedagógicas destas escolas, conforme constatamos em registros de algumas atas.

Quanto ao exercício de observação e registro das aulas dadas pelas professoras das escolas isoladas, ou pelos próprios colegas normalistas,

encontramos a narrativa a seguir:

No dia 25 de maio [de 1957] os alunos da 4ª série fizeram visita a outra escola isolada, onde fomos recebidos com um discurso pronunciado por uma aluna. Um dos alunos do Curso Normal Regional deu aula de Português para as crianças e depois foram organizadas diversas brincadeiras no pátio. As **observações necessárias e a crítica da aula** foram anotadas nos cadernos individuais dos alunos (COLÉGIO ESTADUAL ALBERTO SANTOS DUMONT, 2010, Livro Ata n. 1, p. 2v., grifo nosso).

Em relação às observações a serem levadas a efeito pelos regionalistas, não somente as aulas no ensino primário eram consideradas. A observação do meio natural e social, o chamado estudo do meio era realizado, especialmente no meio rural, nas escolas isoladas, como parte integrante do processo de formação.

Encontramos uma situação bastante interessante realizada por alunos da Escola Normal Regional Pestalozzi, de Apucarana. Esta atividade foi realizada em 1958, em uma fazenda do município. Foi assim descrita:

Houve uma excursão à Fazenda Ubatuba S.A., partindo da escola às 9 horas grande número de alunos em companhia dos professores do Curso [Normal Regional]. Chegando à Fazenda, o primeiro lugar visitado foi a escola onde estavam reunidas as crianças e as professoras. Foi feito o hasteamento da Bandeira, enquanto em côro, alunos da Escola Normal e da escola visitada cantavam o hino à Bandeira. Em seguida, houve uma solenidade cívica na qual também tomaram parte os alunos desta escola. Encerrada a sessão, teve início a excursão demonstrativa, sob a orientação do administrador da Fazenda, o qual se prontificou a explicar tudo aquilo que pudesse ser interessante e instrutivo aos alunos. Na olaria, os operários trouxeram o barro, amassaram na bolandeira²², fizeram alguns tijolos e empilharam para a secagem, explicando todos os pormenores do trabalho. Na usina foi mostrada a reprêsa, as máquinas paradas e em movimento. Voltando à sede da Fazenda, foi oferecido um lanche pelos professores da escolinha. Continuando as visitas, o encarregado do posto meteorológico mostrou todo o aparelhamento, explicando sua finalidade e mediu também a umidade do ar, uma plantação de capim, cujas sementes vieram de várias partes do mundo e ali foram plantadas para ver as que melhor se adaptam em nossa zona. Dali, dirigiram-se para o local de experiências da

²² Moinho de rodas horizontal movida por rodete, geralmente usada para descaroçar algodão ou moer grão ou barro. Imagem disponível em: <<http://www.luisgomesrn.com/portal/modules/news/article.php?storyid=334>>. Acesso em: 26 jul. 2010.

I.B.E.C. (da organização Rokfeler) observando todos os tipos de adubagem e os alunos puderam deduzir qual a melhor. Viram também um viveiro natural, onde se formam as mudas para a replanta do café. Depois foi visitado um viveiro moderno e ao lado o laboratório. Dirigiram-se depois para o curral, onde viram os animais reprodutores que eles possuem. O último lugar visitado foi o terreiro para a secagem do café e as máquinas destinadas à secagem, beneficiamento e catação do mesmo. Voltando a escolinha, as alunas da 4ª série do Curso Normal [Regional] fizeram uma entrevista com a professora encarregada, a fim de fazerem o seu relatório de visitas às escolas isoladas (COLÉGIO ESTADUAL ALBERTO SANTOS DUMONT, 2010, Livro Ata n. 1, p. 4).

Consideramos este registro, dado sua importância por revelar, em pormenores, o que os regionalistas deveriam observar na fazenda. Não são relatados os elementos didáticos a ser verificados nas aulas da escola isolada, apenas a solenidade cívica realizada, por considerar de maior relevância as características naturais do campo e as atividades de trabalho rural desenvolvidas na fazenda. Aos quartanistas, coube a função de entrevistarem a professora da escola isolada para fazerem seus relatórios.

Queremos destacar que, desde 1890, quando a reforma da Escola Normal paulista e a criação dos grupos escolares disseminaram a adoção do método de ensino intuitivo na formação de professores, o uso dos espaços de aprendizagem foi reorganizado.

O método intuitivo, também conhecido como lições de coisas, havia sido introduzido no Brasil, ainda no final do Império, por Rui Barbosa quando traduziu e adaptou o livro *Primeiras lições de coisas*, de Allison Calkins. O método primava pela educação dos sentidos, ou seja, a aprendizagem se daria por meio da apreensão sensorial dos alunos e, segundo Rui Barbosa, não deveria se configurar como uma disciplina ou parte do programa de ensino, mas constituir-se como método de estudo (SCHELBAUER, 2005).

As Escolas Normais passaram a utilizar-se desta metodologia para a formação de seus professores, por meio dos manuais de ensino e do uso de materiais didáticos, como mapas, globos, figuras e outros, como forma de, tendo-os como suporte concreto, ajudar os alunos a ascenderem à abstração. A educação centralizada no ver, no tocar, no sentir os elementos presentes no dia a dia da criança levaria à compreensão das coisas comuns (VALDEMARIN, 2006).

Instituída com base neste método, a prática de passeios escolares, para o conhecimento do meio que cercava o aluno, foi intensamente valorizada para promover a aprendizagem. Por ser considerado um método que tinha por princípio respeitar o interesse do aluno e sua participação ativa no processo de aprendizagem, foi incorporado ao movimento escolanovista e às propostas de Erasmo Pilotto.

Tendo como fundamento teórico as propostas de educação de Pestalozzi, o qual defendia que a aprendizagem pela percepção era imprescindível para a criança, Pilotto organizou o Programa para o Ensino Primário com a especificação de objetivos e práticas a serem desenvolvidas no ensino das linguagens e das ciências físicas e naturais. Para a adequada execução do programa, indicou os passeios de observação, assim definido:

A classe sai, pelo pátio ou outro lugar adequado, e os alunos vão designando tôdas as cousas encontradas de interesse, ou vão perguntando os nomes das cousas desconhecidas, ou vão procurando cousas desconhecidas, ou vão procurando designar tôdas as cousas de uma certa categoria que encontre, etc. (PILOTTO, 1946, p. 51).

Para que pudessem efetivar este tipo de prática, os regionalistas realizavam os estudos do meio rural conforme já relatado, assim como visitas e passeios de cunho cultural, como em uma exposição em Apucarana, em 1960:

No dia 4 de junho, os alunos do Curso Normal Regional [Pestalozzi] foram visitar a exposição de “Foto Aquarelas do Brasil”, do artista Brasilino Nelli, onde tiveram a oportunidade de ver quadros representando o Brasil histórico, tradicional, lendário, evocativo, monumental e pitoresco (COLÉGIO ESTADUAL ALBERTO SANTOS DUMONT, 2010, Livro Ata n. 1, p. 11).

Estas visitas culturais procuravam dar um “alargamento cultural” aos regionalistas, de modo a contribuir com a sua formação pessoal e profissional. Situações, como do registro a seguir, destacam as iniciativas que os alunos dos Cursos Normais Regionais deveriam fazer parte para completar sua formação geral, além do programa das matérias de estudo, conforme o programa para os mestres para a zona rural, defendido por Pilotto (1952, p. 51).

Um organizado e sistemático trabalho de estímulo e informação encaminhará os alunos para todos os fatos que, na cidade, representem alguma coisa no sentido de sua formação geral: exposição de arte, concêrtos, conferências, filmes, livros, rádio, etc.

Para a formação específica em atividades propriamente de docência, ou seja, de ministrarem aulas no ensino primário, verificamos que houve atividades práticas de regências, explicação de matérias isoladas, atividades de literatura infantil e recreativas, realizadas pelos regionalistas. Em todas elas, contou-se com a presença de colegas e professores do Curso Normal, como consta nas atas destas e das demais práticas pedagógicas descritas neste trabalho.

Com referência às orientações locais recebidas para a realização das regências no ensino primário, registramos a visita da direção da Escola Normal Regional Pestalozzi de Apucarana, em 9 de setembro de 1960, à Inspetoria Regional do Ensino Normal. Nesta data, a direção da instituição escolar trouxe a seguinte normativa:

A **regência de classe** para os alunos da 4ª série deve ser feita com duração mínima de três dias. O seu planejamento, bem como o julgamento será baseado no modelo que recebemos na ocasião (COLÉGIO ESTADUAL ALBERTO SANTOS DUMONT, 2010, Livro Ata n. 1, p. 14v., grifo nosso).

O modelo de planejamento citado pela direção não foi encontrado por nós, no entanto, o modelo de “julgamento”, ou seja, a maneira como os quartanistas seriam avaliados, foi localizado em fichas de acompanhamento de regência (anexos Q, R, S e T) de alunas da Escola Normal Ginásial Eduardo Claparèd, de Maringá, da década de 1960. Nela, podemos identificar os principais critérios a serem analisados durante a execução das aulas dos regionalistas no ensino primário, de modo a considerar que, também no planejamento das aulas, deveriam ser seguidos estes aspectos.

O registro neste tipo de ficha tinha por objetivo a avaliação das aulas ministradas pelos normalistas, de modo que os conteúdos, as atividades e as considerações das aulas eram de responsabilidade da professora regente da turma, cuja competência consistia em conceituar, atribuir nota e assinar a atuação do normalista (COLÉGIO ESTADUAL JOÃO XXIII, 2010).

Para facilitar o aspecto de legibilidade e melhor compreendermos seu conteúdo, transcrevemos a seguir o conteúdo de uma das fichas (anexos Q e R):

ESCOLA NORMAL REGIONAL GINASIAL EDUARDO CLAPARÈD Nome da Aluna: Classe Primária: Duração da Regência: Data: Aulas Ministradas (disciplinas):..... Assunto (conteúdo): Duração: APRESENTAÇÃO DA MATÉRIA Motivação: 1- Em que consistiu? 2- Despertou o interesse dos alunos? 3- Observação: DESENVOLVIMENTO DA AULA 1- Conteúdo: 2- Fixação: 3- Aplicação ou verificação: 4- Observação: ATITUDE PROFISSIONAL DO ALUNO MESTRE: 1- Conseguiu disciplina? 2- Houve atividade por parte dos alunos? 3- Tom de voz do professorando: 4- Linguagem: 5- Observação: USO DO QUADRO NEGRO – MATERIAL DIDÁTICO: 1- Foi adequado o material? 2- Houve oportunidade para alguma aula ocasional? 3- Como procedeu o aluno mestre? 4- Registre as aulas globalizadas: DESCREVA o mais detalhadamente possível os passos seguidos pelo professorando numa aula de, indicando a relação as outras, a classificação da mesma (melhor, pior). NOTA: Devem ser descritas, pelo menos, três aulas dadas pelo mestre em todo o período de regência. Professora: Escola de Aplicação:.....
--

Quadro 3 - Ficha de acompanhamento de regência da Escola Normal Ginasial Eduardo Claparèd, Maringá, 1964.
 Fonte: Colégio Estadual João XXIII (2010).

Como podemos observar na ficha, a apresentação da matéria deveria ser precedida pela motivação, com a descrição de como foi despertado o interesse dos alunos. Quanto ao desenvolvimento da aula, além do conteúdo, o registro da forma como foi aplicado, fixado e verificado, além de ser registrado se houve aulas ocasionais e globalizadas. Para o desenvolvimento do conteúdo, a utilização do material didático e o uso adequado do quadro negro era outro critério de avaliação.

A atitude docente do normalista era um dos requisitos a ser observado e consistia em verificar, além do desenvolvimento do conteúdo, como conseguia manter a disciplina da classe e como era sua linguagem e seu tom de voz. Chama nossa atenção a seguinte questão: “Houve atividade por parte do aluno?”. O termo “atividade” significava a maneira como os alunos se portaram em sala durante as aulas, com indisciplina ou não.

A professora regente, responsável pelo preenchimento da ficha, deveria ainda descrever, o mais detalhadamente possível, os passos seguidos pelo normalista no decorrer de, pelo menos, três aulas, classificando-a por meio de conceitos (bom, melhor, pior).

De acordo com outra ficha de regência de classe da Escola Normal Ginásial (Regional) Eduardo Claparèd (anexo S), eram estes os elementos avaliados em relação ao conteúdo desenvolvido nas aulas:

1. É atraente para as crianças?
2. Tem relações amistosas com elas?
3. Esforça-se para satisfazer as curiosidades e interrogatórios das crianças?
4. Consegue que as crianças trabalhem com objetivos definidos e entusiasmo?
5. Promove oportunidade para as crianças trabalharem em cooperação?
6. Consegue das crianças iniciativa e originalidade?
7. Procura conservar ou melhorar hábitos adquiridos anteriormente pelos alunos?
8. Consegue aproveitamento da classe de modo que as crianças se desenvolvam em conhecimento e também em sociabilidade?
9. Faz apreciação (corrigindo e comentando) os trabalhos das crianças e estimulando-as a vencer dificuldades?
10. Preocupa-se em recuperar os deficientes para colocá-los em harmonia com a classe? (COLÉGIO ESTADUAL JOÃO XXIII, 2010).

Pelos critérios aqui destacados, compreendemos em que medida se materializava a atuação dos normalistas, pautada nos princípios escolanovistas de educação centrada no interesse dos alunos, nas aulas ocasionais, aulas globalizadas, materiais didáticos. Em contrapartida, ainda estão presentes as práticas didáticas da Pedagogia Tradicional, assim chamada pelos renovadores, quais sejam, os passos formais herbartianos – motivação, aplicação ou desenvolvimento, fixação e verificação ou avaliação – e a importância da ordem e da disciplina por parte dos alunos como condição de aprendizagem (SOUZA, 2006)

Não somente as regências determinavam a utilização de materiais didáticos, como as aulas de alguma matéria determinada. Para as aulas de histórias infantis, como parte da disciplina de Didática e Prática de Ensino, foi encaminhado o uso de recursos visuais, como identificamos nesta aula orientada pela professora da matéria da Escola Normal Regional de Apucarana:

Dia 5 de outubro [de 1957], os alunos da 4ª série, como parte do programa de Didática e Prática de Ensino, fizeram visita a uma escola isolada em companhia da Diretora e da professora da matéria. A finalidade foi prestar homenagem pelo “Dia da Criança”. Antes de tudo **foi dada uma aula de história infantil, usando o flanelógrafo com personagens da história muito bem feitos.** [...] No pátio realizaram-se diversos jogos, organizados pelos quartanistas, com distribuição de prêmios e balas (COLÉGIO ESTADUAL ALBERTO SANTOS DUMONT, Livro Ata n. 1, 2010, p.4v. , grifo nosso).

Como é possível perceber, nesta aula ministrada pelos quartanistas da referida escola, o uso do flanelógrafo representava, além do recurso visual para despertar o interesse à atividade, a presença da técnica escolanovista na realização da aula. No entanto, realçamos a finalidade da visita à escola isolada: “prestar homenagem pelo Dia da Criança”, ficando em segundo plano a prática pedagógica docente.

As práticas de leitura no ensino primário foram bastantes valorizadas por Pilotto (1946), no sentido de desenvolver tanto nas crianças quanto nos normalistas um bom aperfeiçoamento da leitura, para serem excelentes leitores e grandes narradores. Nas práticas pedagógicas de docência realizadas nas escolas isoladas, foram bastantes exploradas as chamadas fichas de leitura.

Estas fichas eram confeccionadas pelos regionalistas para utilização na alfabetização e no treino de leitura de pequenos textos para os alunos do ensino primário. Também se dispunham a doá-las para as escolas primárias, como no “[...] dia 29 de agosto [de 1960 quando] os alunos da 4ª série ofertaram aos professores do município a série de fichas destinadas ao ensino da leitura”, conforme orienta a Associação de Estudos Pedagógicos²³ (COLÉGIO ESTADUAL ALBERTO SANTOS DUMONT, 2010, Livro Ata n. 1, p. 11).

Assim como em outras atividades realizadas nas escolas isoladas, os regionalistas deixavam para as professoras regentes os materiais confeccionados e utilizados nessas escolas primárias. Isto se dava pela falta de condições materiais não somente dos alunos das escolas primárias, bem como de suas professoras, as quais careciam, ainda, de conhecimento de novas técnicas e metodologia de ensino.

As escolas rurais, em sua maioria escolas isoladas, possuíam suas particularidades que achamos conveniente ressaltar. Como estas escolas foram as primeiras a serem instaladas nos centros populacionais que surgiam, algumas se unificaram e transformaram-se em grupos escolares urbanos, conforme constatamos nos históricos das cidades pesquisadas, mas outras escolas se localizavam em zonas rurais de difícil acesso ou com poucos recursos, mantendo-se, assim, paralelamente aos grupos escolares, durante um longo período.

Como percebemos nesta seção, a realidade de expansão populacional nas cidades do norte novíssimo do Paraná foi impulsionada pelo cultivo e comercialização do café em seu período de colonização e pela modernização, pela mecanização e início de industrialização ao longo do processo de urbanização de seus municípios. Isto gerou novas formas de trabalho e novas possibilidades de vida, aumentando a necessidade de escolarização, especialmente do ensino primário.

Verificamos que a abertura das escolas primárias fez parte do incentivo à urbanização e à manutenção da população rural, mesmo que entremeado de contradições sociais. Da mesma forma, a abertura das Escolas Normais

²³ Associação fundada por Erasmo Pilotto em 1956, que durou até 1970, para a realização de pesquisas educacionais em diversas áreas. Muitas destas pesquisas podem ser encontradas em números da Revista de Pedagogia, publicados por aquela associação (PUGLIELLI, 1996).

Regionais de Apucarana e Maringá se constituiu não somente o *lócus* de formação de professores para suas localidades, como a representação da modernidade e do progresso pela educação.

Recuperarmos e analisarmos as práticas pedagógicas das Escolas Normais Regionais das duas cidades pesquisadas nos abre a possibilidade de compreender como estas se efetivaram em suas localidades. Verificamos as nuances que a nacionalização do país apresentou nas Escolas Normais Regionais de Apucarana e Maringá, evidenciado pelas ações de manutenção das escolas primárias, seja predial ou de material pedagógico, o exercício do assistencialismo na comunidade local, o culto à pátria pelo civismo escolar, a presença da religiosidade católica no ensino primário e na formação do professor e a forma como as atividades de docência se realizaram no contexto das orientações pedagógicas e legais.

Com esta compreensão, vemos a necessidade de relacionar as práticas pedagógicas das Escolas Normais Regionais pesquisadas com o modelo escolanovista e as orientações de Erasmo Pilotto para estas escolas para entendermos em que medida o modelo pedagógico vigente nelas se consubstanciou.

4 O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA NAS ESCOLAS NORMAIS DO PARANÁ E SUA INFLUÊNCIA NAS ESCOLAS NORMAIS REGIONAIS PESTALOZZI E EDUARDO CLAPARÈD

A escolarização no início da República foi marcada pelo fervor ideológico nacionalista. O entusiasmo educacional e o otimismo pedagógico retratavam os compromissos do regime republicano e democrático, e os princípios do escolanovismo passaram a ser orientadores da escola primária (NAGLE, 1976).

É no contexto histórico de renovação educacional no país que estabelecemos, nesta seção, relação com as principais ideias do estudo realizado até o momento. Intencionamos responder a problematização que norteou o processo de pesquisa nas Escolas Normais Regionais Pestalozzi e Eduardo Claparèd para retratar a realidade destes cursos no Norte do Paraná, orientando-nos pela questão: quais práticas, consideradas pedagógicas, foram desenvolvidas nas Escolas Normais Regionais pesquisadas no contexto de difusão do Movimento da Escola Nova?

Para tal, pretendemos discutir em que medida os fundamentos escolanovistas se apresentaram na formação dos normalistas nas referidas instituições formadoras de regentes do ensino primário. Ao tomarmos como objeto de estudo as práticas pedagógicas nas Escolas Normais Regionais de Apucarana e Maringá, analisadas na seção anterior, procuramos compreender como o modelo da Escola Nova foi proposto para estas escolas e como foi apropriado nas localidades em que estavam inseridas.

Discutir a presença da Escola Nova²⁴ na formação de professores não se constitui como ineditismo, contudo, não é tarefa esgotada. Na abordagem do modelo pedagógico escolanovista para a formação de professores nas Escolas Normais Regionais Pestalozzi e Eduardo Claparèd, não adotamos um discurso de negação ou de defesa da sua presença nas Escolas Normais Regionais, e sim de

²⁴ “A expressão Escola Nova, largamente difundida, abriga de modo impreciso diferentes propostas para a renovação escolar produzidas no século XX. Distinguir a múltiplas designações – Escola Ativa, Escola Experimental, Escola Modelo, Escola Progressiva – possibilita a compreensão das diferentes implicações metodológicas contidas em cada uma delas e, em consequência, suas prescrições para a prática pedagógica” (VALDEMARIN, 2010, p. 89, nota da autora).

compreensão de como os seus fundamentos se realizaram nestas escolas, de acordo com seu próprio contexto sócio-histórico. Isto não significa optarmos por certa neutralidade ou parcialidade que nos omita apontar os avanços e as limitações que este modelo pedagógico exerceu na formação de professores pelos Cursos Normais Regionais pesquisados.

No estudo realizado sobre as práticas pedagógicas orientadas para as Escolas Normais Regionais no Paraná, verificamos que as mesmas não se desvincularam das políticas de nacionalização e de expansão do ensino em âmbito nacional. Tampouco estiveram à margem do modelo pedagógico vigente e da influência das orientações metodológicas e das políticas públicas, visando à qualidade do ensino primário e à formação de professores para este nível de ensino. É neste sentido que tomaremos como ponto de partida a influência do modelo da Escola Nova nas reformas da Escola Normal de Curitiba e sua repercussão na abertura das Escolas Normais Regionais no Paraná.

Para subsidiar-nos nesta compreensão, optamos em caracterizar dois momentos distintos em que as práticas pedagógicas dos normalistas foram pensadas por Erasmo Pilotto para as Escolas Normais Regionais do Paraná.

Numa primeira fase, identificamos o escolanovismo de cunho católico durante a criação dos Cursos Normais Regionais paranaenses e, para tal, consideramos o livro de Erasmo Pilotto, *Prática de Escola Serena*, de 1946. Neste livro, o autor expõe sua proposta para o ensino primário e para a formação de professores pelas Escolas Normais em todo o Estado, baseado em suas experiências como professor e diretor em Curitiba.

Na sequência, consideramos o período de expansão das Escolas Normais Regionais nas décadas de 1950 e 1960, na região norte do Estado, com a adequação dos fundamentos da Escola Nova frente à realidade do interior, presente nas considerações contidas no livro *A Educação é Direito de Todos*, de 1952. Nesta produção, Erasmo Pilotto registrou suas impressões sobre o ensino primário rural e a reorganização da formação de professores para o interior do Paraná, defendendo a política que implantara na Secretaria de Educação.

A opção de escolhermos estas duas produções de Erasmo Pilotto justifica-se pela configuração que o autor faz sobre a formação de professores pelas Escolas Normais para o interior do Paraná. Primeiramente, aquela que ele

almejava. Após realizar visitas a estas escolas e coletar as experiências de seu programa, a retomada de suas posições metodológicas e administrativas diante da realidade de dificuldades das escolas primárias e de seus professores.

Para finalizar esta seção, utilizamos, como referência legal, os documentos educacionais do Estado do Paraná: Lei Estadual nº 4.978/64 que estabelece o Sistema de Ensino paranaense e cria o seu Conselho Estadual de Educação; Decreto Estadual nº 8.401/68 e a Portaria Estadual nº 29/68, que dispuseram sobre a extinção dos últimos Cursos Normais Regionais em âmbito paranaense, também o documento denominado *Criteria*, no qual pudemos localizar a legislação que reorganizou os currículos das Escolas Normais Regionais, pesquisadas durante o processo de cessação dos Cursos Normais Regionais.

4.1 A ESCOLA NORMAL DO PARANÁ E O IDEÁRIO ESCOLANOVISTA

Na primeira metade do século XX, o Paraná possuía uma população esparsa, com uma concentração populacional que basicamente localizava-se na capital do Estado e nas regiões tradicionalmente povoadas, como o litoral e os Campos Gerais. Evidenciavam-se, no início desse período, as poucas escolas e o pouco interesse do povo pela mesma, já que a população rural era maioria e se ocupava intensamente das atividades de subsistência no campo. As crianças eram levadas também para estas atividades, recebendo, quando muito, uma educação caseira.

Somente com a política de imigração de europeus e da migração dirigida, incentivada pelo governo e pelas companhias colonizadoras, o Paraná expandiu o número de núcleos habitacionais nas regiões do interior do Estado. No norte novíssimo, esta expansão foi movida pela esperança de enriquecimento pelo ouro verde – o café. Isto fez com que aumentasse o número de crianças em idade escolar – tanto na zona rural quanto na zona urbana – a necessidade de uma população escolarizada e, conseqüentemente, maior demanda por escolas públicas primárias e por professores formados.

As políticas de nacionalização do imigrante e sua transformação em cidadão brasileiro coadunavam com as reformas educacionais, propondo a ideia da modernização da educação paranaense e da formação de professores em

maior escala. Esta ideia já era defendida por educadores e intelectuais que advogavam por uma escola pública, obrigatória e gratuita; vendo, pois, na educação, a solução do atraso social.

Com a Revolução de 1930 e a nacionalização da economia, a sociedade brasileira passou por uma efervescência política e ideológica e a questão da educação foi foco de discussão de uma grande parte da sociedade. Alguns intelectuais de expressiva influência no Brasil e que almejavam uma renovação na educação brasileira fizeram parte da elaboração de um documento que viria a representar uma orientação geral de como deveria ser organizado o ensino público no país, dirigido ao povo e ao governo, o chamado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 (SAVIANI, 2008b).

Este documento expressava os princípios da educação moderna e científica, com ênfase na gratuidade, na obrigatoriedade do ensino, na laicidade, na coeducação dos sexos e na elaboração de um plano nacional de educação. Tornou-se, pela sua relevância, um documento histórico para a educação brasileira e a manifestação oficial do movimento renovador dos Pioneiros da Escola Nova no Brasil (SAVIANI, 2008b).

Ao retratar a história das ideias pedagógicas que constituíram o cenário educacional brasileiro, Saviani (2008b, p. 242) explicita que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova viria a articular a reforma educacional com os reais problemas da educação, “[...] subordinando as questões pedagógicas ou dos métodos à questão filosófica, ou dos fins da educação”. A nova educação, o assumiria, assim, a feição social, “[...] embora voltada para os indivíduos e não para as classes [...]” (SAVIANI 2008b, p. 244).

Em relação à Escola Normal, mesmo com as contribuições de Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, nominados por Saviani (200b) de “trindade cardinalícia do movimento da Escola Nova”, e dos demais pioneiros escolanovistas em discussões nos congressos e conferências, ainda era forte o descompasso entre a formação de professores e a escola primária brasileira.

No Paraná, a década de 1920 foi marcada pela criação de suas Escolas Normais, com estruturas próprias e separadas do ginásio, como forma de atender aos professores primários em formação específica. Mas, somente a partir de 1930, o governo adotou medidas para organizar o sistema de ensino paranaense

e fazer frente ao desenvolvimento que se almejava, inclusive impulsionando a formação de professores em novos moldes.

Durante a Segunda República ou Era Vargas, de 1930 a 1945, e a fase do nacional-desenvolvimentismo, de 1945 a 1964, as políticas que abordavam a educação procuraram dar um caráter orgânico à questão, ampliando-se a discussão sobre a necessidade de se criar uma legislação nacional e adequar os moldes metodológicos de ensino à modernidade (ANDREOTTI, 2006).

No Paraná, a modernização educacional não se desvinculou do contexto nacional, no sentido de acompanhar o processo de industrialização e das transformações urbanas, modificações estas que impulsionariam o movimento renovador escolanovista.

De acordo com os estudos de Miguel (1997a, p. 26), as condições que possibilitaram o início da Escola Nova no Paraná foram as seguintes:

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

Bastante significativo é o posicionamento de Miguel (1997a), em suas pesquisas sobre a Escola Nova no Paraná, ao identificar que os princípios norteadores deste movimento na formação de professores no Estado se vinculavam estreitamente com a organização social do trabalho na sociedade urbano-industrial que se delineava, sendo estes os elementos de construção da nacionalidade. Isto permite a autora afirmar que as ideias do movimento da Escola Nova, no Paraná, fizeram-se de acordo com as mudanças na sua sociedade e em três fases: seu início, de 1920 a 1938; sua consolidação, de 1938 a 1946; e, a expansão desta tendência pedagógica, de 1946 a 1961 (MIGUEL, 1997a).

Anterior à primeira fase do escolanovismo no Paraná, a abertura de Escolas Normais sem planejamento “desperdiçava professores formados”, causando inchaço de professores para a capital e centros urbanos maiores e a ausência de professores formados nas regiões do interior do Estado (PINHEIRO, 1967 *apud* PIMENTA, 2006, p. 41).

É possível considerarmos que as influências iniciais da Escola Nova se apresentaram na formação de professores no Paraná com a atualização dos professores quanto aos novos métodos de ensino, tendo como modelo a Escola Normal de São Paulo. Acrescidas pela reorganização do currículo dos Cursos Normais com a reforma implantada por César Prieto Martinez e desenvolvida por Lysímaco Ferreira da Costa na Escola de Professores de Curitiba no período de 1920 a 1938.

O novo currículo da Escola Normal, ainda que com influência da pedagogia herbartiana, considerado “o ponto baixo da reforma” devido às renovações metodológicas que a superavam, incorporou o escolanovismo com a utilização das ideias de Decroly (PUGLIELLI, 1996, p. 13).

Do psicólogo alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841), Lysímaco trouxe, consoante Miguel (1997a) e Moreno (2007), as orientações sobre as regras e disciplina à criança, ou seja, a manutenção da ordem como controle do comportamento e a instrução pelo interesse do aluno e para as situações de ensino. Para orientar a formação intelectual do aluno, a educação deveria se preocupar com sua formação moral, assim, a formação do caráter estaria sustentada por valores e atitudes de respeito, obediência e organização.

Ao incorporar as ideias de Ovide Decroly (1871-1932) à sua reforma, de acordo com Miguel e Vieira (2005), Lysímaco procurou propor ao currículo do Curso Normal uma suficiente cultura intelectual, a fim de que fossem ministrados conhecimentos mínimos para o povo e que fossem úteis para a vida e para o trabalho. Adotou o meio natural como recurso e a globalização do ensino de alfabetização e da leitura como metodologia, além da organização das aulas por centros de interesse.

Quanto à organização das disciplinas, a Escola de Professores da Capital apresentou, em 1938, um currículo que sinalizava a Pedagogia da Escola Nova, pela cientificidade da educação e pelo atendimento ao desenvolvimento da

criança com as disciplinas de Psicologia Geral e Infantil, a Pedagogia Geral, a História da Educação e a Sociologia Geral e Educacional. Destacou-se, neste currículo, a presença de Metodologia e Prática de Ensino, sendo ofertada nas quatro seções do Curso Normal, agora com mais especificidade quanto à preparação pedagógica para as práticas a serem exercidas nas escolas de aplicação (MIGUEL, 1997a).

A reforma procurou instituir uma ação mais racional do trabalho escolar, acompanhando a lógica do trabalho industrial que emergia, e a valorização do aluno para sua formação como recurso humano para o progresso e a modernidade do país. Para isso,

[...] objetivava preparar o professor para conhecer o meio em que iria atuar, dando-lhe suficiente cultura intelectual que lhe permitisse **transmitir aos alunos o mínimo de conhecimentos úteis às suas vidas** para serem cidadãos, homens e trabalhadores, com bons hábitos morais e mentais e noção de deveres cívicos. Ainda se propunha a ensinar aos professores a ordenar os alunos em classes, aplicando nas aulas os novos métodos, processos, formas, modos e sistemas de ensino (MIGUEL; VIEIRA, 2005, p. 97, grifo nosso).

Como podemos identificar, a concepção de educação subjacente era a de uma educação popular, que criasse nos alunos o hábito do trabalho e, simultaneamente, hábitos morais e mentais, desenvolvendo a iniciativa individual. O respeito às leis, à autoridade e às instituições nacionais, a boa conduta, a autodisciplina e ter uma cultura intelectual suficiente para transmitir aos alunos os conhecimentos mínimos eram necessários para o exercício do magistério. A adoção de “novos métodos, processos, formas, modos e sistema de ensino” seria o meio de melhorar a qualidade das escolas para combater o analfabetismo e diminuir a pobreza (MIGUEL, 1997a).

Com Martinez e Lysímaco, iniciou-se um processo de racionalização do ensino paranaense, regido pela produtividade, visando à melhoria da qualidade dos professores, e estes eram mantidos sob uma intensa inspeção e controle. Segundo Moreno (2007, p. 50), as mudanças nas escolas deveriam acontecer pelo esforço dos professores e pela constante supervisão dos reformadores, “[...] tentando moldar a realidade do incipiente sistema público de ensino paranaense

para seus ideais, das quais as novas posturas em sala de aula e os métodos de ensino eram uma parte importante”.

Os princípios que nortearam a reforma da Escola Normal de Curitiba, encaminhada por Lysímaco, estavam expressos no documento denominado Bases Educativas para a Organização da Nova Escola Normal do Paraná, que, por sua vez, estava em conformidade com o projeto de nacionalidade manifesto pela Associação Brasileira de Educação. Mais do que pedagógicos, os argumentos políticos contidos na reforma expressavam uma formação disciplinada dos alunos e uma obediência e dedicação dos professores ao aparelho técnico fiscalizador do governo (CARVALHO, 1988).

A modernização da escola e da sociedade, tendo como pressuposto o movimento escolanovista, norteava os projetos educacionais que, acima de tudo, apresentavam o sentido de controle social, de racionalização do trabalho educativo, integrando o projeto nacionalista marcado pelo autoritarismo. Conforme identifica Carvalho (1988, p. 7), em termos nacionais, as intervenções que redefiniriam e reorganizariam a sociedade se pautava em:

[...] ênfase na educação como instrumento de controle social; a percepção das possibilidades disciplinarizadoras de práticas, muitas delas moldadas pela incorporação de métodos e técnicas da “moderna pedagogia”; a concepção do meio escolar sobre novos moldes [...]

Entendemos que o movimento escolanovista não se traduziu conforme seu ideário original forjado no exterior, tendo em vista a realidade social paranaense. O que se realizou foi denominado por Carvalho (1988, p. 5) de “transplante cultural”, uma vez que a fragilidade das condições sociais no país, na década de 1930, estabeleceria uma configuração específica do movimento da Escola Nova no território nacional e, conseqüentemente, no Paraná.

Com a reforma na Escola Normal de Curitiba de 1923 até 1938, a metodologia orientada pelos passos formais de Herbart e a introdução no currículo de disciplinas como a Psicologia e a Sociologia apontavam certa relação, uma vez que ambas evidenciavam a formação do indivíduo produtivo, seja pelo desenvolvimento das capacidades de agir metodicamente, seja pelo desenvolvimento da iniciativa e espontaneidade da criança.

Esta primeira forma de organização dos Cursos Normais teve algumas alterações curriculares, como a inclusão do Ensino Religioso, em 1935, e a fundamentação pedagógica do professor consoante aos avanços da Psicologia, Sociologia, Biologia e a presença da Agronomia, da Higiene e Puericultura como matérias de ensino (MIGUEL, 1997a). De modo geral, esta configuração das Escolas Normais vigorou no Paraná até a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, em 1946.

Paralelo às reformas do ensino em âmbito nacional, o desenvolvimento e a modernização da indústria mudavam a estrutura da sociedade e, como reflexo, no Paraná, o povoamento de seu território começava a se expandir. As metrópoles se constituíram de grandes comerciantes, profissionais liberais e industriais; nas localidades interioranas, destacavam-se como elite os proprietários de terras de grandes propriedades rurais e os prósperos comerciantes das cidades que rapidamente cresciam.

Era em direção ao crescimento dos centros urbanos que as políticas de desenvolvimento industrial se dirigiam e, à escola, cabia se adequar ao ritmo da vida citadina e ao ritmo da fábrica, ao disciplinar o uso do tempo e do espaço escolar (CARVALHO, 1988).

No entanto, a maior parte da população paranaense ainda era rural e de classe econômica baixa, com poucos recursos para serem grandes fazendeiros, ou que pudessem melhorar sua condição de vida na cidade, pelo pouco estudo que tinham (MIGUEL, 1997a; NASCIMENTO, 2008).

A necessidade de mão de obra qualificada obrigou os dirigentes do Estado a tomarem medidas educacionais que melhorassem o nível escolar da população e, novamente, foi proposta uma reorganização da formação de professores pelas Escolas Normais para as necessidades educacionais do Paraná.

Para atender a esta situação, Erasmo Pilotto, à frente da Escola de Professores em Curitiba, desenvolveu um programa especializado para a formação de professores primários dentro da linha humanista e da renovação educacional, baseada na compreensão espiritualista do mundo, com ênfase na vontade, na liberdade e na moralidade. Ao utilizar-se da Escola de Aplicação Alba Plaisant para o exercício da pedagogia experimental e criar, em abril de 1943, o Instituto Pestalozzi para alunos de pré-primário, Erasmo Pilotto inaugurou sua

primeira “escola nova” do Paraná (PUGLIELLI, 1996, p.18).

Com o intuito de entender como as orientações de Erasmo Pilotto, sob o influxo da Escola Nova, foram instituídas nas Escolas Normais Regionais pesquisadas, faremos a explanação a seguir.

4.2 O MODELO PEDAGÓGICO VIGENTE E AS ORIENTAÇÕES DE ERASMO PILOTTO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS NORMAIS REGIONAIS PESTALOZZI E EDUARDO CLAPARÈD

O movimento nacional-desenvolvimentista que se instaurava na atmosfera do país era o contexto da formação intelectual de Erasmo Pilotto, desde a década de 1930, com sua participação intensa para a efetivação do Movimento pela Escola Nova. Também atuou no plano político educacional paranaense entre as décadas de 1940 e 1950, estando, por isto, em sintonia com as discussões nacionais e internacionais a respeito de:

[...] iniciativas na definição de políticas públicas para educação, na organização do sistema nacional de ensino, na reformulação dos métodos pedagógicos, bem como na orientação da formação de professores (VIEIRA, 2006, p. 3).

Estas iniciativas, defendidas pelas principais correntes intelectuais no cenário nacional, centravam-se na educação. A vertente do Movimento pela Escola Nova contrastava com a pedagogia católica ao defender as bandeiras da laicidade, do ensino público e da universalização do ensino básico.

No entanto, a inquietação social da década de 1930, a qual gerou a intensificação de movimentos político-sociais, fez com que fosse oficializada, por meio de reformas curriculares, a presença da tese católica na educação. Como argumenta Nagle (1976, p. 188), com essa orientação, “[...] a passagem para a supervalorização da educação moral e da instrução cívica foi simples, como também foi imediato o estabelecimento de vínculos entre formação moral e salvação do País”. Era oportuno que a formação de professores visasse uma educação integral sobre a tríplice base: moral, higiênica e econômica (CARVALHO, 1988).

No Paraná, os projetos educacionais de católicos e renovadores se defrontavam. Os católicos apresentavam maior homogeneidade, em razão do poder de centralidade da Igreja Católica, e seguiam as ideias defendidas por Jakson Figueiredo, Alceu de Amoroso Lima, entre outros intelectuais do cenário nacional. Os renovadores não contavam com uma coesão teórica e se aproximavam por meio de pontos em comum, “[...] tais como o caráter público e laico da educação, a crítica à seletividade da escola, a individualização e a sociabilização do educando, a profissionalização do professor [...]” (VIEIRA, 2006, p. 7), de modo que a concepção renovadora de Erasmo Pilotto não se caracterizava de modo dogmático com o cientificismo, abrindo espaços para a defesa do humanismo.

Erasmo Pilotto constituiu sua formação e sua concepção de educação ao vivenciar uma atmosfera de modernidade para a educação, protagonizada por expoentes do movimento escolanovista no Brasil, como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Participou, no Paraná, do movimento neopitagórico, encabeçado por Dario Vellozo, além de sua proximidade com as artes plásticas, as condutas intuitivas e voluntaristas presentes no romantismo alemão (PUGLIELLI, 1996).

Adotando o espírito de livre pensador de Dario Vellozo como conduta intelectual, mas simpático aos valores morais e espirituais no campo da educação, Erasmo Pilotto buscou a abertura para o novo sem deixar no plano secundário o enaltecimento das tradições, a educação para a vida, o uso da liberdade, da intuição e da vontade em suas propostas para o ensino primário e para a formação de professores (VIEIRA, 2006).

Erasmo Pilotto encontrou, no Movimento da Escola Nova, a possibilidade de superação do tradicionalismo educacional que se utilizava do formalismo do método e da passividade do professor frente ao conhecimento, fazendo com que suas ideias fossem a oportunidade que o Estado do Paraná precisava para a mudança no seu sistema de ensino básico.

No período de abertura das Escolas Normais Regionais em 1946, o Estado do Paraná estava sob o governo de Moysés Lupion. As orientações que regulavam a educação paranaense traziam a marca da educação para o povo e o perfil que se almejava para o professor primário era o de um educador que

moldasse o futuro cidadão para a valorização dos valores da família e da pátria.

Unir a necessidade da população por escolas públicas de qualidade e professores formados em igual qualidade para atendê-las com os interesses governamentais em organizar a sociedade e mantê-la sob sua tutela fez a realidade da expansão das Escolas Normais e da força da concepção escolanovista na formação de professores primários.

Com a meta de expansão do ensino primário e a preocupação com a qualidade de ensino ofertado após a Reforma Capanema, o Curso Normal ganhou um novo vigor no Paraná por meio da proposta de Erasmo Pilotto. Foi considerável sua influência nas decisões sobre a educação paranaense durante o período que esteve à disposição do Palácio do Governo, de 31 de março de 1947 a 31 de janeiro de 1949, e durante o tempo em que esteve no cargo de Secretário de Educação e Cultura do Paraná, de 31 de janeiro 1949 a 29 de janeiro de 1951 (PUGLIELLI, 1996).

Erasmo Pilotto se destacou na organização da escola pública paranaense e na formação de professores, com sua contribuição ímpar para a reforma do Curso Normal. Apoiou-se nas metodologias de Montessori (1870-1952), quanto ao desenvolvimento da individualidade e da liberdade expressa em atividades de aprendizagem, Decroly (1871-1932) sobre a globalização do conhecimento e os centros de interesse e de Wallon (1879–1962) ao considerar a importância do meio para o desenvolvimento da criança.

Mas foi com a concepção humanista de educação de Pestalozzi (1746–1827), em relação à escola para as crianças de classes menos privilegiadas, que Erasmo Pilotto procurou por em prática suas propostas para a educação primária e a formação de professores pela Escola Normal no Paraná.

Comungando com a utilização metodológica de Pestalozzi, Erasmo Pilotto desenvolveu, no Instituto do mesmo nome, seu programa para as Escolas Normais no Paraná, contemplando a formação de professores para o interior do Estado. O Instituto Pestalozzi foi aberto por Erasmo Pilotto para ser laboratório das ideias escolanovistas, espaço de vivência pedagógica, ao considerar o desenvolvimento do educando e estimular a prática de atividades que colocavam o aluno em contato com o que havia de mais clássico da cultura humana, num ambiente de prazer e de interesses.

Outra questão que deveria ser levada em consideração seriam os estágios do desenvolvimento infantil, centrando-se em suas particularidades. A metodologia educacional de Pestalozzi, utilizada por Pilotto, era propor situações cotidianas em que as crianças pudessem usar os sentidos para que conhecessem o mundo e a si mesmas com respeito ao seu desenvolvimento natural em cada estágio, até a vida adulta (PESTALOZZI, 1946). O respeito ao desenvolvimento infantil e a utilização dos órgãos dos sentidos para a aquisição do conhecimento valorizavam o método intuitivo, já adotado anteriormente na reforma da Escola Normal paulista. Conforme a análise de Arce (2002) sobre o pensamento de Pestalozzi, o amor seria o meio para salvar o homem da corrupção, desta forma, ele pregava a caridade cristã e criticava a exploração do povo, não contestava, porém, a desigualdade social.

Por obedecer aos estágios de desenvolvimento humano e ao papel ativo do aluno, a teoria de Pestalozzi se adequava para o momento educacional de modelo liberal. Com uma educação graduada, organizada em séries e níveis de ensino, o sistema educacional paranaense adotou seus fundamentos para a formação de professores primários.

Diferentemente da proposta da reforma de Lysímaco, Pilotto intencionava para as Escolas Normais uma educação que abrangesse a cultura geral, que atendesse não somente aos alunos do ensino primário, mas a suas famílias e à comunidade em que estivessem inseridos. Os ensinamentos escolares deveriam ir além dos conteúdos mínimos, extrapolando os bancos das escolas e influenciando seu ambiente social, transformando-o.

Pela diversidade das necessidades regionais do Estado do Paraná, a educação geral seria o fundamento da escola popular, ou seja, para a escola rural primária, a organização do ensino e da formação de professores deveria ter caráter universal, com conhecimentos que possibilitassem aos alunos se tornarem homens e mulheres capazes de transformar a situação precária em que se encontravam. Ideal este em que Erasmo Pilotto coadunava com o pensamento de Pestalozzi ao se referir a uma

[...] escola capaz de tirar aquele povo da sua miséria. Como a escola popular era a escola primária, começou a inquietação de desejar que a escola primária (sobretudo a escola primária rural,

uma vez que nos meios rurais é que estava o mais grave do problema), adotasse uma feição nova [...] (PILOTTO, 1959, p. 46).

Com este novo olhar para a formação de professores do Estado do Paraná, Erasmo Pilotto procurou implantar suas estratégias de trabalho pedagógico e de organização do ensino primário, investindo em algumas escolas experimentais²⁵. Desta forma, o educador pôs à prova sua organização curricular e administrativa, preocupando-se com a aplicabilidade das teorias escolanovistas de seu programa de ensino, pela utilização de métodos científicos de experimentação e de situações de laboratório, e a aplicação de técnicas pedagógicas previamente e sistematicamente planejadas. Atendendo, assim, a uma escola e a uma sala de aula idealizada, com recursos materiais e humanos adequados para a execução das ciências da educação no ensino.

Suas normas gerais e encaminhamentos pedagógicos, empreendidos na Escola de Professores de Curitiba, foram registrados no livro *Prática de Escola Serena*, de 1946. Em suas orientações, Erasmo Pilotto procurou destacar a educação escolar primária como aquisição da cultura geral para a elevação do espírito e para a transformação social do indivíduo, e, neste sentido, a importância da preparação de seus professores.

Sendo esta a primeira referência na formação de professores para a zona rural paranaense elaborada pelo autor, seguem as principais ideias defendidas por Erasmo Pilotto, a influência dos princípios escolanovistas e em que medida as Escolas Normais Regionais Pestalozzi e Eduardo Claparèd se apropriaram destas orientações em suas práticas pedagógicas.

4.2.1 O ideal de Escola Serena nas Escolas Normais Regionais Pestalozzi e Eduardo Claparèd

De acordo com o livro de Erasmo Pilotto, denominado *Prática de Escola Serena*, de 1946, as escolas primárias seriam classificadas em cinco estágios, baseadas nas diferentes realidades socioeconômicas do Estado.

²⁵ Com o objetivo de testar suas ideias sobre o ensino primário, Erasmo Pilotto se utilizou da Escola Isolada de Tanguá, da Escola de Aplicação Alba Plaisant e do Instituto Pestalozzi, os dois últimos de Curitiba (VIEIRA, 2007).

No primeiro nível, estariam as “escolas de mestre único”, assim denominadas as escolas isoladas com um só professor, as quais se destinariam ao domínio mecânico da leitura, da escrita e do cálculo.

Para o “nível dois” de escolas, aprofundar-se-iam a leitura, a escrita e o cálculo, acrescidos de outros conhecimentos rudimentares de geografia, história e ciências naturais. Os níveis “três” e “quatro” seriam as escolas que, alcançado o conhecimento das escolas de nível dois, solidificaria tais conhecimentos e acrescentaria práticas como desenho e música, além de dar um sentido utilitário ao conhecimento escolar.

Mas era a escola de “nível cinco” a ideal, a chamada Escola Serena, aquela preocupada com a educação integral, vivenciando os valores da cultura humana e respeitando os interesses e o desenvolvimento biológico da criança (PILOTTO, 1946). Foi para esta escola que Erasmo Pilotto desenvolveu sua proposta de educação para o ensino primário.

Para o trabalho pedagógico a ser realizado nestas escolas idealizadas, Erasmo Pilotto propôs para a formação de professores, entre outros, os seguintes requisitos: a mensuração da aprendizagem pelo uso de técnicas e sistemas de registros com base na Psicologia Diferencial²⁶ e no método ativo de aprendizagem; os cursos de extensão cultural para professores e alunos; os estudos regionais para a compreensão e transformação local; a manutenção e o desenvolvimento dos valores morais, cívicos e religiosos no espaço escolar e familiar e o cunho assistencialista na educação.

Estes pontos foram identificados na formação de professores para o ensino primário no interior do Paraná, em especial nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas Escolas Normais Pestalozzi e Eduardo Claparèd no norte do Estado. Cabe-nos, pois, explicar como se configuraram estas orientações nas referidas escolas diante de suas realidades locais.

O princípio escolanovista de mensuração das capacidades individuais dos alunos foi adotado por Erasmo Pilotto em relação ao sistema de preenchimento de fichas individuais para acompanhamento dos alunos. Este sistema foi indicado

²⁶ O seu nome foi proposto em 1900, pelo filósofo e psicólogo alemão William Stern (1871-1937), fundador da primeira revista sobre Psicologia Aplicada em 1906. Sobre a Psicologia Diferencial, indicamos a leitura: LEITE, Dante Moreira. **Psicologia Diferencial e Estudos em Educação**. 1ª ed. Editora UNESP, 2008.

para o ensino primário, mas despidido “de elementos teóricos” ao registrar os dados dos alunos em seus aspectos mais materiais e práticos (PILOTTO, 1946, p. 38).

Estas fichas constituíam-se de generalidades sobre a criança, desde nome e data de nascimento até dados dos familiares, um inquérito biológico de acordo com o estado de saúde desde o nascimento, uma ficha biométrica, uma ficha médica com informações gerais, uma ficha de exame psicológico específico para a idade, compreendendo a vida intelectual, afetiva e atividades desenvolvidas. Também era indicado o registro do exame e medida da inteligência, baseados na Prova de Binet²⁷ e nos testes de Quociente de Inteligência, além do registro da vida escolar em relação aos comportamentos em situações de aprendizagem, registro este, complementado pelo chamado Jornal do Aluno, indicado para qualquer manifestação do aluno em que o professor entendesse como fora da normalidade (PILOTTO, 1946, p. 29-38).

Verificamos que, de certa forma, foi utilizado este sistema de cadastramento individual durante o funcionamento das Escolas Normais Regionais pesquisadas, sendo que, também aos normalistas estava previsto o registro de seus dados pessoais gerais no ingresso do curso, em formulários constantes no processo de admissão (COLÉGIO ESTADUAL JOÃO XXIII, 2010).

Esta organização de fichas de acompanhamento fazia parte do estudo do escolar, considerado por Erasmo Pilotto como essencial para compreensão e explicação dos múltiplos aspectos da vida do aluno, presente na educação diferencial adotada. Nas palavras do educador:

Tôda organização material da escola, ainda que muito perfeita, só parcialmente pode cumprir o seu papel, si não fizer o professor um minudente estudo do escolar, de cada escolar. E a pedagogia diferencial, não apenas no que se refere à vida intelectual, mas à totalidade do indivíduo educando, é uma das conquistas maiores da pedagogia contemporânea, e um dos aspectos mais essenciais para uma educação verdadeiramente científica (PILOTTO, 1946, p. 29).

27 Em 1904, os franceses Binet e Simon, solicitados pelo governo francês, estudaram o caso das crianças anormais e criaram uma famosa escala de inteligência, aplicada em uma prova de conhecimentos para medir a idade mental dos alunos, o chamado Quociente de Inteligência. Sobre o assunto, indicamos a produção traduzida por Lourenço Filho: BINET, A.; SIMON, Th. **Testes para medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças**. São Paulo: Editora Companhia Melhoramentos, 1929.

Além de conhecer cada aluno, este sistema de instrumentalização do processo de conhecimentos intencionava a classificação dos alunos das Escolas Normais, predeterminando sua atuação na educação em funções diferenciadas. Isto ocorreria à medida que alguns se destacariam para a pesquisa e a liderança na educação, como dirigentes de ensino, e outros, para as atividades mais cotidianas e corriqueiras de ensino, ou seja, o caráter prático da atuação em sala de aula primária.

A educação diferencial utilizada por Pilotto se apoiava na Psicologia Diferencial, preocupada com o estudo do comportamento humano, do desenvolvimento particular de cada indivíduo e as diferenças psicológicas de cada um. Portanto, para que a formação dos alunos do Curso Normal levasse em consideração “[...] sua posição futura no Magistério [...]”, a utilização do método diferencial por meio de fichas de acompanhamento do comportamento e da aprendizagem, dando especial atenção aos melhores alunos, seria adotada (PILOTTO, 1946, p. 132).

Desta forma, a preparação dos futuros professores foi proposta tendo em vista as suas diferenças e suas capacidades, mensuradas em situações de comparação no grupo de alunos, princípios estes muito presentes no campo da Psicologia e da Sociologia, ciências fundamentais para a educação, fundamentadas no modelo da Escola Nova.

Não se pode deixar de ressaltar que a educação diferencial configurava uma formação dualista nos Cursos Normais ao formar professores de dois níveis de capacidade. Já que, para os alunos que demonstrassem maior capacidade intelectual, melhor nível cultural, mais iniciativa e liderança, tudo devidamente mensurado, eram-lhes atribuídas tarefas especiais e maior estímulo ao conhecimento científico; aos considerados pertencentes à média da classe, alunos comuns da turma, era destinado a eles um trabalho de caráter mais prático.

Na realidade das Escolas Normais Regionais pesquisadas, percebeu-se que esta divisão de atividades teóricas e práticas para os alunos que demonstrassem maior ou menor prestígio intelectual não se constituiu desta forma nas práticas pedagógicas realizadas pelos normalistas.

Esta afirmativa se constitui pela constatação, por meio dos documentos

de controle de matrículas, de que o número de alunos, ao longo do curso, não era tão expressivo a ponto de dispensar um grupo de alunos dos trabalhos práticos (COLÉGIO ESTADUAL ALBERTO SANTOS DUMONT, 2010; COLÉGIO ESTADUAL JOÃO XXIII, 2010). Além do mais, o que se apresentava, no interior do Paraná, eram cidades recém-criadas ou em processo de emancipação dos centros urbanos maiores, com uma concentração demográfica expressiva na zona rural, com a necessidade do auxílio de todos para as atividades nas escolas primárias quando convocados pela Escola Normal.

Identificamos que, quando as cidades pesquisadas abriram suas Escolas Normais Regionais, contavam, quase que exclusivamente, com este curso para a formação de professores que já atuavam no ensino primário. Encontramos esta situação ao verificarmos que, entre as práticas pedagógicas, os alunos dos Cursos Normais Regionais que já atuavam como regentes de ensino primário desenvolviam palestras orientadas por professores no curso. Ao participar de campanhas assistenciais, a escola assim registrou: “[...] as alunas que lecionam em Escolas Isoladas ou nos Grupos da cidade fizeram palestras educativas para as crianças” (COLÉGIO ESTADUAL SANTOS DUMONT, 2010, Livro Ata n. 1, p. 5v.).

Pudemos constatar a formação comum entre teoria e prática para todos os alunos das Escolas Normais Regionais, mediante os registros sobre as excursões e visitas de estudo, já transcritas na seção anterior, onde é evidente a participação de todos os alunos nas diferentes etapas de aprendizagem proporcionadas, sejam elas práticas ou teóricas.

Para que a formação de professores atendesse a um ensino primário com vistas a uma cultura geral, foi necessário anexar ao currículo das Escolas Normais Regionais cursos de extensão cultural que proporcionassem ao normalista aprofundamento nas artes, nas ciências e nos estudos brasileiros (PILOTTO, 1946).

Como no Instituto Pestalozzi, as Escolas Normais Regionais, cada uma em sua própria localidade, deveriam “constituir-se um centro de cultura e investigação pedagógicas” e “vulgarizar conhecimentos científicos sobre educação”, em que todos colaborassem e se educassem (PILOTTO, 1946, p. 43). A escola ideal do interior seria aquela em que o professor pudesse exercer seu papel, assim como

o aluno, explorando o limiar de suas condições máximas de aquisição de conhecimentos.

Para o educador e secretário, era preciso que o professor fosse preparado para uma escola ativa. Indicava que o conhecimento

[...] saía da sala de aula para as ruas, para o campo, para o lar, para as diversões do povo, para seus trabalhos nas horas de folga, para sua vida toda. É preciso que a escola seja um centro de vida social da localidade [...] precisa ser um centro de irradiação para a educação do povo (PILOTTO, 1946, p. 108).

De modo que, ao conhecer a realidade local por estudos e por atividades práticas nas escolas isoladas, os alunos pudessem realizar trabalhos complementares e “o desenvolvimento de instituições para-escolares, destinadas a criar, em regime de autonomia, condições favoráveis à formação dos sentimentos de sociabilidade e do estudo em cooperação”, merecendo cuidado especial àquelas que despertassem entre os normalistas “o interesse pelos problemas nacionais” (BRASIL, 1946b, Art. 29).

O método ativo de ensino se efetivaria em respeito aos estágios de desenvolvimento infantil, pela participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, tanto em momentos de sala de aula como em atividades de observação e estudo do meio. Nestes termos, sobressairiam à exposição do professor, o trabalho individual e coletivo dos alunos, a discussão livre, as atividades sob o método de projetos e outros que proporcionassem o máximo possível à participação do aluno.

Nas Escolas Normais Regionais de Apucarana e Maringá, o cotidiano escolar era pouco favorável para o desenvolvimento pleno da autonomia no aprendizado, nos moldes almejados por Pilotto (1946), tendo em vista que poucos eram os momentos de estudo livre, ou não dirigido. O tempo de aprendizagem era limitado pelas horas-aulas pré-determinadas, prioritariamente, no período escolar da turma.

Tendo como referência a matriz curricular do curso (anexo S), expedido, em 1958, pelo Serviço de Ensino Normal do Paraná às Escolas Normais Regionais, verificamos que não havia previsão às atividades de estudo livre e nem configuravam como carga horária na formação do normalista. Supõe-se que

se deixava a cargo de cada escola e de cada aluno o comprometimento e tempo disponível para algum aprofundamento de estudo.

Em relação ao ensino primário, verificamos, pelas práticas docentes descritas nas atas escolares da seção anterior deste trabalho, que os encaminhamentos das aulas eram bastantes diretivos, com atividades de leitura, de contação de histórias e de uso de material didático, feito mais intensamente pela professora regente ou pelos normalistas do que, de forma mais livre, pelos alunos do ensino primário.

O incentivo para que os professores desenvolvessem um espírito criativo e pesquisador para a educação e para sua própria vida futura, previsto por Erasmo Pilotto, deveria se realizar por intermédio dos cursos de extensão cultural, que continham no seu programa de 1º ciclo para os alunos de 14 a 17 anos seções de artes plásticas, artes musicais, ciências e estudos brasileiros (PILOTTO, 1946). Pela realidade precária das escolas do interior, consideramos que pouco se pôde fazer nesse sentido, prevalecendo este tipo de formação de cultura geral na capital do Estado.

Foi possível identificar a participação dos normalistas das escolas pesquisadas em encontros de capacitação para professores realizados na década de 1960. Estes encontros objetivavam o estudo de temas relativos ao ensino primário e relacionados aos principais conteúdos das disciplinas do Curso Normal. Registramos, a seguir, a participação de normalistas da Escola Normal Regional de Apucarana no II Congresso do Ensino Normal que se realizou em Maringá, em 1960.

Nos dias 6 e 7 de setembro a escola [Normal Regional] se fez representar por um grupo de alunos, na cidade de Maringá, onde apresentou um programa litero-musical em homenagem aos professores participantes do II Congresso do Ensino Normal, e tomou parte no desfile do dia 7 (COLÉGIO ALBERTO SANTOS DUMONT, 2010, Livro Ata n. 1, p. 11).

Mesmo não se configurando como cursos de formação para uma cultura geral, os Seminários do Ensino Normal procuraram dar certo suporte de estudo para a melhoria da formação dos normalistas e dos professores atuantes.

Ainda como registro destes encontros de formação, relatamos as

atividades realizadas para professores e alunos normalistas na I Semana da Educação, de 1963, em Apucarana.

A I Semana da Educação, de 22 a 27 de abril, foi comemorada da seguinte forma: Dia 22, abertura solene da Semana com palavras iniciais da Diretora da Escola. A seguir, palestra da Prof.^a Célia Martins Gallucci sobre a Educação [...]. Dia 23, conferência sobre a **“Educação e a Higiene no meio Rural”**, proferida pelo émerito médico de nossa cidade, Dr. Eurico C. Guerra. Dia 25, conferência sobre **“O ensino religioso e sua importância na educação”**, proferida pelo vigário da Paróquia, Pe. Mário Briatore. Dia 26, conferência proferida pela Irmã Tereza Fernandes superiora da Santa Casa, que abordou o tema **“Assistência Social na Educação”**. Dia 27, encerrando a Semana da Educação, foi realizada pelos alunos da Escola Normal Regional Pestalozzi, uma visita à Escola Rural, onde tivemos a oportunidade de ver, através de filmes, a finalidade e o **funcionamento das Escolas Agrícolas dos Estados Unidos**. O professor Aoki, diretor da Escola Rural, explicava o funcionamento das Escolas Agrícolas ao mesmo tempo em que exibia o filme. Muito interessante e de muito proveito foi essa visita (COLÉGIO ESTADUAL ALBERTO SANTOS DUMONT, 2010, Livro Ata n. 1, p. 20, grifo nosso).

Chamamos a atenção para os temas desenvolvidos nestes estudos e quem proferiu tais palestras, os quais eram relativos ao ideário do momento sociopolítico em que as Escolas Normais Regionais pesquisadas funcionaram: o sentido higienista (proferido pelo médico da cidade), a questão da assistência social na educação (abordado por uma religiosa responsável pela Santa Casa da cidade), a importância do ensino religioso (orientado pelo vigário local). A valorização da educação rural, tendo como influência estrangeira a presença dos moldes educacionais norte-americanos, também foi foco de estudos devido à influência que exercia no cenário nacional.

Quanto à opção por estes temas, retomamos as práticas pedagógicas, descritas e analisadas na seção anterior deste trabalho, no sentido de situá-las no contexto em que os princípios de renovação educacional pela Escola Nova se disseminaram na formação de professores.

Podemos entender que tais práticas revelaram questões relevantes do contexto sócio-histórico que permearam a formação de professores no período, ou seja, da formação de uma força de trabalho saudável, moralizada e submissa para um país que buscava constituir sua nacionalidade e sua representatividade

na esfera internacional.

As práticas pedagógicas de cunho cívico-patrióticas como as realizadas nas Escolas Normais Regionais pesquisadas se coadunavam com os valores vigentes de nacionalização e de disciplina pela educação. Neste sentido, a renovação dos modos de ensinar e aprender estariam em consonância com as modificações que se estabeleciam na sociedade.

Nos moldes escolanovistas, a educação cívica nessas Escolas Normais Regionais foi forjada, conforme Carvalho (1988, p. 7) pela “[...] constituição de corpos saudáveis e operosos e de mentes e corações disciplinados” a fim de que a educação mantivesse os valores nacionais, “[...] evitando que esta se tornasse fator de desestabilização social”.

Os valores morais e religiosos, identificados como formação de condutas adequadas na sociedade, além de formação do caráter serviam como instrumento de submissão, na medida em que as práticas pedagógicas com este cunho direcionavam os normalistas e, conseqüentemente, os alunos do ensino primário para a disciplina e a obediência.

Os princípios religiosos aliados à renovação pedagógica fizeram parte da formação dos normalistas pelas Escolas Normais Regionais, uma vez que a vertente escolanovista contrária ao laicismo defendia a educação religiosa no mesmo plano que a educação intelectual, moral, social e artística.

Como explanamos anteriormente, as orientações de Erasmo Pilotto foram profundamente influenciadas pelo espírito religioso de Pestalozzi, o que permitiu que as práticas pedagógicas de cunho religioso e a presença da Igreja Católica, no ambiente e no cotidiano escolar, permeassem a formação dos normalistas nas Escolas Normais Regionais de Apucarana e Maringá. Estas práticas pedagógicas, pelos princípios da moral cristã, coadunavam com a doutrina reguladora da religião do Estado, a religião católica.

O caráter higienista na educação era considerado importante nas práticas pedagógicas das Escolas Normais Regionais pesquisadas durante a realização das campanhas assistencialistas e as orientações dadas pelas disciplinas do curso.

Em seus apontamentos sobre o ensino para a zona rural, Erasmo Pilotto indicava a disciplina de Economia Doméstica com o objetivo de ser “instrumento

de novas condições de vida familiar”, com melhorias materiais, higiênicas e espirituais. Orientava, ainda, que as Ciências Físicas e Naturais deveriam ser ricamente exploradas no ambiente que cercava as escolas isoladas, devendo os alunos saírem sempre da sala para terem contato direto com o ambiente rural, além de serem explorados o melhor possível os hábitos de higiene, identificando “os maus hábitos higiênicos dos moradores das localidades” (PILOTTO, 1946, p. 114; 116).

Apresentavam-se, com caráter nacional-desenvolvimentista, as atividades orientadas pelas Escolas Normais Regionais pesquisadas ao encaminhar os normalistas às escolas rurais isoladas a fim de que identificassem suas dificuldades físicas para realizarem os devidos reparos. Constituíam-se práticas de manutenção e de valorização da escola rural, e como meio de valorizar a população do campo para nele permanecerem e produzirem.

De modo a respeitar as especificidades que a formação de professores para o interior do Paraná necessitava, Erasmo Pilotto incluiu, no Programa das Escolas Normais, os estudos regionais, como forma de compreenderem suas necessidades econômicas e educacionais próprias.

Para atender a este tipo de formação de professor, os Cursos Normais Regionais deveriam ofertar em seus currículos disciplinas que dessem formação voltada às questões sociais e econômicas da região, como Atividades Econômicas da Região e Trabalhos Manuais. Estas disciplinas tinham especial importância por não somente instruir os normalistas para a transmissão destes conhecimentos aos alunos do ensino primário, como contribuir para o aperfeiçoamento dos adultos das localidades do interior dos municípios.

A confecção e utilização de material didático era outra indicação da importância dada aos métodos e técnicas de ensino. Sua presença foi constatada no uso feito pelos normalistas das Escolas Normais Regionais pesquisadas, bem como pelos instrumentos didáticos utilizados e doados para as escolas isoladas onde realizavam suas práticas. Constam entre eles as fichas de leitura e flanelógrafos para histórias infantis, materiais de Matemática, como as Tábuas de Pitágoras, materiais geométricos, além dos aparelhos de Ciências.

Como verificamos pelas fichas de acompanhamento das regências realizadas pelas normalistas de Maringá, as práticas pedagógicas de docência

estabeleciam critérios de avaliação da atuação dos normalistas, que revelavam alguns princípios escolanovistas. Dentre eles, destacam-se: a forma com que foram desenvolvidas as aulas globalizadas, a preocupação com a motivação e o interesse dos alunos pelas aulas.

Estes critérios avaliativos estavam em consonância com o modelo pedagógico escolanovista, em que o aluno deveria ser o centro do processo de ensino e aprendizagem, e que não só deveria adquirir conhecimentos pelo interesse, pela livre iniciativa e pela curiosidade, como desenvolveria sua sociabilidade por meio das “relações amistosas” em sala, conforme descreve uma das fichas. O respeito ao nível de dificuldades e de deficiências e as ações para superá-las eram analisadas também, além de ser levada em consideração a disciplina dos alunos e a formação moral e cívica.

As práticas de docência dos normalistas, avaliadas pelas fichas de regência, indicavam a racionalização do espaço e do tempo da aprendizagem ao dividir a aula em momentos definidos, como a apresentação da matéria, o desenvolvimento da aula, a fixação e a verificação do conteúdo.

A questão da aplicabilidade do método experimental era uma das características do modelo pedagógico da Escola Nova, ao considerar que a cientificidade das áreas do conhecimento não só dava sustentação pedagógica para a educação, como se ancorava na utilização de métodos e técnicas estudados e executados sistematicamente. Somente pelo exercício do planejamento das aulas ideais e sua execução em salas de aulas, consideradas ideais, é que o aprendizado do professor se efetivaria.

Com base no pressuposto da atividade pela experiência, as propostas de Erasmo Pilotto para a atuação no ensino primário levavam em consideração os princípios pedagógicos vigentes. Eram fundamentais: a valorização da participação ativa do aluno nas atividades, o papel do professor como estimulador das potencialidades dos alunos e o estímulo à criatividade nas aulas.

Neste sentido, de acordo com o programa de Erasmo Pilotto, ao atuarem como regentes no ensino primário, os normalistas deveriam estar presentes nas situações de ensino em sala de aula com competência que iria além dos conteúdos escolares e métodos eficazes de aprendizagem dos alunos. Deveriam se preocupar ainda com os problemas locais das comunidades em que vivam os

alunos. Esta orientação “[...] articulava-se em nível nacional com as diretrizes internacionais, discutidas e acolhidas no Seminário de Educação para a América Latina, realizado sob o patrocínio da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e da União Pan-Americana, em Caracas em setembro de 1948” (MIGUEL, 2005, p. 320).

A habilidade de visualizarem os problemas locais foi bastante exercitada nas práticas pedagógicas das escolas pesquisadas, constatando o quanto fazia parte da função pedagógica dos professores formados pelas Escolas Normais Regionais.

Com as explicações feitas até aqui, podemos afirmar que a formação de professores para o ensino primário paranaense nas décadas de 1930 e 1940, e que iria repercutir ao longo das décadas seguintes, esteve pautada nas orientações metodológicas de iniciativas renovadoras de vigência nacional. O movimento escolanovista se posicionava em oposição ao velho não somente no âmbito pedagógico, mas no sentido de ruptura com a política oligárquica. O sentido democratizante do sistema escolar, com seus métodos e técnicas novas, moldaria o cidadão disciplinado, moralizado e civilizado para a sociedade urbano-industrial que se instaurava.

No intento de Erasmo Pilotto para o adequado ensino primário do interior paranaense, era essencial a formação de professores pelas Escolas Normais Regionais com caráter renovador em seus métodos e técnicas, com uma formação de cultura geral e de manutenção de valores cívicos e morais. No entanto, seu ideal de escola primária – a Escola Serena – e de formação de professores para nela atuarem defrontava-se com a realidade socioeconômica das regiões interioranas do Estado. Foi possível identificar nas Escolas Normais Regionais pesquisadas algumas tentativas neste sentido, nas quais foram realçados mais os aspectos conservadores do que o traço renovador do movimento escolanovista.

Consoante o estudo de Valdemarin (2010, p. 127) sobre os modos como se acomodou a proposta de ensino pela Escola Nova em seu início, afirma-se que o esforço que se realizou foi o de mudança de mentalidade para uma renovação pedagógica que não chegou a “[...] determinar as práticas pedagógicas senão em experiências modelares que, por sua vez, atuaram como afiançadoras dessas

possibilidades”.

4.2.2 As Escolas Normais Regionais Pestalozzi e Eduardo Claparèd e a Educação como Direito de Todos

É relevante situarmos que a realidade das escolas e do atendimento educacional do interior do Estado, durante a criação das Escolas Normais Regionais no Norte do Paraná, era de grande dificuldade. Esta situação foi relatada por professoras rurais em constantes cartas enviadas ao então Secretário de Educação Erasmo Pilotto em cujos relatos Pilotto (1952) traçou um quadro vivo do ensino primário da década de 1950 no interior do Paraná.

Dentre as limitações para o desenvolvimento do ensino primário, os professores relatavam a pobreza das crianças, indo desde a ausência de agasalhos no frio até a impossibilidade de comprarem material escolar. Destacavam, ainda, a baixa taxa de matrícula alcançada pelas professoras de escolas isoladas, que fechavam ou reduziam drasticamente o número de alunos pelas constantes mudanças dos colonos para outras fazendas.

Outra questão preocupante era o fracasso escolar e a evasão de muitas crianças, que se ocupavam, pela necessidade da família, de serviços caseiros e da lavoura junto com seus pais, ao invés de frequentarem as aulas. Além do próprio desinteresse do povo pela instrução e da grande distância entre a escola e a moradia dos alunos que, de modo geral, era muito pobre.

As situações adversas das regiões do interior no Paraná não foram desconsideradas por Erasmo Pilotto enquanto Secretário da Educação. Chegou até mesmo a ver, pessoalmente, como a terra do norte paranaense, com a mata recentemente queimada para dar lugar à cultura do café, já era ocupada pelas primeiras famílias, conforme relata:

Cada sítio está separado dos outros sítios pelo mato, – a selva selvagem. Cada homem está separado dos outros homens. [...] Penso na escola que é preciso levantar aqui. Que educação devemos àquela criança que alí está, na minha frente, – a escola talvez tarde ainda a chegar e, quando chegar, que escola vai ser? (PILOTTO, 1952, p. 12).

Se a situação precária nos centros urbanos não permitia que as práticas pedagógicas propostas, ao serem exercidas pelos normalistas, alcançassem o grau de qualidade prevista nas orientações dos Cursos Normais, nas zonas rurais e nas escolas isoladas, o quadro ainda era mais grave.

Apesar das limitações e carências das escolas primárias, que constatou pessoalmente em suas viagens pelo interior do Paraná, em fins da década de 1940, Erasmo Pilotto manteve, o que ele determinou como as finalidades dos Cursos Normais Regionais, em seu livro *A Educação é Direito de Todos* (1952, p. 48), sendo:

- formar o professor-regente, para a escola primária sobretudo da região, com uma aguda consciência dos problemas locais, uma idéia precisa do papel da escola em sua solução, uma formação técnica que o capacite para êsse mistér e um acentuado sentido de liderança que lhe permita assumir a iniciativa no meio em que a escola esteja localizada, fazendo desta um centro de vida social e educativo de tôda a comunidade;
- promover o estudo dos problemas pedagógicos ligados à vida escolar da região;
- promover a vulgarização da cultura pedagógica, sobretudo junto aos pais e junto aos mestres da região, educando àqueles para que melhor cumpram as suas responsabilidades de orientação dos filhos, e mantendo viva, nos mestres, a preocupação da informação técnica e científica relativa à sua função.

O currículo do Curso Normal Regional incorporaria as diretrizes elaboradas por Pilotto, que foram almejadas quando atuou como professor e diretor da Escola Normal, nas quais a ação educacional deveria estar estreitamente vinculada à formação da personalidade do professor para alargar sua cultura e destinar a sua ação a objetivos sociais junto à comunidade em que fosse atuar, ou seja, ser um agente de transformação social. Diretrizes estas que, pela condição socioeconômica das localidades do interior do Estado em que as escolas primárias estavam inseridas, pouco se podia fazer além de ministrar os conteúdos mínimos deste nível de ensino, seja pela baixa frequência dos alunos nas aulas, como pela falta de espaço físico e materiais necessários para o trabalho do professor.

A escola primária paranaense deveria ofertar uma formação mais adequada às suas necessidades e os professores formados para o domínio do

ensino em diferentes níveis de escola, classificados, anteriormente, pelo secretário em seu livro *Prática de Escola Serena*, de 1946. No entanto, a escola classificada por Erasmo Pilotto como de “nível um”, aquela responsável pelo ensino do ler, escrever e contar, a escola de mestre único, era a que se sobressaia.

Diante da ambiguidade das escolas primárias da capital e dos grupos escolares dos centros urbanos maiores em relação às demais escolas do interior do Paraná, Erasmo Pilotto verificou que nenhuma instituição paranaense tinha alcançado o “nível cinco”, apesar de respeitarem o rigor científico, a espontaneidade, a alegria e a livre criação dos alunos, orientações do modelo educacional da Escola Nova.

Revelou-se, aos olhos de Erasmo Pilotto, a situação das escolas primárias do interior do Paraná, as quais possuíam condições materiais e nível cultural dos alunos e de seus professores muito aquém para a efetivação dos ideais escolanovistas. As práticas repetitivas e mecânicas e os passos formais herbartianos ainda eram exercidos.

Conforme abordam Vieira e Marach (2007, p. 282), em seus estudos sobre a realidade e a idealidade no pensamento de Erasmo Pilotto, a

[...] aplicação dos princípios organizativos da escola serena no âmbito da realidade da escola de mestre único produziria, segundo Pilotto, uma frustração em todos os sentidos. A pobreza do ambiente, a má formação dos professores e o exíguo tempo que o aluno podia permanecer na escola eram os principais fatores que impediam a universalização da escola serena.

A Escola Serena continuou como seu projeto de escola ideal, mas as escolas de “nível um” eram a realidade paranaense, fazendo com que Erasmo Pilotto retomasse sua posição quanto à concepção de educação para as escolas rurais. Assim, relativizou, realisticamente, sua caracterização do ensino primário rural e o perfil de professores para estas escolas.

Ao reorganizar seu programa específico para os Cursos Normais Regionais, em 1952, Erasmo Pilotto procurou adaptar seus ideais de educação à realidade objetiva do interior do Estado, consciente que estava de sua precariedade física e pedagógica.

Nos programas curriculares e extracurriculares, que previam a formação dos alunos das Escolas Normais Regionais de Apucarana e Maringá, para levar a cultura escolar geral para as comunidades rurais ou para as periferias das cidades e buscarem solução para seus problemas locais, constam, nos seus registros em atas e relatórios da direção, que foram raras as atividades desenvolvidas com esse caráter, como as descritas na terceira seção deste trabalho.

No seu livro *Prática da Escola Serena*, de 1946, Pilotto já havia descrito quais eram os principais objetivos dos mestres para as escolas rurais primárias. Entre eles, estava a missão de levar a cultura escolar para as comunidades interioranas em que atuassem, formando integralmente os alunos e, como líderes, buscarem soluções para os problemas locais. A maioria das ações realizadas pelos normalistas destas escolas se limitava ao treino de se olhar para as escolas primárias com a preocupação de identificar seus problemas, fossem eles materiais ou educacionais, sobressaindo-se os primeiros, sem, no entanto, conseguirem modificar substancialmente a realidade que se apresentava.

Erasmus Pilotto almejava que as investigações pedagógicas partissem dessa realidade, em ação direta do professor primário na localidade da escola, como também o aprofundamento de sua complexidade em estudos.

Segundo suas orientações, as práticas pedagógicas de docência deveriam partir de situações reais, que antecipassem as dificuldades dos alunos e fossem debatidas antes e depois. Foi possível verificar, nas Escolas Normais Regionais Pestalozzi e Eduardo Claparèd, que esta prática não se efetivou, ficando no plano da observação, sem uma reflexão posterior e necessário retorno à prática para retomadas de ações pedagógicas adequadas a cada sala de aula. Sobressaíram-se as observações das situações escolares anotadas nos cadernos individuais e o relatório sobre as visitas às escolas isoladas para ser entregue ao diretor da Escola Normal Regional.

Como foi possível constatar nos documentos coletados durante a pesquisa, as poucas referências encontradas sobre as questões específicas de aprendizagem das crianças ou dos encaminhamentos metodológicos de ensino se referiam à ausência de materiais didáticos e ao esforço local em adequar os meios de aprendizagem dos alunos e a escassa formação pedagógica das

professoras primárias.

Das orientações oficiais vindas da Secretaria de Educação por intermédio do Serviço do Ensino Normal, muitas eram dirigidas à melhoria das atividades pedagógicas dos normalistas e da influência que os mesmos deveriam ter sobre os professores em exercício das escolas primárias, especialmente aos professores não normalistas. As solicitações de adequação do prédio e da aquisição de materiais didáticos também foram constatadas (COLÉGIO ESTADUAL JOÃO XXIII, 2010).

Quanto à confecção de materiais didáticos para a formação dos normalistas e para sua atuação nas atividades pedagógicas no ensino primário, as Escolas Normais contavam com os poucos recursos vindos da Secretaria de Educação e Cultura do Estado, visto que, mesmo com o incentivo à educação e os esforços de pessoas como Erasmo Pilotto, as condições econômicas do Paraná eram de recessão, consequência da crise econômica no país. Esta situação ocasionou as constantes solicitações das direções das Escolas Normais por melhores condições prediais e de materiais, assim como a ação de professores e normalistas para tentar suprir as necessidades locais.

A constatação desta realidade foi visualizada na Escola Normal Regional Eduardo Claparèd, de Maringá, por meio dos relatórios da direção desta Escola ao Serviço de Ensino Normal de Curitiba, solicitando, por inúmeras vezes, a adequação do espaço físico da Escola Normal e da falta de materiais e de disponibilidade das escolas primárias locais para receberem seus alunos para o exercício da docência. No relatório de 1957, a diretora da referida instituição descreve suas necessidades e a participação de professores e alunos no sentido de colaborar para diminuir as insuficiências materiais do curso.

[...] não faltou espírito de sacrifício da parte dos Seus Professores, que procuraram suprir as deficiências apontadas da melhor maneira possível, incentivando as atividades escolares fora dos horários de aulas [...] (COLÉGIO ESTADUAL JOÃO XXIII, 2010).

A adequação de uma formação de professores, para as necessidades das escolas primárias e das novas comunidades urbanizadas no interior do Estado do Paraná, era necessária.

Entendendo a situação cultural e intelectual dos alunos do interior e as dificuldades para a formação de professores para estas escolas, Erasmo Pilotto desenvolveu o programa para as Escolas Normais Regionais, com um encaminhamento pedagógico específico para suas práticas pedagógicas. Em um esforço para atualizar suas posições e atender ao real ensino primário do interior do Paraná, buscou dar resposta à sua própria indagação: “Que escola temos de dar a êsses nossos irmãos?” (PILOTTO, 1952, p. 13).

Como forma de atender a sua maior preocupação para o ensino primário, ou seja, a alfabetização básica, Erasmo Pilotto canalizou seus esforços em orientar os normalistas dos Cursos Normais Regionais e as professoras regentes que já atuavam nas escolas isoladas com o foco maior em ensinar a ler, escrever e contar. O ensino da leitura, tanto nas orientações oficiais quanto nas indicações pedagógicas de Erasmo Pilotto, foi intensamente valorizado. Assim se referiu:

Leve o professor em conta que, para a grande maioria das crianças das escolas isoladas, o ensino da leitura adquire uma importância ainda maior que no caso corrente das crianças das cidades. Porque a formação do espírito de uma criança, na cidade, encontra, depois que ela sai da escola, u'a multidão de estímulos que não existem nos meios onde comumente estão localizadas as escolas isoladas. [...] Fora da escola, a criança não tem o que ler (PILOTTO, 1946, p. 115).

Destacando a relevância que o exercício da leitura propunha para a alfabetização, as propostas metodológicas para os Cursos Normais Regionais incorporavam as práticas de leituras em várias atividades cotidianas e nas diferentes disciplinas. Seguindo as orientações do Programa de Pilotto, a leitura deveria ser o principal instrumento de transformação da realidade vivida pelas crianças (e também adultos) das escolas rurais, de modo que suas práticas seriam realizadas por momentos ricos e ativos e, mesmo não se utilizando deste conceito, deveriam ser interdisciplinares, auxiliando até mesmo a dinâmica de regência das aulas pelo professor. Assim considerava:

Na escola rural, tomar-se-á a leitura como **eixo** do ensino, substituindo-se assim uma atividade de pouco rendimento: a leitura pela leitura, por uma leitura de absoluta eficácia: **a leitura para aprender e despertar o amor ao estudo**. Tôdas as lições

[...] dar-se-ão pela leitura com o consequente interesse para as crianças e as consequentes vantagens para um mestre que deve atender a três e, as vezes, a quatro classes a um só tempo (PILOTTO, 1959, p. 47, grifos do autor).

Mesmo com todo o empenho pessoal do educador e das iniciativas isoladas, o modelo ideal de escola primária, no interior, não se realizaria durante todo o período de criação das Escolas Normais Regionais no Paraná.

As atividades de aulas práticas ou de regências no ensino primário continuariam a ser a aplicação de aulas ensaiadas e planejadas sem levar em consideração as particularidades de cada sala de aula ou da realidade vivenciada pelos alunos, destoando das orientações de Pilotto em 1946 e das necessidades das escolas isoladas. A almejada transformação da comunidade local pela atuação dos professores primários do interior do Estado foi, em 1959, assim analisada Erasmo Pilotto:

[...] não parece sensato esperar da nossa paupérrima escola primária rural que acumule novas e complexas funções de agrupar e educar a comunidade adulta. Será certo que alguns mestres excepcionais terão conseguido realizá-lo, mas nem isso justifica que ponhamos em tal processo uma justa esperança. Será sempre uma exceção que não podemos esperar que se generalize (PILOTTO, 1959, p. 52).

A precariedade do ensino primário na zona rural sem uma política estadual que garantisse os recursos materiais necessários para manter e estruturar fisicamente as escolas isoladas era ainda uma realidade no norte do Paraná no período de abertura de suas Escolas Normais Regionais. As situações de realização das práticas de docência eram de igual dificuldade, como retrata este comentário registrado em ata pela Escola Normal Regional Pestalozzi, em Apucarana, no ano de 1959: “[...] os trabalhos dos nossos alunos foi bastante difícil em virtude da distância até a escola isolada, mas, mesmo assim, conseguiram ótimos resultados” (COLÉGIO ESTADUAL ALBERTO SANTOS DUMONT, Livro Ata n. 1, p. 8v.).

Mesmo com o otimismo dos normalistas e professores das Escolas Normais e a vontade de realizar boas práticas nas escolas primárias do interior, era indispensável uma nova orientação para a formação de professores pelas

Escolas Normais Regionais no Paraná.

A expansão dos Cursos Normais Regionais e sua validade para a formação de professores para a zona rural paranaense dependiam de um esforço para atualização e uma adequação metodológica simplificada, exercida pelo treino, pela rotina e pela não flexibilidade de sua aplicação. Era preciso, para a formação de professores neste curso, o exercício de atividades reais, planejadas para a atuação nas escolas primárias, também reais, do interior do Paraná.

Em textos das décadas de 1950 e 1960, Pilotto repensou os princípios da Escola Nova para as escolas rurais do Paraná, considerando-as com “objetivos limitados”, primando pela eficiência de educar para ler, escrever e contar. Sobre esta prioridade, afirmou que “[...] só quem não conhece o chão desse problema pode pensar que isso é pouco” (PILOTTO, 1966 *apud* VIEIRA; MARACH, 2007, p. 269).

Propor uma formação de professores para o ensino primário rural com o objetivo principal do domínio de ler, escrever e contar minimizou o conteúdo e simplificou o processo de ensino. Idealizava-se em termos de formação pedagógica a simplificação, de modo que o professor e o normalista deveriam “[...] proceder passo a passo e acabadamente” (PILOTTO, 1952, p. 22).

Isto fez com que o espírito criador do professor e a transmissão da herança cultural cedessem lugar ao técnico, fiel à aplicação de métodos rigorosos, especialmente na alfabetização. As orientações metodológicas para os normalistas e para os professores em serviço passaram a centrar-se nos procedimentos de treino e fidelidade às fórmulas prontas, indicadas por Erasmo Pilotto (1952).

O ensino de leitura na alfabetização foi o modo pelo qual Pilotto normatizou o ensino do professor e direcionou a aprendizagem do aluno. Indicou a adoção da Cartilha do Povo²⁸ de Lourenço Filho, por considerar “mais fácil de usar” (PILOTTO, 1952, p. 25), orientando as professoras que já atuavam nas escolas primárias dos municípios e, para este nível de ensino, a formação de professores para as zonas rurais.

28 Sobre o pensamento Manoel Bergström Lourenço Filho a respeito da proposta de alfabetização pela Cartilha do Povo, indicamos as produções de Maria do Rosário Mortatti e o livro de Estela Natalina Mantovani Bertoletti, **Lourenço Filho e a alfabetização: um estudo de Cartilha do Povo e da cartilha, Upa, Cavalinho!** São Paulo: Editora UNESP, 2006.

Quanto à cartilha indicada para os grupos escolares de Apucarana e, portanto, apresentadas aos alunos do Curso Normal Regional Pestalozzi, identificamos que não houve a utilização de apenas um título, visto que, na maioria das escolas primárias e, sobretudo nas escolas isoladas do município, não era suficiente a distribuição das cartilhas para todos os alunos. Ficavam sob o direcionamento da professora, as lições passadas no quadro, bem como a elaboração de fichas de leitura (COLÉGIO ESTADUAL ALBERTO SANTOS DUMONT, 2010).

Ao desenvolver sua metodologia para o ensino da leitura e da escrita, Erasmo Pilotto exigia que, ao executá-la, fossem repetidas, inclusive, suas próprias palavras. Vejamos o que ele dizia em relação à rigorosidade com que ensinava suas 'receitas' de alfabetização simplificada a ser, fielmente, repetidas pela professora: “Exijo, **rigorosamente**, que ela repita **as mesmas palavras** que eu usei. Trata-se de criar um hábito, e devemos obter repetições fiéis, absolutamente fiéis, e realizar numerosas repetições”, completando que “[...] sabendo fazê-lo com a primeira lição, a professora sabe fazer com todas as demais” (PILOTTO, 1952, p. 27, grifo do autor).

Por tratar-se de puro treino, desprovido de qualquer tipo de reflexão ou relação com o nível de intelectualidade dos alunos, a fidelidade às fórmulas e as intensas repetições eram necessárias, por mais limitador que parecesse. A “receita”, termo utilizado pelo próprio Pilotto (1952), seguida tal qual lhes era ensinado, era a garantia que a mesma metodologia seria utilizada por todos para que o hábito se fixasse em todos os professores da zona rural.

Sei que tudo isso, metodologicamente, está atrasado, em relação aos nossos conhecimentos atuais sobre o ensino inicial da leitura. Mas, para mim, é o que é possível fazer e foi feito, com as nossas professoras da zona rural (PILOTTO, 1952, p. 31)

Tal afirmação de Erasmo Pilotto o obrigava a rever o seu conceito anteriormente defendido na formação dos professores para a zona rural.

[...] mediante uma cultura adequada, tenham despertados em si mesmos as forças criadoras do espírito, de modo que possam ser, permanentemente, criadores de pedagogia (PILOTTO, 1946, p. 120).

Ao considerar que a simplicidade dos planos de atividades teria um caráter bastante prático, Pilotto (1952, p. 17) tinha a convicção de que suas práticas pedagógicas formariam uma “presença nova em seu meio”, contendo em si uma “imprevista fecundidade”.

Com base nos relatos de professoras do norte do Paraná e das experiências colhidas em Palmeira e Cêrro Azul, já que estes foram os primeiros municípios paranaenses a aplicar a alfabetização proposta, Erasmo Pilotto determinou cinco pontos principais a serem trabalhados com os alunos das escolas isoladas do Paraná. Como programa primário a ser aplicado pelos professores regentes e pelos normalistas dos Cursos Normais Regionais, determinou o ensino inicial da leitura e da aritmética, as aulas ao ar livre, a recreação e a formação de associações de amigos da escola e ex-alunos.

Dos cinco pontos, o ensino inicial da leitura e da aritmética deveria ser mais urgente, ao confirmar pessoalmente que “[...] praticamente, a nossa escola isolada rural é apenas de primeiro ano. E podendo completar o quadro: praticamente nenhum aluno faz o primeiro ano apenas em um ano escolar; de ordinário necessita dois e três anos para vencê-lo” (PILOTTO, 1952, p. 20).

A formação prática dos mestres para a zona rural ficou limitada ao ministrar aulas numa sequência rígida de passo a passo pelo método de Erasmo Pilotto, a ponto de aplicá-lo como um hábito formado. O educador assim se dirigia às professoras após detalhar a aplicação de seu método de alfabetização: “Mostro-lhes que, sabendo fazê-lo com a primeira lição, a professora sabe fazer com tôdas as demais” (PILOTTO, 1952, p. 27).

Com a forma de aplicação do método didático de Erasmo Pilotto para a alfabetização, não havia a relevância das características individuais dos alunos, nem do nível de capacidade do professor. O importante era a adequação do professor à rotina da ação docente e, aos alunos, repetir as informações recebidas de modo passivo e em atividades dirigidas.

As leituras realizadas na alfabetização tinham como perspectiva a repetição para aprender, como também outras leituras que se fizessem para a aquisição do conteúdo escolar. Como forma de retratar este ponto, transcrevemos abaixo um trecho da ficha de regência (ver no anexo R) de uma aluna da Escola Normal Regional Eduardo Claparèd de Maringá, realizada na 2ª classe primária

do Grupo Escolar Anita Garibaldi, com conteúdo de Português:

DESCREVA o mais detalhadamente possível os **passos** seguidos pelo professorando numa aula de Português, indicando relação às outras, a classificação da mesma (melhor, pior). “Foi ótima os alunos leram a história do Galo e a rapôsa 3 vezes, nas duas vezes depois da 1ª foi interpretado pelas crianças, o galo e a raposa sendo um aluno o galo e outro rapôsa os demais foram narradores. As crianças gostaram muito. Após a leitura, deu ditado da mesma história recolhendo primeiro as fichas de história” (COLÉGIO ESTADUAL JOÃO XXIII, 2010, grifo nosso).

A metodologia de seguir “passo a passo e acabadamente” (PILOTTO, 1952, p. 19), em especial pelo uso frequente da repetição, criou raízes no ensino primário paranaense durante o fim da década de 1950 e durante toda a década de 1960, quando a questão da técnica se regulamentaria com as propostas de reforma do ensino nacional. Até então, as práticas pedagógicas das professoras regentes, pelas orientações de Erasmo Pilotto, eram o modelo a ser observado, aprendido e repetido pelos alunos das Escolas Normais Regionais.

Apesar do esforço de adequação de Erasmo Pilotto frente à educação no Estado e mesmo depois de deixar o cargo de secretário, a formação de professores pelo Curso Normal Regional não atendia aos principais fundamentos escolanovistas modernos. As práticas pedagógicas se limitavam cada vez mais ao aprender a fazer, pela repetição da regra geral.

O modelo da Escola Nova e o sistema de produção capitalista no país já estavam se consolidando. O ensino médio foi reorganizado pela vigência do escolanovismo e os cursos técnicos, neste nível de ensino, ganhavam espaço e mercado de trabalho. Era pela via da descaracterização como formação inicial de professores para o ensino primário que caminhava o Curso Normal Regional nos últimos anos da década de 1960, mesmo sendo um período de ênfase na consolidação da rede de ensino, com o aumento das escolas primárias e das matrículas no Curso Normal.

A abordagem de como se processou a cessação da oferta dos Cursos Normais Regionais, a legislação que amparou sua extinção e a forma como se reorganizaram os cursos de formação de professores primários pelas Escolas Normais finalizam esta seção, para que possamos compreender a trajetória das

Escolas Normais Regionais de Apucarana e Maringá e o período de vigência da formação de professores por meio de suas práticas pedagógicas.

4.3 O PROCESSO DE CESSAÇÃO DAS ESCOLAS NORMAIS REGIONAIS PESTALOZZI E EDUARDO CLAPARÈD

Durante a expansão cafeeira no Paraná na década de 1940 até o processo de fechamento dos Cursos Normais Regionais, sua existência foi uma necessidade que atendeu, emergencialmente, à demanda do ensino primário dos seus primeiros centros populacionais, de modo especial no norte do Estado. Porém, com o crescimento de escolas primárias e grupos escolares e mesmo com os Cursos Normais Regionais espalhados por todo o interior do Estado, esta formação foi se delineando insuficiente, pela escassez de professores formados por estes cursos e pelo nível didático-pedagógico ofertado.

Pode-se afirmar que a cessação dos Cursos Normais Regionais já era prevista desde sua criação, uma vez que o principal objetivo era a formação aligeirada de muitos professores que já atuavam ou estavam prestes a assumir salas de aula do ensino primário no interior. Esta questão, para o governo do Estado do Paraná, configurava-se como urgência durante a expansão do ensino primário em suas regiões interioranas. Além do mais, a criação destes cursos estava vinculada à abertura, na sequência, dos Cursos Normais Colegiais nas localidades onde fosse formados alunos pelos Cursos Normais Regionais, fato este que ocorreu na maioria das Escolas Normais.

O crescimento populacional fez com que a rede estadual de ensino se expandisse. Houve o aumento de um número cada vez maior de salas de aula e a abertura de grupos escolares, exigindo a reorganização da formação de professores pelo Ensino Normal, particularmente quanto ao nível de escolarização mínima para a formação de professores primários.

Após quase duas décadas de vigência das Leis Orgânicas de Ensino, por volta da década de 1960, todo o Estado do Paraná estava “[...] com seu território ocupado, desaparecendo as frentes pioneiras e os grandes problemas de terras” (BALHANA; MACHADO; WESTPHALEN, 1969, p. 264). As grandes regiões interioranas do Estado estavam praticamente ocupadas e urbanizadas e a

formação de professores para o ensino primário entrava em conformidade com a nova legislação educacional que emergia.

Em 196, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, Lei nº 4.024/61. Com esta primeira LDB reorganizou-se o Ensino Normal, deixando de existir os Cursos Normais Regionais, ou seja, o curso de 1º ciclo do Ensino Normal. Este passou a constituir-se de dois cursos com níveis distintos, os Cursos Normais Ginasiais e Cursos Normais Colegiais. A formação de professores pelas Escolas Normais passou a ser de grau médio.

De acordo com o Artigo 53 da referida Lei, a formação de professores para o ensino primário começou a ser realizada em nível ginásial com um mínimo de quatro anos, com formação pedagógica específica no último ano, e em nível colegial de três séries anuais, ofertado ao aluno egresso do ginásio de formação geral. Assim, as Escolas Normais de nível ginásial expediriam o diploma de regente de ensino primário e as de nível colegial o de professor primário (BRASIL, 1961).

Tendo em vista uma formação geral mais sólida, o curso de formação de professores, agora em nível ginásial, proporcionava aos egressos do ensino primário o estudo das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial, acrescido dos conteúdos das disciplinas pedagógicas.

Com a ditadura de 1964, o regime militar modificou o sistema de educação. Nesse período, a Lei Estadual nº 4.978, de 5 de dezembro de 1964, determinou que o Ensino Normal deveria formar professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário e pré-primário, além de especialistas com conhecimentos técnicos relativos à educação da infância (Artigo 158). Para esta finalidade, os estabelecimentos de ensino ficaram assim organizados:

- I – **escola normal de grau ginásial** de 05 (cinco) séries anuais, onde além das disciplinas obrigatórias de curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica na 5ª série;
- II – **a escola normal colegial** de 03 (três) séries anuais, em prosseguimento à quarta série ginásial;
- III – **instituto de educação**, onde, além dos cursos ministrados nas escolas citadas nos itens I e II, serão ministrados cursos de especialização, de administração escolar, de orientação educacional e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em

escola normal de grau ginásial.

§ 1º - Cada estabelecimento de ensino normal contará com uma escola primária de aplicação ou de classes especiais para o período de regência a que ficarão sujeitos todos os alunos.

§ 2º - **Nos casos de transformação de atuais escolas regionais em ginásios, com ensino secundário de 1º ciclo, a quinta série, de preparação pedagógica para a formação de regentes de ensino, poderá funcionar, como curso anexo, em escolas normais de grau colegial ou instituto de educação da mesma cidade** (PARANÁ, 1964, Art. 159, grifo nosso).

Como podemos entender, o Curso Normal Ginásial passou a ser um curso do estabelecimento de ensino que ofertasse o curso ginásial, deixando de configurar-se como escola de formação de professores especificamente, tornou-se uma Escola Ginásial que ofertava, como curso anexo, o Curso Normal Ginásial. Além de poder ser um curso anexo à Escola Normal de Grau Colegial ou ao Instituto de Educação.

A lei estadual de 1964 transformou as Escolas Normais Ginasiais Estaduais em Ginásios Comuns Multicurriculares, mantendo ainda a formação de professores em nível colegial. O sistema de ensino paranaense entrava em consonância com o que já determinava a Lei nº 4.024/61, reorganizando-se em três níveis contínuos e progressivos.

- I – educação de grau primário, inclusive educação pré-primária
- II – educação de grau médio
- III – educação de grau superior (PARANÁ, 1964, Art. 11).

Em sua regulamentação, os Cursos Normais passaram a possuir terminalidade ao final do nível médio, ou seja, estariam habilitados como professor do ensino primário e pré-primário, os alunos que apresentassem os seguintes documentos:

- I – diploma de professor normalista ou de professor primário expedido por Instituto de Educação ou **Escola Normal de grau colegial**, oficiais ou reconhecidos de qualquer Estado da Federação;
- II – diploma de professor regente de ensino, expedido por **Escola ou Curso Normal Regional**, oficiais ou reconhecidos, de qualquer Estado da Federação;
- III – diploma ou certificado expedido por escola, oficial ou reconhecida, de formação de professores especializados, como de

educação física, de música, de canto orfeônico, de ensino profissional, educação familiar ou outros oficialmente reconhecidos;

IV – certificado de habilitação para o magistério primário, passado por institutos de educação ou escolas normais oficiais credenciados pelo Conselho Estadual de Educação, aos que, não portadores de diploma, houverem sido aprovados em exames de suficiência, realizados de acordo com o disposto no art. 116, da Lei Federal n.º 4.024, de 1961[...] (PARANÁ, 1964, Art. 117, grifo nosso).

Não poderiam mais os professores regentes de ensino ser nomeados ou removidos para os grupos escolares. Salvo

[...] quando não existirem, no município, professores normalistas diplomados em número suficiente, é que poderão ser nomeados ou removidos, para grupos escolares ou escolas de aplicação, professores regentes de ensino ou não diplomados com autorização, mediante exame de suficiência, para exercer o magistério primário (PARANÁ, 1964, Art. 122, parágrafo único).

Assim, respeitado o Artigo 56 da Lei nº 4.024/61, deliberou-se que os “[...] sistemas de ensino estabelecerão os limites dentro dos quais os regentes poderão exercer o magistério” (BRASIL, 1961).

A equivalência da estrutura dos Cursos Normais, por serem de grau médio, possibilitaria aos que os concluíssem o acesso ao ensino superior. Esta era uma das finalidades implícitas na nova Lei de Educação Nacional, a continuidade de estudos e a formação de professores em nível de escolarização cada vez mais avançado.

O fato de não haver mais a oferta do curso de formação de professores desvinculado do ginásio, como era o caso do Curso Normal Regional, reconfigurou o sistema de ensino secundário no país. Ao se estabelecer a continuidade de estudos obrigatória de um nível a outro, propôs-se um maior aprofundamento da qualificação dos estudos e o início da profissionalização do magistério neste nível de ensino.

Não se deve deixar de mencionar que, desde 1931, duas reformas educativas já haviam alterado o sistema educacional brasileiro, a reforma do ensino secundário com o Decreto nº 19.890 e a reforma do ensino superior com o Decreto nº 19.851, ambas fazendo parte do conjunto de decretos conhecidos

como a Reforma Francisco Campos. Estes decretos já traziam em suas orientações a importância da formação de professores em um nível mais qualificado e a emergência de acontecer em nível superior. Porém a dificuldade de acesso ao nível superior fez com que, durante as décadas de 1940 até 1960, os Cursos Normais fossem os que mais formassem professores para o ensino primário (SAVIANI, 2005).

No período em que as legislações determinavam a cessação dos Cursos Normais Regionais, as práticas pedagógicas e a disciplina de Prática de Ensino do Curso Normal também passavam por alterações. Verificamos que, em relação às práticas pedagógicas deste curso, havia referência nos documentos denominados *Criteria*²⁹ do Conselho Estadual de Educação do Paraná de 1966.

No volume nº 3 deste documento, a conselheira Eny Caldeira lembra que, de acordo com o Parecer nº 26/65 deste mesmo órgão, a formação para o magistério primário no Estado continha o chamado núcleo dinâmico de Teoria e Prática da Escola Primária nas três séries do Curso Normal Colegial, compreendendo o conhecimento de “[...] organização escolar, currículos e métodos, prática de ensino sobre forma de **estágio supervisionado** a cargo de um ou mais educadores” (PARANÁ, 1966, p. 21, grifo nosso).

Desta forma, as práticas pedagógicas na formação do normalista, deveriam ter correlação com as diferentes áreas de estudo do Curso, sendo desenvolvidas em situações cotidianas de jogos, estudos e trabalhos. Estas práticas eram parte do currículo do Curso Normal de nível médio e representavam o caráter funcionalista da formação, não se diferenciando das atividades da disciplina de Prática de Ensino, nomeada nesse período como Teoria e Prática da Escola Primária.

No mesmo documento do Conselho Estadual de Educação do Paraná, acima citado, encontramos várias orientações quanto às adequações dos currículos das Escolas Normais Colegiais. Em uma delas, solicitava-se que as escolas que ofertassem o Curso Normal reorganizassem a escola de aplicação em escola de demonstração da aprendizagem. Esclarecia que:

29 Documento oficial da Secretaria Geral do Estado que registrava as Portarias, Deliberações e Processos sob a responsabilidade do Conselho Estadual de Educação do Paraná, a partir de sua criação em 1964. Nota da autora.

A disciplina Teoria e Prática da Escola Primária é um todo compreendendo várias áreas de estudos quais sejam: Organização da Escola Primária, currículos, metodologia e linguagem, da Matemática, das Ciências, dos Estudos Sociais, a Prática de Ensino sob a forma de estágio dirigido. Assim sendo não deverá a escola separar a referida disciplina em duas áreas de estudos (PARANÁ, 1966).

Revelava, pois, que, não existindo mais os grupos escolares anexos às Escolas Normais, em processo de extinção, as atividades de Prática de Ensino seriam exercidas em escolas de ensino primário que estivessem disponíveis para receber os normalistas. Enfatizava a importância de se fazer uma relação indissolúvel entre as práticas docentes e o estudo teórico de suas metodologias.

Ainda pelas disposições do Conselho Estadual de Educação de 1966, são reorganizados os currículos do ensino médio nas escolas que ofertavam os Cursos Normais Regionais de Apucarana e Maringá.

O Secretário de Estado dos Negócios da Educação, Lauro Rêgo Barros, de acordo com o § 1º, do Art.74, da Lei nº 4.978, de 5 de dezembro de 1964, aprovou o currículo de ensino médio da Escola Normal Ginásial Pestalozzi de Apucarana o qual entrou em vigência pela Portaria nº 3.511 de 2 de julho de 1966. E, no Parecer nº 268/66, do Processo nº 235/66, encontramos a indicação de que, no ano de 1966, a Escola Normal de Grau Ginásial Eduardo Claparèd, de Maringá, estava em fase de extinção com a oferta do ensino médio e, amparada pela legislação anterior, tinha seu último currículo aprovado (PARANÁ, 1966).

Em 1966, a então diretora da Escola Normal Ginásial Eduardo Claparèd, professora Thereza de Castro Secon, enviou ofício ao Serviço de Ensino Normal de Curitiba (anexo T) comunicando que não seria realizada a avaliação anual do curso em função de sua extinção, constando, como últimas turmas, duas de 3º ano (turma A, com 35 alunos e turma B, com 22) e uma de 4º ano com 37 alunos.

No documento expedido, a direção informou:

A Direção deste Estabelecimento declara que o Questionário de ordem administrativa referente ao ano letivo de 1965 deixa de ser respondido **em virtude de se achar a Escola em fase de extinção, estando em seu último ano de funcionamento** (COLÉGIO ESTADUAL JOÃO XXIII, 2010, grifos nosso).

No ano seguinte, foi enviado outro comunicado à Secretaria de Educação com o mesmo teor (COLÉGIO ESTADUAL JOÃO XXIII, 2010).

Concluimos, diante desta declaração, que, em 1966, foi o último ano de funcionamento da Escola Normal Eduardo Claparèd, acentuando que, após este ano, não foi encontrado mais registro desta escola sobre o curso de formação de professores na instituição escolar pesquisada.

É relevante citarmos que foram vários os pareceres relativos à reorganização curricular do ensino médio no Paraná, durante o período de cessação dos Cursos Normais Regionais do Estado, que tiveram Eny Caldeira como relatora.

A Portaria Estadual nº 29, de 16 de janeiro de 1968, dispôs sobre a extinção dos últimos Cursos Normais Regionais em âmbito paranaense. Esta extinção não foi gradativa, de modo que os alunos que ficassem para segunda época naquele ano fariam seus exames no ginásio estadual para onde se transferissem e receberiam o diploma de regente de ensino, orientados para que, “[...] quando a disciplina em 2ª época fôr Teoria e Prática da Escola Primária ou Fundamentos da Educação, a Inspeção Regional de Ensino respectiva designará Banca Examinadora, constituída pelos professores das disciplinas em questão” (PARANÁ, 1969, Art. 5º, § 2º, p. 21).

As Escolas Normais Regionais de Maringá e de Apucarana nos últimos anos da década de 1960 formaram suas últimas turmas, inclusive dos Cursos Normais Ginasiais. Para a comunidade era um fato que deveria ser registrado, porque significava o final de um período de formação de professores para o ensino primário que muito havia contribuído em seus municípios. Sobre o fechamento destes Cursos Normais, transcrevemos o excerto de uma reportagem da revista anual Destaque (anexo U e V), da cidade de Apucarana, quando, em 1967, registrou a formatura de sua última turma de professores formados pela Escola Normal Pestalozzi.

Foi sem dúvida alguma comovente a formatura dos professorandos de 67, da Escola Normal Ginásial Pestalozzi, quando, ao se despedir a turma, **se despediu essa modalidade de ensino, que desaparece para ser apenas ginásio.** [...] Ao desaparecer esta modalidade de ensino, para o funcionamento do curso ginásial, queremos expressar com tôda nossa simpatia e

carinho, a nossa admiração pelo trabalho desenvolvido em nossa cidade por esta escola que norteou com sua conduta, com seus denotados professores, com sua dedicação ilimitada a nossa juventude, facilitando para que centenas e centenas de jovens se formassem, uns seguindo depois a Escola Normal Secundária e outros lecionando conforme os direitos conferidos. Parabéns e que o curso ginasial continue com os mesmos princípios de bem orientar a nossa mocidade (APUCARANA, 1967, p. 31-32, grifos nossos).

Conforme a reportagem relatou, os alunos formados pelas Escolas Normais Ginasiais tinham como orientação o prosseguimento de estudos, ou sua imediata atuação no ensino primário, desde que a legislação o permitisse.

Em Maringá, dos alunos que ingressaram na última turma do Curso Normal Ginasial, alguns acabaram abandonando-o para obterem somente a formação ginasial, sem a habilitação de regentes do ensino primário, não dando continuidade a sua formação profissional. Porém a maioria dos alunos da última turma deu prosseguimento a sua formação como professores primários ao cursarem a Escola Normal Colegial Amaral Fontoura (COLÉGIO ESTADUAL JOÃO XXIII, 2010; INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2006).

Com as regulamentações no final da década de 1960, tornou-se, pois, definitiva a cessação da formação de professores pelas Escolas e Cursos Normais. A perda do *status* da formação de professores no ensino secundário (TANURI, 2000) foi reforçada com o cumprimento da Lei da Educação Nacional nº 5.692 de 1971, a qual estabeleceu a formação de professores em nível médio como um dos cursos técnicos, no nível então denominado de 2º Grau.

A Lei nº 5.692/71 reformulou o ensino brasileiro, modificando o ensino primário, ginasial e colegial para o 1º e 2º Graus. A grande marca dessa reformulação foram suas habilitações profissionalizantes do 2º Grau, entre elas de Técnico em Magistério (BRASIL, 1971).

Em decorrência desta nova estrutura, a Habilitação Específica de 2º Grau para o exercício do Magistério das primeiras séries do primeiro grau extinguiu os Cursos Normais e inúmeras Escolas Normais, que passaram a ofertar, em sua maioria, o 1º e o 2º Grau ou apenas o 2º Grau geral. A habilitação para o magistério ofertada no 2º Grau descaracterizou o Curso Normal como o *locus* de formação de professores e possibilitou o caráter de terminalidade neste nível de

ensino, o que afetaria diretamente a continuidade ao ensino superior. Com a profissão legalmente reconhecida, ocorreu o atendimento à demanda do mercado de trabalho pela formação profissional mínima no 2º Grau.

A habilitação em Magistério acenava para certa especificidade do curso, com mudanças marcantes nas práticas pedagógicas para a formação de professores, entre as quais citamos: a fundamentação da disciplina de Didática na metodologia de ensino, a da prática de ensino sob a forma de Estágio Supervisionado, passando-se a usar técnicas exploratórias para identificar e dimensionar as questões relativas à sua futura habilitação (BRASIL, 1971).

O tecnicismo vigente fundamentou o conceito de prática, com base na instrumentalização e no desenvolvimento de habilidades, causando a ênfase na técnica descontextualizada da realidade (PIMENTA; LIMA, 2008). Nas situações experimentais, o aluno utilizaria técnicas e métodos instrumentais estudados nas aulas para situações controladas de ensino, com o objetivo de obter o máximo de produtividade. A utilização dessa estratégia procuraria diminuir os problemas das práticas pedagógicas de forma semelhante ao processo industrial, que aperfeiçoava os processos e procedimentos em sua linha de montagem para resultados homogêneos de produção. Reduziam-se a análise e o controle de situações docentes, predominando o domínio de habilidades treinadas pelos futuros professores (PIMENTA; LIMA, 2008).

Vale lembrar que, até a década de 1960, os educadores e as tendências pedagógicas europeias e norte-americanas imprimiram modelos pedagógicos que foram incorporados às políticas e às práticas educativas em nosso país e no Estado do Paraná. Com base em acordos políticos e econômicos internacionais, realizados no período, o sistema educacional ficou atrelado não somente aos interesses internos, mas aos compromissos assumidos internacionalmente pela participação do país em Conferências (México) e em Seminários (Caracas), além dos convênios e projetos com órgãos como a UNESCO e com Universidades norte-americanas (MIGUEL, 1997a).

O Ministério da Educação passou a tomar decisões e medidas educacionais que atendiam a estes apelos em contraste com os apelos da maioria da população para a melhoria da oferta, manutenção, acesso e permanência na escola pública, sobretudo para os primeiros níveis da educação

básica nas zonas interioranas e rurais (onde residia a maioria da população brasileira).

No fim da década de 1960 e início de 1970, as propostas de ensino passaram a ser influenciadas pelos acordos entre o Ministério da Educação e Cultura – MEC – e os organismos internacionais como a *United States Agency International for Development* – USAID. Os intelectuais brasileiros passaram a constituir a vertente que adotou as opiniões dos agentes internacionais, em consonância com o modelo econômico capitalista vigente (MIGUEL, 199b).

Com a crescente industrialização e urbanização do país, a tendência pedagógica tecnicista se consolidou e, encontrando apoio legal na Lei nº 5.692/71, objetivou a habilitação e qualificação técnica para o trabalho em nível médio. Indicação esta que vigorou até 1996 quando foi aprovada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.

Foi possível inferir que, durante todo o período de funcionamento das Escolas Normais Regionais pesquisadas, a preocupação com o atendimento à educação escolar primária no interior do Estado do Paraná permeou a formação de professores para este nível de ensino. A atenção a esta questão fez parte da política de expansão do ensino primário no Estado em um momento histórico marcado pela manutenção da nacionalidade do país, com mudanças substanciais no modo de produção e na configuração da sociedade brasileira. Ante tais mudanças, houve a necessidade de uma modernização na formação de professores primários para esta nova sociedade.

Para a modernidade urbano-industrial que se apresentava, a chamada renovação educacional modificou a formação de professores pelas Escolas Normais, tendo como base o movimento da Escola Nova com novas concepções do processo de ensino e de aprendizagem. Com a reorganização dos currículos das Escolas Normais, a formação de professores no Paraná passou por uma atualização quanto aos novos métodos de ensino, realizada por educadores e políticos influenciados pelo modelo escolanovista.

Ao retratarmos as práticas pedagógicas realizadas sob a vigência do modelo da Escola Nova em âmbito nacional, foi possível deduzir que a forma como o escolanovismo se instituiu nas Escolas Normais Regionais pesquisadas se deu de maneira bastante particular. Verificamos que, segundo as

regulamentações legais e as orientações de Erasmo Pilotto, nem todas as propostas direcionadas para esta modalidade de formação de professores foram passíveis de serem efetivadas.

O ideário escolanovista não foi uma influência única exercida sobre as práticas pedagógicas dos normalistas das instituições pesquisadas. Estas acabaram se moldando às condições socioeconômicas e culturais específicas das localidades em que as Escolas Normais Regionais e as instituições de ensino primário estavam inseridas.

A educação primária elaborada e posta em prática por Erasmo Pilotto no interior do Paraná não se realizou da maneira como foi idealizada pelo educador. Mesmo com as experiências satisfatórias nos primeiros municípios próximos à região de Curitiba, no norte novíssimo do Estado, as tentativas foram frustrantes. Neste sentido, entendemos que a formação de professores pelas Escolas Normais Regionais pesquisadas procurou efetivar os princípios essenciais estabelecidos pela Escola Serena, de 1946, pensada por Erasmo Pilotto.

Algumas ações, como a elaboração de fichas de acompanhamento, a utilização (ainda que rudimentar) de material didático, a preocupação com o interesse das crianças pelas atividades escolares, a realização de cursos de capacitação com as professoras do ensino primário, foram realizadas como forma de atendimento às orientações oficiais e de adequação ao modelo pedagógico escolanovista. No entanto, as Escolas Normais Regionais se defrontaram com a precariedade das escolas rurais e escolas isoladas, a falta de material didático e de adequação dos espaços dos grupos escolares, a pobreza de grande parte dos alunos, a pouca cultura e condição econômica dos regionalistas e a distância da capital do Estado (mesmo com o esforço de orientação do Serviço do Ensino Normal). Estes foram impedimentos para que a escola primária de “nível cinco” e a formação de regentes do ensino primário para estas escolas se realizassem.

As iniciativas de manutenção das escolas primárias e a postura do professor como líder comunitário estiveram diretamente relacionadas com as associações comunitárias e com o comércio local, traduzindo-se mais em ações assistencialistas do que em transformação das condições de vida da comunidade, como proposta por Erasmo Pilotto e pela legislação nacional vigente (BRASIL, 1946b).

Frente à constatação da realidade do norte do Paraná durante a implantação de sua idealização de escola primária e de formação de professores para o interior, Erasmo Pilotto retomou sua proposta inicial. Ao elaborar seu programa para o ensino das primeiras letras, enfatizou que os alunos do ensino primário deveriam adquirir, essencialmente, o domínio de ler, escrever e contar. Só então teriam condições de adquirir uma cultura mais geral (PILOTTO, 1952).

É com a meta de alfabetização que a formação de professores pelas Escolas Normais Regionais realizaria suas práticas no interior do Estado. Nas Escolas Normais Regionais de Apucarana e Maringá, verificamos esta preocupação por meio dos registros de aulas de leitura, contação de histórias e regências, sendo que, nestas últimas, estiveram presentes alguns princípios escolanovistas.

Ao realizarem as práticas pedagógicas de caráter docente, os normalistas das instituições pesquisadas foram avaliados levando em consideração alguns requisitos próprios do modelo pedagógico vigente, como: o interesse dos alunos pela aula, o desenvolvimento da criatividade e originalidade nas atividades, da cooperação entre alunos e alunos e professora, o aproveitamento do tempo e dos materiais didáticos utilizados e a preocupação com a participação ativa do aluno e com a formação moral e cívica do educando. Foram constatadas práticas consideradas tradicionais pelos escolanovistas, como a divisão do tempo de aula em momentos pré-determinados e a manutenção de valores morais e religiosos incorporados aos conteúdos e ao cotidiano dos normalistas.

Podemos afirmar que o modelo escolanovista de cunho católico, apresentado nas práticas pedagógicas das Escolas Normais Regionais Pestalozzi e Eduardo Claparèd, caracterizava uma vertente da Escola Nova que, por encontrar adeptos no governo do Paraná, configurou as políticas de formação de professores para as escolas primárias no Estado, especialmente no interior.

Este modelo pedagógico teve sua vigência estabelecida durante o período em que as Escolas Normais Regionais atuaram na região do Estado estudada, havendo alteração em sua proposta metodológica somente com a extinção dos Cursos Normais Regionais em âmbito nacional e estadual na década de 1970.

Durante a extinção dos Cursos Normais Regionais discutia-se, em âmbito nacional, uma política educacional para o ensino médio que “[...] teria como

objetivo a preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país, de acordo com um diagnóstico de demanda efetiva de mão-de-obra qualificada”, ficando a cargo do ensino superior a mão-de-obra especializada (SAVIANI, 2008b, p. 343).

Neste sentido, a abertura de cursos técnicos em nível médio com a promulgação da Lei 5.692/71, reforçou a racionalidade técnica na educação, abrindo espaço para que a Pedagogia Tecnicista³⁰ encontrasse força na política educacional para se manter como modelo pedagógico vigente.

A partir de então, o tecnicismo educacional, instituiu a “[...] padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados os quais devem ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas” (SAVIANI, 2008b). Este modelo pedagógico instituiria uma nova e mais racional organização metodológica para o ensino a partir da estruturação do sistema educacional em graus e níveis diferentes na formação de professores no país e no Estado do Paraná.

³⁰ Modelo pedagógico que parte do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, tornando o ensino objetivo e operacional como ocorreu no trabalho fabril. Com base filosófico-psicológica do behaviorismo, os meios (métodos e técnicas) durante o ensino e a aprendizagem é o principal elemento do processo educativo (SAVIANI, 2008a).

5 CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objeto de pesquisa as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas Escolas Normais Regionais do norte novíssimo, atualmente norte central, do Paraná. Optamos por investigar esta modalidade inicial de formação de professores por considerar de extrema importância para a formação dos professores primários do interior paranaense no período de seu desenvolvimento demográfico e de urbanização, assim como pela pouca produção acadêmica existente sobre este ciclo do Ensino Normal.

Estabelecemos como questão problematizadora a forma como as práticas pedagógicas das Escolas Normais Regionais foram realizadas, no contexto de difusão do modelo pedagógico da Escola Nova, nas Escolas Normais Regionais das cidades de Apucarana e Maringá.

A escolha das instituições escolares destas duas cidades não se deu de modo aleatório. Resultou de um processo de busca de fontes primárias sobre as Escolas Normais Regionais do norte novíssimo do Estado do Paraná, no qual constatamos a pouca, ou nenhuma, disponibilidade de arquivamento ou de existência de material histórico que pudesse ser considerado nesta pesquisa.

De maneira oposta, encontramos, em Apucarana e Maringá, dados que nos auxiliaram na recuperação e análise das práticas pedagógicas desenvolvidas em suas Escolas Normais Regionais. De forma geral, os dados coletados, nos acervos pesquisados nestas cidades, subsidiaram-nos na compreensão da formação de normalistas como regentes para o ensino primário realizada no norte do Paraná. A pesquisa foi delimitada a partir da abertura desta modalidade de formação de professores, em 1946, até a reorganização e extinção deste curso nas escolas pesquisadas.

Ao tomarmos como objeto de estudo as práticas pedagógicas das Escolas Normais Regionais realizadas pelos normalistas da região norte novíssimo do Paraná, foi possível compreender as singularidades que estas práticas revelaram frente às necessidades locais, levando em consideração sua vinculação com o contexto estadual e nacional. Assim, foi possível analisar o modo como as atividades práticas desenvolvidas pelos normalistas durante sua formação, consideradas por nós como pedagógicas, articularam-se com o modelo

pedagógico escolanovista no período nacional-desenvolvimentista pelo qual o país passava.

O contexto de difusão da Pedagogia da Escola Nova foi utilizado como referência nesta pesquisa, por entendermos que as práticas pedagógicas propostas para as Escolas Normais Regionais realizaram-se, historicamente, no momento em que os questionamentos sobre modelos ideais de prática pedagógica, ou seja, o discernimento entre o real e o ideal e entre o método e o conteúdo, estiveram presentes em várias discussões e na ação de intelectuais educadores em nosso país, especificamente no Paraná.

Nessas discussões, havia a crítica à chamada Escola Tradicional, o movimento da Escola Nova, como oposição a ela, propunha uma educação em moldes mais dinâmicos e a democratização do ensino com a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem e atuação na sociedade. O Paraná esteve no âmbito destas discussões, antecipando-se em algumas ações a partir da reforma da escola de professores de Curitiba, como projetada por César Prieto Martinez e efetivada por Lysímaco Ferreira da Costa, em 1938, e na década seguinte, com a reorganização do sistema público de formação de professores, tendo Erasmo Pilotto como secretário de Educação e Cultura do Estado do Paraná.

Com nossa pesquisa, objetivamos conhecer os aspectos históricos, no âmbito da formação de professores pelas Escolas Normais que antecederam a criação das Escolas Normais Regionais no Paraná. Ao levantarmos o histórico da constituição da formação de professores no início do período republicano no Brasil e no Paraná, especialmente no período que antecedeu a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal nº 8.530/46, verificamos que a prática pedagógica era pensada e aplicada segundo modelos ideais, desconsiderando as situações reais dos alunos e do meio em que estavam inseridos.

Com o aumento demográfico das regiões interioranas do Estado do Paraná, nas décadas de 1930 até 1960, e a crescente demanda de professores para o ensino primário, para além da população da capital do Estado, verificou-se que a formação de professores que atendesse às especificidades locais destas regiões era uma necessidade que deveria ser incorporada às novas organizações legais e pedagógicas do Curso Normal, sendo, então, prevista pela Reforma

Capanema com as Leis Orgânicas do Ensino Primário e do Ensino Normal, promulgadas em 1946, em âmbito nacional.

Quanto à oferta destes cursos, entendemos que era estruturalmente elitizada, visto que o curso de primeiro ciclo, o Curso Normal Regional, seria ofertado aos alunos oriundos da quarta série primária e tinha caráter de terminalidade, já o curso de segundo ciclo era destinado às elites que formavam professores e podiam continuar seus estudos.

No Paraná, a nova organização do Ensino Normal possibilitou a abertura de Cursos Normais Regionais para a formação de professores regentes para o ensino primário das escolas isoladas e da zona rural, contribuindo, de modo emergencial, para a capacitação de professores locais que, sem a devida habilitação, já atuavam nos municípios recém-formados. Os Cursos Normais Regionais, no interior do Paraná, também proporcionaram a profissionalização de um número expressivo de pessoas que, almejando a melhoria de suas condições de vida, procuravam estes cursos para se formarem como professores e assumirem de imediato suas funções nas comunidades em que residiam.

O crescente processo de colonização de terras no norte novíssimo acelerou o processo de escolarização, fazendo com que a demanda pela formação de professores aumentasse, a qual foi suprida de forma emergencial pelos Cursos Normais Regionais.

No decorrer da fundamentação, por meio da pesquisa bibliográfica, detectamos que a expansão do ensino primário e a formação de professores pelos Cursos Normais Regionais, no norte do Paraná, tinham a intenção de atender à crescente urbanização dos núcleos populacionais formados pela colonização nas terras do interior paranaense, impulsionados pela prosperidade do cultivo do café, de modo especial das décadas de 1930 a 1960. O processo de urbanização gerou necessidades próprias para aqueles que, saídos do campo, iniciavam uma nova forma de vida, tanto de produção econômica, como de vida social e cultural. Neste sentido, o ensino pela instituição escolar passava a ser o meio pelo qual as condições de acesso ao mercado de trabalho seriam melhoradas, fato que não esteve estanque aos acontecimentos similares nos outros Estados do país, com maior ou menor intensidade.

Foram relevantes as discussões nacionais que privilegiavam a efetivação

de programas que satisfizessem às necessidades de formação dos professores em consonância com o modelo escolanovista e com os problemas reais encontrados no ensino primário. No Paraná, a principal contribuição para a adequação de um Ensino Normal que atendesse às especificidades de todas as localidades em que fossem necessárias esta formação, segundo a sua Lei Orgânica, foi a abertura dos Cursos Normais Regionais e as orientações do Programa para as Escolas Normais de Erasmo Pilotto, as quais nortearam os princípios de educação para as regiões interioranas do Estado no período estudado.

Para identificarmos as práticas pedagógicas desenvolvidas nas Escolas Normais Regionais do norte novíssimo do Paraná, abordamos, na terceira seção deste trabalho, os determinantes do processo de urbanização e do aumento populacional que influenciaram a criação das Escolas Normais Regionais nas cidades de Apucarana e Maringá, e como estas práticas foram desenvolvidas nas referidas instituições.

Os dados históricos coletados revelaram-nos de que forma as práticas pedagógicas das Escolas Normais Regionais pesquisadas se realizaram e foram inseridas no processo de formação de regentes do ensino primário. Das características mais marcantes destas práticas, encontramos as que enfatizavam as seguintes atividades: práticas de manutenção e de organização das instituições de ensino primário; práticas de caráter filantrópico e assistencialista; práticas de cunho cívico-patriótico; práticas de cunho religioso e práticas relacionadas à docência no ensino primário.

Entendemos que estas práticas pedagógicas foram encaminhadas de forma a acompanhar a política nacional-desenvolvimentista do período, com ênfase no civismo e no caráter de urbanização das práticas realizadas, tanto no interior das Escolas Normais Regionais, na efetivação dos conteúdos das disciplinas do currículo, como nas práticas exercidas nas escolas isoladas e grupos escolares.

Percebemos que se realizaram com muito mais constância e com maior destaque, pelos registros escolares, as atividades de cunho religioso, assistencialistas e cívico-patrióticas. Atividades estas que eram previstas, planejadas e encaminhadas nas diferentes disciplinas do Curso Normal Regional.

Desta forma, a formação de professores para a educação primária no interior propiciou o exercício de práticas pedagógicas com a aplicação de conteúdos escolares minimizados, tendo como justificativa a carência socioeconômica dos alunos do ensino primário e a precariedade das escolas do interior.

Consideramos, pois, que foi secundária a observação das atividades de ensino e aprendizagem da escola primária, por ser considerada de maior relevância para os regionalistas a observação das necessidades físicas das escolas isoladas e das peculiaridades da zona rural, como forma de conhecimento prático da realidade das escolas do ensino primário e do cenário rural do norte do Estado, responsável pelo desenvolvimento dos seus centros urbanos. Ficava inferiorizada a formação pedagógica mais consistente, no sentido de reflexão sobre a prática durante o processo de ensino e aprendizagem na formação de professores regentes para o ensino primário.

Como característica marcante e constitutiva das práticas pedagógicas destacadas, identificamos a presença dos normalistas regionalistas das instituições escolares pesquisadas nos eventos sociais da escola e das cidades de Apucarana e Maringá. Isto nos leva a inferir que um dos determinantes, para que as práticas pedagógicas destas instituições abarcassem um espaço maior do que o ambiente escolar, ou seja, a realização de atividades escolares em clubes, igrejas, ruas da cidade, comércio e em associações assistenciais, era a expectativa que a comunidade dos municípios tinha com os alunos formados pelas Escolas Normais Regionais Pestalozzi e Eduardo Claparèd.

Considerados como modelos da educação moderna, os normalistas das Escolas Normais Regionais Pestalozzi e Eduardo Claparèd representaram o ideal de formação de professores para o ensino primário em constituição em Apucarana e Maringá, além de serem representações de um modelo de cultura e de comportamentos ética e moralmente adequados para a sociedade que se urbanizara recentemente.

Outra questão importante verificada foi em relação às atividades práticas apresentadas pelas escolas pesquisadas, no que diz respeito ao campo de realização das práticas de docência dos normalistas das Escolas Normais Regionais. Conforme a Lei Orgânica do Ensino Normal, todas as Escolas Normais deveriam manter escolas primárias anexas para demonstração e prática

de ensino e, no caso das Escolas Normais Regionais, duas escolas primárias isoladas foram designadas, ficando os grupos escolares destinados às Escolas Normais Secundárias (BRASIL, 1946b). Podemos constatar que, nas Escolas Normais Regionais de Apucarana e Maringá, as práticas pedagógicas foram realizadas tanto nas escolas isoladas como em salas de ensino primário dos grupos escolares. Demonstram, assim, a relevância da atuação dos normalistas no sistema de ensino primário dos municípios pesquisados e a existência em comum de diferentes configurações de oferta do ensino primário no norte do Paraná durante a formação de professores pelas Escolas Normais Regionais.

Diante da configuração das práticas pedagógicas verificadas nas escolas pesquisadas, sentimos a necessidade de compreender as orientações para os Cursos Normais Regionais recebidas e como o modelo da Escola Nova consubstanciou-se na formação de professores das instituições escolares pesquisadas. Para tal, utilizamos como referência as orientações de Erasmo Pilotto, professor e Secretário de Educação do Paraná no período de abertura das Escolas Normais Regionais no interior do Estado, e a Lei Orgânica do Ensino Normal nº 8.530/46, em vigor no período.

Ao analisarmos as fontes primárias coletadas para este trabalho e relacioná-las com as orientações oficiais e com os pressupostos do modelo escolanovista vigente no Paraná, verificamos que as práticas pedagógicas desenvolvidas nas Escolas Normais Regionais Pestalozzi e Eduardo Claparèd se configuraram sob o aspecto da adequação diante da realidade das comunidades locais e das condições objetivas do trabalho pedagógico.

Tendo como modelo de escola primária aquela idealizada por Erasmo Pilotto, foram identificadas práticas que tinham como princípio a forma como o aluno aprende e a adoção da metodologia ativa no processo de ensino-aprendizagem. A adoção do sistema de fichas de acompanhamento, a fim de considerar as aptidões individuais dos alunos, e o papel do professor como o estimulador destas capacidades no processo de ensino e aprendizagem se apresentaram nas escolas pesquisadas, no entanto, a participação de todos os regionalistas em atividades escolares não permitiu que a formação diferenciada proposta por Erasmo Pilotto e pela pedagogia escolanovista se efetivasse.

A formação de professores pelas Escolas Normais Regionais se

destinava a formar professores para a zona rural, a fim de que proporcionasse melhoria das formas de vida da população, conforme almejava Erasmo Pilotto em sua Escola Serena (PILOTTO, 1946). Preocupação esta que iria sobrepor-se ao treinamento e à aplicação de técnicas educativas, muitas vezes impossíveis de serem realizadas satisfatoriamente devido às precárias condições materiais das escolas e dos alunos.

As atividades de miniaulas ou de regências continuariam a ser a aplicação de aulas ensaiadas e planejadas sem levar em consideração as particularidades de cada sala de aula ou da realidade vivenciada pelos alunos, destoando das orientações de Pilotto e das necessidades das escolas isoladas. O exercício de observação das condições físicas e dos recursos materiais da escola sobressaía mais que a observação e a participação real na efetivação do trabalho docente.

O modelo ideal de escola primária no interior não se realizaria durante todo o período de criação das Escolas Normais Regionais no Paraná. Mesmo com a adoção de técnicas e materiais pedagógicos a fim de ultrapassar a avaliação tradicional e a memorização, constatou-se que pouco de pesquisa científica, ou seja, de análise da realidade escolar foi desenvolvido nas práticas pedagógicas das Escolas Normais Regionais do interior do Paraná no período pesquisado, ficando restritos à capital do Estado os estudos pedagógicos.

Mesmo com a oferta de disciplinas que atendiam às características locais para uma formação de professores para as escolas primárias do interior, as práticas pedagógicas se limitavam, quando muito, em aplicação de exercícios docentes planejados para alunos e escolas primárias consideradas ideais.

As ideias de Erasmo Pilotto para a educação primária no Paraná foram readequadas às realidades de precariedade econômica da grande maioria dos alunos em idade escolar no interior do Estado. Para a formação de professores regentes de ensino primário, a adequação de seu programa enfatizou, sobremaneira, a alfabetização, tendo como principal preocupação o domínio básico de ensinar a ler, escrever e contar, de modo a garantir sua tese de que a “Educação é Direito de Todos” (1952).

Ao recuperarmos as atividades que configuraram as práticas pedagógicas realizadas pelos alunos das Escolas Normais Regionais de Apucarana e Maringá,

foi possível identificar que o caráter de civismo e de participação social foi fortemente evidenciado no cumprimento das atividades cívico-patrióticas no cotidiano das aulas do curso e nas escolas primárias. Este cunho formativo estava diretamente relacionado com o momento histórico nacional-desenvolvimentista do país, em que a escolarização vinculava-se à capacidade de voto, e a escola era o principal espaço para o desenvolvimento do papel cívico do futuro cidadão.

Como reflexo do que ocorreu em âmbito nacional, no Paraná, foi realçado, no movimento escolanovista, o seu ar renovador em detrimento dos seus aspectos conservadores. A religião exerceu um papel fundamental ao ajustar os preceitos religiosos aos ideais capitalistas, já que a ideia de trabalho e de realização do indivíduo se daria pelo esforço pessoal, pela vocação interior.

Verificamos que as práticas pedagógicas que não se configuravam, propriamente, atividades de ensino, como as comemorações cívicas e religiosas e os eventos sociais e filantrópicos das cidades em que se situavam as escolas Normais Regionais pesquisadas, foram de tal forma marcantes a ponto de serem encaminhadas, até os dias de hoje, como atividades de disciplina de Estágio Supervisionado nos cursos de formação de docentes em nível médio, em cidades menores do interior. Estas atividades, mesmo não fazendo parte das orientações curriculares para o Estágio Supervisionado, são comuns estarem vinculadas, nessas Escolas Normais do interior, a atividades como auxílio de estagiários em campanhas assistenciais, de vacinação, ruas de recreio para as escolas primárias e outras deste gênero.

O processo de cessação dos Cursos Normais Regionais e do fechamento ou reorganização curricular no sistema de ensino das Escolas Normais Regionais pesquisadas foi abordado como fechamento da quarta e última seção desta dissertação. Decidimos por este último enfoque, para a conclusão deste trabalho, no decorrer da pesquisa realizada, visto que, ao reconhecermos o funcionamento das Escolas Normais Regionais Pestalozzi e Eduardo Claparèd, ambas de cidades do norte novíssimo do Paraná, deparamo-nos com a relevância desta modalidade de formação de professores em Apucarana e Maringá, as quais foram consideradas propulsoras para a continuidade de outras modalidades e graus de ensino na formação de professores nestas cidades. Além de que, durante seu

período de funcionamento, as Escolas Normais Regionais pesquisadas realizaram a formação inicial de vários professores e profissionais da educação de destaque nos municípios de Apucarana e Maringá.

Entendemos que a mudança no sistema de ensino, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, determinou a modernização e a capacitação mais aprofundada para formação de professores.

Neste sentido, verificamos a reorganização dos Cursos Normais para os níveis ginásial e colegial, reconfigurando os critérios de ingressos dos alunos para estes cursos, assim como a cessação da terminalidade profissional para os Cursos Normais Regionais com a configuração do Magistério como habilitação profissional integrado ao 2º grau de ensino, pela Lei 5.692/71.

É indispensável registrar que foi notável a intenção de Erasmo Pilotto em realizar um programa de formação de professores rurais que estivesse alicerçado na cultura geral e no conhecimento local. Mas, contraditoriamente, suas orientações dualizavam as oportunidades desta formação, já que o professor formado como regente de ensino primário era treinado para aplicar técnicas pedagógicas, porém com pouca ou nenhuma reflexão sobre sua ação e o aprendizado dos alunos.

Como consideração final, queremos enfatizar que as práticas pedagógicas que fizeram parte da formação dos professores pelas Escolas Normais Regionais do norte novíssimo do Paraná não podem ser desconsideradas por não terem representado o modelo escolanovista próprio das discussões nacionais realizadas nas décadas de 1950 e 1960. Mas sim, vistas como representação de um modelo de formação de professores que, com o objetivo de atender a uma realidade regional que demandava por professores formados ou, mesmo, por formar professores em exercício, possibilitou o início de uma formação pública institucionalizada e que determinou as demais modalidades de formação de professores em suas cidades e em seus arredores.

Consideramos, como caminho para outras pesquisas, a contribuição de Erasmo Pilotto para a formação de professores para as Escolas Normais Regionais no interior do Paraná, visto que, ao eleger o humanismo no plano educacional, adotou como princípio educativo, para a formação de professores no Paraná, a formação de uma cultura que conduzisse à elevação do espírito e à

transformação da vida do indivíduo. Isto fez de Erasmo Pilotto um representante de uma forma mais específica da adoção do Movimento da Escola Nova no Estado, merecedora de maior aprofundamento de estudo.

Deixamos ainda como indagação para futuras investigações a maneira como a formação de professores em nível médio no interior do Estado influenciou o ensino primário a partir da proposta de alfabetização de Erasmo Pilotto. Esta preocupação o acompanhou nos anos seguintes à sua saída da Secretaria de Educação do Paraná. Em fins da década de 1970, o educador elaborou o chamado Método Erasmo Pilotto de Alfabetização, que iria repercutir durante toda a década seguinte.

Está, assim, aberto o caminho para outras investigações que, reforçando as considerações levantadas neste trabalho, ampliem os horizontes dos Cursos Normais Regionais do Paraná e estendam a discussão sobre a forma como a modalidade de formação de professores em nível médio se constituiu após a cessação destes cursos.

Ao finalizarmos este trabalho, entendemos que foi possível fazer uma retomada das motivações e das indagações que nos levaram a realizar esta caminhada. A partir de nossa preocupação inicial sobre como as práticas, realizadas por alunos dos cursos de formação de professores, refletem sua formação pedagógica e, das aprendizagens adquiridas durante o processo de pesquisa, tivemos a condição de compreender o quanto os determinantes sócio-históricos, interferem na formação dos professores e em sua postura pessoal e profissional. Da mesma forma, nos fez refletir sobre a nossa própria formação e sobre as opções filosóficas e pedagógicas que estamos fazendo ao longo de nossa trajetória, possibilitando tomadas de decisão mais conscientes e comprometidas com a nossa opção profissional: a formação de professores.

REFERÊNCIAS

Fontes Primárias

APUCARANA. Escola Normal Ginásial Pestalozzi revive na sua formatura a vida da escola. **Revista Destaque**, ed. Anual, p. 31-32, 1967.

_____. Fundação Cultural. Museu Etnográfico Municipal. **Arquivo histórico**. 2011.

BRASIL. **Lei Orgânica do Ensino Primário**. Decreto-lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946a. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinoprimario.htm>>. Acesso em: 25 nov. 2009.

_____. **Lei Orgânica do Ensino Normal**. Decreto-lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946b. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinonormal.htm>>. Acesso em: 25 nov. 2009.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Rio de Janeiro, 25 de setembro de 1946c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 25 nov. 2010.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 25 nov. 2009.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências**. Decreto-Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 25 nov. 2009.

COLÉGIO ESTADUAL ALBERTO SANTOS DUMONT. **Livro Ata nº 1**: Histórico do Curso Normal Regional de Apucarana. p. 1-23, Apucarana, PR, 2010.

COLÉGIO ESTADUAL JOÃO XXIII. **Acervo histórico**. Maringá, PR, 2010.

HERVATINI. José Carlos. **Acervo pessoal**. Borrazópolis, PR, 2010.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ESTADUAL DE MARINGÁ. **Livro Ata do histórico da Escola Normal Secundária de Maringá**. Maringá, PR, 1956.

_____. **Projeto Político Pedagógico**. 2006. Disponível em: <<http://ieem.com.br/arquivos/ppp.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2010.

MARCOS, Darcy Aparecida Mathias. **Acervo pessoal**. Apucarana, 2011.

MARINGÁ. Prefeitura Municipal. Acervo da Gerência de Patrimônio Histórico de Maringá. Projeto Memória. Arquivo de Fita Cassete. **Entrevista com Dirce de Aguiar Maia**, 1986. Acesso em: 17 jan. 2011.

_____. Prefeitura Municipal. **Acervo da Gerência de Patrimônio Histórico**. Maringá. 2011.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Lei do Sistema Estadual de Ensino nº 4.978**, de 05 de dezembro de 1964. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/lei_do_sistema.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2010.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Criteria nº 3**. Curitiba: Secretaria Geral, 1966.

_____. Decreto nº 8.401 de 08 de janeiro de 1968 (a). Denominação de estabelecimentos de ensino normal. Publicação D.O.E. nº 254. In: _____. **Coletânea da Legislação Estadual de Ensino de 1968**. 2. ed. Curitiba: FUNDEPAR, 1969.

_____. Portaria nº 29 de 16 de janeiro de 1968 (b). Extinção e transformação de Escolas Normais Ginásiais Estaduais. Publicação D.O. Nº 261. In: _____. **Coletânea da Legislação Estadual de Ensino de 1968**. 2. ed. Curitiba: FUNDEPAR, 1969.

PILOTTO, Erasmo. **Oração de paraninfo**. Curitiba: Empresa Grafica Paranaense, 1940.

_____. **Prática da escola serena**. Curitiba: João Haupt, 1946.

_____. **A educação é direito de todos**. Curitiba: Max Roesner, 1952.

PILOTTO, Erasmo. **A educação no Paraná**. Síntese sobre o ensino público elementar e médio. Rio de Janeiro: Marques Saraiva, MEC/ INEP, Campanha de inquéritos e levantamentos do ensino médio e elementar (CILEME). Publicação n. 3, 1954.

_____. **Situação do desenvolvimento brasileiro e a educação**. Curitiba: Associação de Estudos Pedagógicos, 1959.

Fontes Bibliográficas

ALMEIDA, Jane Soares. Currículos da Escola Normal Paulista (1846-1920): Revendo uma trajetória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 76, n. 184, p. 635-664, set./dez. 1995.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

AMARO, Hudson Siqueira; RODRIGUES, Isabel Cristina. Educação municipal em Maringá: Uma história em meio século. In: DIAS, Reginaldo Benedito; GONÇALVES, José Henrique Rollo (Orgs.). **Maringá e o norte do Paraná**: Estudos de história regional. Maringá, PR: EDUEM, 1999. Cap. 17, p. 371-388.

ANDREOTTI, Azilde Lina. A administração escolar na Era Vargas e o nacional-desenvolvimentismo (1930 – 1964). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. Especial, p. 102 -123, ago. 2006.

APUCARANA. Prefeitura Municipal. **Vivo Apucarana**. Publicação Comemorativa ao Cinquentenário de Apucarana. 1994.

_____. Prefeitura Municipal. **Apucarana em dados**: gestão 2001-2004. 2001.

_____. Prefeitura Municipal. **Portal institucional, conheça Apucarana, História**. 2010. Disponível em: <<http://www.apucarana.pr.gov.br/institucional/historia>>. Acesso em: 27 jul. 2010.

ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antonio Pádua Carvalho (Org.). **As escolas normais no Brasil**: do Império à República. Campinas, SP: Alínea, 2008.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na era das revoluções**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

BALHANA, Altiva Pilatti; MACHADO, Brasil Pinheiro; WESTPHALEN. **História do Paraná**. v. 1. Curitiba: Grafipar, 1969.

BAREIRO, Edson. **Políticas educacionais e escolas rurais no Paraná: 1930-2005**. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2007.

BASTOS, Maria Helena Camara. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827 – 1854). In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. II: Século XIX. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 34 - 51 .

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. 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.

_____. Grupos escolares no Brasil: Um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. III: Século XX. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 68 - 76.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Notas para reavaliação do movimento educacional brasileiro (1920 – 1930). **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 66, p. 4-11, ago. 1988.

COLLARES, Solange Aparecida de Oliveira. **A formação de professores na escola normal: e os primeiros professores do Estado do Paraná**. 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/609_437.pdf. Acesso em: 29 mar. 2010.

COMPANHIA MELHORAMENTOS NORTE DO PARANÁ (CMNP). **Colonização e desenvolvimento do norte do Paraná**. Publicação comemorativa do cinquentenário da Companhia Melhoramentos Norte do Paraná. São Paulo: EDANEE, 1975.

COSTA, Mônica Patrícia; BONI, Paulo César. Apucarana: um olhar sobre o

passado. In: BONI, Paulo César (Org.). **Certidões de nascimento da história: o surgimento de municípios no eixo Londrina – Maringá**. Londrina, PR: Planográfica, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrado/comunicacao/wp-content/uploads/certidoes-de-nascimento-da-historiacompleto.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2010.

DIAS, Reginaldo Benedito; GONÇALVES, José Henrique Rollo (Orgs.). **Maringá e o norte do Paraná: Estudos de história regional**. Maringá, PR: EDUEM, 1999.

DIAS SOBRINHO, Francisco Soares. **Norte do Paraná: Apucarana em prosa e verso**. Apucarana, PR: Gráfica Diocesana Apucarana, 2007.

EMER, I. O. **Desenvolvimento histórico do oeste do Paraná e a construção da escola**. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1991.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf> >. Acesso em: 25 mar. 2011.

HEGETO, Léia de Cássia Fernandes. **História da formação de professores em Maringá: A Escola Normal Superior Secundária entre as Décadas de 1950 e 1970**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2007. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2007%20-%20Leia_Hegeto.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2009.

IBGE. **Biblioteca digital. Acervo digital. Fotografias**. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/colecao_digital>. Acesso em: 27 jul. 2010.

IWAYA, Marilda. **Os rituais e o cotidiano escolar Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto (1940-1960)**. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2. História e memória da educação brasileira. Natal, 2002. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3103.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2010.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LUPORINI, Teresa Jussara. Instituições escolares: Etnia e educação escolar. 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, 2007. p. 209 - 227.

LUZ, France. Maringá: a fase de implantação. In: DIAS, Reginaldo Benedito; GONÇALVES, José Henrique Rollo (orgs.). **Maringá e o norte do Paraná: estudos de história regional**. Maringá, PR: EDUEM, 1999. Cap. 5, p. 123 -140.

MACEDO, Elizabeth. Aspectos metodológicos em história do currículo. In: OLIVEIRA, I. B. **Pesquisa do/no cotidiano das escolas: sobre saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 131-147.

MARINGÁ. Prefeitura Municipal. **Portal institucional, Nossa cidade, Histórico do município**. 2010a. Disponível em: <<http://www2.maringa.pr.gov.br/site/index.php?sessao=8150b94ac01x81&id=14>>. Acesso em: 27 jul. 2010.

_____. **Portal maringaense.com. Maringá. Fatos e fotos. Instituições de ensino**. 2010b. Disponível em: <http://www.maringaense.com/index.php?meio=maringa_ff> . Acesso em: 17 dez. 2010.

_____. **Portal Maringá.com. História de Maringá. Fotos históricas da cidade. Década de 40**. 2010c. Disponível em: <<http://www.maringa.com/historia/fotos.php>> . Acesso em: 17 dez. 2010.

_____. **Blog Maringá histórica**. José Fernando (responsável). Maringá. Paraná. Brasil. 2010d. Disponível em: <<http://maringahistorica.blogspot.com>>. Acesso em: 17 dez. 2010.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **A pedagogia da escola nova na formação do professor primário paranaense: Início, consolidação e expansão do movimento**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

_____. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1997a.

_____. **A legislação educacional paranaense e a história da educação. (1821-1955)** – PUC-PR. Unicamp. Anais do SEMINÁRIO NACIONAL DE

ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL", 4. , Campinas, 1997b.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Curso Normal Regional paranaense no contexto da organização social do trabalho no Brasil e na América Latina (1946-1961). **Revista Educação**, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 21, n. 34, p. 71-79, abr. 1998. Disponível em: <<http://www.bve.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/lista.asp?cod=34972&Assunto=ORGANIZA%C7%C3O+DO+TRABALHO&Doc=P&P=0&nl=20>>. Acesso em: 05 nov. 2009.

_____. Políticas educacionais, modelos pedagógicos e movimentos sociais no contexto paranaense. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira (Orgs.). **A educação escolar em perspectiva histórica**. Coleção Memória da Educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. Cap. 12, p. 309 - 324.

_____. A escola normal no Paraná: Instituição formadora de professores e educadora do povo. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antonio Pádua Carvalho (Org.). **As escolas normais no Brasil: do Império à República**. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 145 - 162.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; KLENK, Henrique. **O início da organização do ensino público na Província do Paraná (1854-1864)**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 8. 2009, Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html>. Acesso em: 05 nov. 2009.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIEIRA, Alboni Marisa D. P. A escola nova no Paraná: Avanços e contradições. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n. 14, p. 93-100, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=58>>. Acesso em: 30 out. 2009.

MONARCHA, Carlos. **Escola normal da praça: O lado noturno das luzes**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

MORENO, Jean Carlo. Intelectuais na década de 1920: César Prieto Martinez e Lysímaco Ferreira da Costa à frente da instrução pública no Paraná. In: VIEIRA, Carlos Eduardo. **Intelectuais, educação e modernidade no Paraná (1886-1964)**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2007. p. 41 - 64.

MOTA, Lúcio Tadeu; NOELLI, Francisco Silva. A pré-história da região onde se encontra Maringá, Paraná. In: DIAS, Reginaldo Benedito; GONÇALVES, José Henrique Rollo (Orgs.). **Maringá e o norte do Paraná**: Estudos de história regional. Maringá, PR: EDUEM, 1999a. Cap. 1, p. 5 -19.

_____. Exploração e guerra de conquista dos territórios indígenas nos vales dos rios Tibagi, Ivaí e Piquiri. In: DIAS, Reginaldo Benedito; GONÇALVES, José Henrique Rollo (Orgs.). **Maringá e o norte do Paraná**: Estudos de história regional. Maringá, PR: EDUEM, 1999b. p. 21 – 50.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. Rio de Janeiro: PP & A, 1976.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. A colônia e os interesses pela criação das instituições escolares no Brasil. **Quaestio**. UNISO, Sorocaba-SP, v. 8, n. 1, p. 1-22, 2006a.

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

_____. **A primeira escola de professores dos Campos Gerais**. Ponta Grossa, PR: Ed. da UEPG, 2008.

_____. Reconstrução histórica das instituições escolares públicas do Paraná. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 35, p. 183-191, set. 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/tsc_mariaisabel.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2009.

PADIS, Pedro Calil. **Formação de uma economia periférica**: o caso do Paraná. 2. ed. Curitiba: IPARDES, 2006. (Coleção clássicos da economia paranaense.)

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Portal Educacional Dia a Dia Educação**. Administrador Rede Escola. Apucarana. Colégio Estadual Alberto Santos Dumont – EF EM, Curitiba: 2010a. Disponível em: <<http://www.apusantosdumont.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=11>>. Acesso em: 10 jul. 2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Portal Educacional Dia a Dia Educação**. Administrador Rede Escola. Maringá. Colégio Estadual João XXIII – EF EM, Curitiba, 2010b. Disponível em:

<<http://www.mgajoao.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>>. Acesso em: 10 jul. 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Portal educacional dia a dia educação**. Administrador Rede Escola. Curitiba: 2010c. Disponível em: <<http://www.redeescola.seed.pr.gov.br/modules/instalacao/localizarEscolas.php>>. Acesso em: 10 jul. 2010.

PAULA, Flávia Anastácio de. Tornar-se professora leiga no oeste do Paraná entre 1960 e 2006: Explorando trajetórias à margem das políticas oficiais de formação de professores. **Revista Travessias**. v. 3, n. 3, 2009. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3452>>. Acesso em: 05 jul. 2009.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Antologia de Pestalozzi**. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Editorial Losada S.A., 1946.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PUGLIELLI, Hélio de Freitas. **Erasmus Pilotto**. Curitiba: UFPR, n. 7, 1996. (Série Paranaenses.)

SATO, Larissa Ayumi; COSTA, Mônica Patrícia. **A fotografia como fonte de recuperação histórica do norte do Paraná**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 30. Santos, SP, 2007. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R1731-1.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2010.

SAVIANI, Dermeval. Percorrendo caminhos na educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP: v. 23, n. 81, p. 273-290, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 nov. 2009.

_____. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Fontes, histórias e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004a.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação**, v. 30, n. 2. 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a1.htm>>. Acesso em: 05 nov. 2009.

_____. O legado educacional do longo século XX brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et al. O legado educacional do século XX no Brasil. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 9 – 53. (Coleção educação contemporânea.)

_____. **A pedagogia no Brasil: História e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a. (Coleção memória da educação.)

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14. n. 40, p. 143 - 155, jan./abr. 2009.

SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. **O desenvolvimento dos cursos de formação de professores primários na fronteira oeste paranaense: A criação da primeira escola normal secundária pública de Foz do Iguaçu e do oeste do Paraná**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em: <http://www.bicentede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=361>. Acesso em: 04 nov. 2009.

SCHAFFRATH, Marlene dos Anjos Silva. **A escola normal em Maringá-PR: O ensino público como projeto político**. HISTEDBR. Navegando pela História da Educação Brasileira. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_081.html>. Acesso em: 23 abr. 2008.

SCHELBAUER, O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol. II: século XIX**, 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 132 - 149.

SOUZA, Rita de Cássia de. **Não premiarás, não castigarás, não ralharás: dispositivos disciplinares em Grupos Escolares de Belo Horizonte (1925-1955)**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2006.

SOUZA, Rosa Fátima de. A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira. **Caderno CEDES [online]**. v. 20, n. 52, p. 104-121, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a08v2052.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2010.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea.)

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo do século XX**: (ensino primário e secundário no Brasil). v. 2, São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca básica da história da educação brasileira.)

SOUZA, Rosa Fátima; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. 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. 21 - 56.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

_____. A formação docente no Brasil: história e política. **Revista Educação e Filosofia**, v. 14, n. 34, p. 253-268, jul./dez. 2003.

TOMAZI, Nelson Dacio. Construções e silêncios sobre a (re) ocupação da região norte do Estado do Paraná. In: DIAS, Reginaldo Benedito; GONÇALVES, José Henrique Rollo (Orgs.). **Maringá e o norte do Paraná**: estudos de história regional. Maringá, PR: EDUEM, 1999. p. 51 - 85.

VALDEMARIN, Vera Tereza. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 81 - 105. (Coleção educação contemporânea).

VALDEMARIN, Vera Tereza. **História dos métodos e materiais de ensino**: a escola nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2010. p. 87 – 128.

VIEIRA, Carlos Eduardo; MARACH, Caroline Baron. Escola de mestre único e escola serena: realidade e idealidade no pensamento de Erasmo Pilotto. In:

VIEIRA, Carlos Eduardo. **Intelectuais, Educação e Modernidade (1886 – 1964)**. Curitiba: Ed. da UFPR. Curitiba: 2007. p. 269 - 289.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Educação e modernidade no projeto formativo de Erasmo Pilotto. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6. A educação e seus sujeitos na História. Goiânia, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo06/Coordenada%20por%20Carlos%20Eduardo%20Vieira/Carlos%20Eduardo%20Vieira%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

VILLELA, Heloisa Oliveira dos Santos. **Da palmatória à lanterna mágica: A escola normal da província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876)**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2002.

_____. Normalistas históricas, professoras comportadas: a construção das representações sobre a profissionalização da docência feminina no século XIX. **Dimensões**. Revista de História, Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, n. 22, p. 68 - 82, 2009. Disponível em: <<http://www.acciolydesenvolvimento.com.br/dimensoes-ufes/data/uploads/edicoes/23/Dimensoes23.pdf>>. Acessado em: 25 mar. 2011.

WACHOWICZ, Lílian Anna. **Relação professor-estado no Paraná tradicional**. Estudos regionais. São Paulo: Cortez, 1984.

YOSHIDA, Elise Sayuri; LEAL, João Laércio Lopes. Maringá: as primeiras notas da Cidade Canção. In: BONI, Paulo César (Org.). **Certidões de nascimento da história: o surgimento de municípios no eixo Londrina – Maringá**. Londrina, PR: Planográfica, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrado/comunicacao/wp-content/uploads/certidoes-de-nascimento-da-historiacompleto.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2010.

ANEXOS

ANEXO A



Solenidade de criação da Escola Normal Regional em Apucarana em 1949, estando na mesa, da direita para esquerda: Ailema Luvison Franck, Rubens Miranda Assumpção, Alceste Ribas de Macedo, Carlos Massaretto, Henrique Victor Giublin, Maria de Lourdes Cherubin Consentino, Newton Guimarães, Hayton Lee Swain e Pe. Francisco Kömer. Fonte: Apucarana (2011).

ANEXO B



Paraninfa e Patrono da primeira turma de formandos da Escola Normal Regional Pestalozzi, Apucarana, 1952.
Fonte: Marcos (2011).

ANEXO C



Formatura da primeira turma da Escola Normal Regional Pestalozzi com a presença de Erasmo Pilotto (sentado de terno claro), Apucarana, 1952.
Fonte: Marcos (2011).

ANEXO D



Formanda da Escola Normal Regional Pestalozzi, Darcy Aparecida Mathias recebendo o diploma das mãos do Professor Erasmo Pilotto, Apucarana, 1952.
Fonte: Marcos (2011).

ANEXO E



Baile de formatura da primeira turma da Escola Normal Regional Pestalozzi, em 1952.
Fonte: Marcos (2011).

ANEXO F

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA



ESTADO DO PARANÁ

DIPLOMA DO CURSO PRIMÁRIO

A Diretoria do Grupo Escolar de Borrazópolis
certifica que o aluno José Carlos Hervatin
nascido a 6 de janeiro de 1943, em São Paulo (S. Paulo)
filho de José Hervatini prestou exame final
das matérias da QUARTA SÉRIE do curso primário de conformidade com a legislação
em vigor sendo aprovado plenamente grau 7,2

Diretoria do Grupo Escolar de Borrazópolis
em 15 de dezembro de 1956

O Diretor Geny Cordeiro Gieblin O Professora Maria Aparecida Nunes

O Diplomado José Carlos Hervatin

**Tabelionato de Notas
E PROTESTOS DE TÍTULOS**
Dalmon Rêls
OFICIAL MAIOR
JANDAIA DO SUL - Est. do Paraná

(Selo para fins escolares)

FIRMA:
7.º TABELIÃO VOLPI
Mal. Floriano, 143 - Curitiba.

Reconheço verdadeira a firma e supra
de Geny Cordeiro Gieblin
e Maria Aparecida Nunes.
Jandaia do Sul, 15 de dezembro de 1956
Em test. Dalmon Rêls da verdade.
pelo Tabelião Oficial

Diploma do Curso Primário como requisito para admissão do candidato José Carlos Hervatini, de 1956, na Escola Normal Regional Pestalozzi de Apucarana.
Fonte: Hervatini (2010).

ANEXO G



Estado do Paraná

N.º

de 19

SECRETARIA DE SAÚDE PÚBLICA
DEPARTAMENTO DE SAÚDE
6º DISTRITO SANITÁRIO
POSTO DE HIGIENE DE MARINGÁ

ATESTADO DE SAÚDE

ATTESTO que Adair Maria Leite
 de cor branca, com 25 anos de idade, filha de José
Adair de Lapa, natural de S. Paulo
 Estado de _____, e residente em Maringá
 foi por mim examinado, para o fim especial de E.C.H.S.

tendo sido encontrado em condições de boa saúde física
e mental, sem sinais de doenças
infecto-contagiosas

Maringá, 19 de abril de 1966
 Dr. [Signature]
 Médico examinador






MARINGÁ

Atestado de Saúde como requisito para admissão da candidata Adaile Maria Leite, de 1956, na Escola Normal Regional Eduardo Claparèd de Maringá.
Fonte: Colégio Estadual João XXIII (2010).

ANEXO H

S. S. P.

DEPARTAMENTO DE SAÚDE

UNIDADE SANITÁRIA 6 - Dickiko

Atestado de Imunização

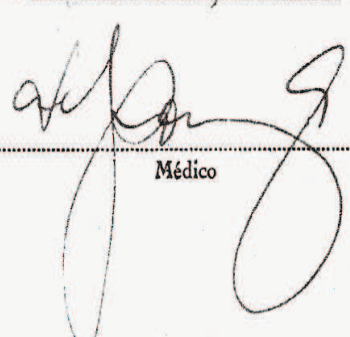
Declaro que Adaile Maria Leite

de 15 anos de idade, cor branca, natural de S. Paulo

residente a Maringá n.º

foi imunizado contra Varicela

no dia 19 de abril de 19 56


Médico

C. S. 13



Atestado de Imunização como requisito para admissão da candidata Adaile Maria Leite, em 1956, na Escola Normal Regional Eduardo Claparède de Maringá.
Fonte: Colégio Estadual João XXIII (2010).

ANEXO I

Nós, abaixo-assinados, Newman da Silva Gomes e Maria de Lourdes Borelli Cid- Cirurgiões Dentistas, residentes nesta cidade de Maringá,- atestamos que a Sra. Adaile Maria Leite, residente e domiciliada nesta cidade há oito anos, tem boa conduta pessoal, nada havendo de nosso conhecimento que desabone seus atos.

Maringá, 19 de março de 1956.

Newman da Silva Gomes
Maria de Lourdes Borelli Cid

Reconheço verdadeira a firma *Newman da Silva Gomes e Maria de Lourdes Borelli Cid* do que deu fé.

Em test. *[Assinatura]* de verdade.

Maringá, 19 de *Março* de 1956

Cildio Castanho
 OFICIAL MAIOR

(Para fins escolares).

ESMERALDO LEANDRO
 TABELÃO DE NOTAS
 CILDIO CASTANHO
 OFICIAL MAIOR
 AMADOR AUGUSTO DE ARAUJO
 ESCRIVENTE

Declaração de Boa Conduta de Adaile Maria Leite como requisito para admissão à Escola Normal Regional Eduardo Claparède de Maringá, em 1956.
 Fonte: Colégio Estadual João XXIII (2010).

ANEXO J

Mod. 1 NORMAL GINASIAL
M. E. S.

 **República dos Estados Unidos do Brasil**
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE

Escola Normal Ginásial "Eduardo Claparède"
Nome do Estabelecimento

Maringá *Paraná* N. *3*
CIDADE ESTADO

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO EM EXAMES DE ADMISSÃO À 1.ª SÉRIE GINASIAL

Certificamos que *Aparecida Hiroko Onuma*
filha de *Kiyoshi Onuma*
e de *Shinzuko Onuma*
natural de *Maringá - Pr* nascido em *11* de *julho* de *1951*
foi considerado aprovado em exame de admissão à 1.ª série ginásial, prestado em *1.º* de *abril*
de *1964* nos termos da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decretos-lei números 4.244
de 9 de abril de 1942 e 8.347, de 10 de dezembro de 1945), tendo obtido os seguintes resultados:

Português: *4,0* Matemática: *4,5*
Geografia: *5,0* História do Brasil: *5,0*
Média Geral cinco e três décimos (*5,3*)

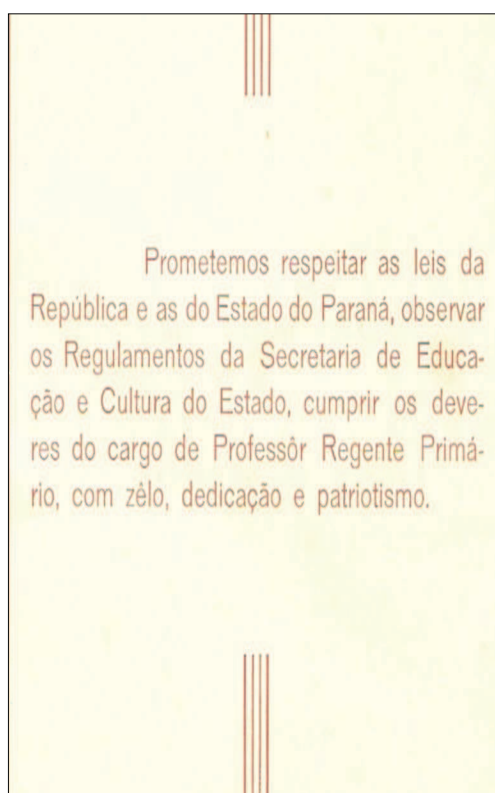
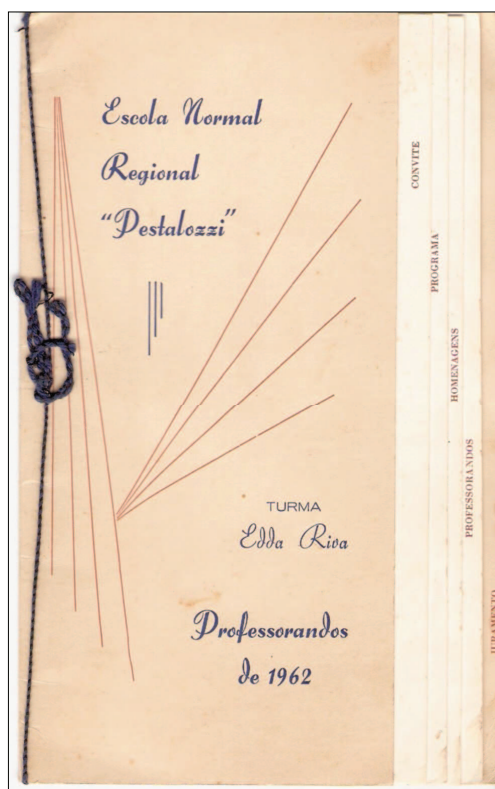
H. A. A. S. *M. S. Chavkin*
(DIRETOR) (INSPECTOR)

secretária

"Isento de selo, ex-vi do Decreto-lei n.º 8.029, de 2-10-19"

Certificado de Aprovação em Exame de admissão como requisito para admissão à Escola Normal Ginásial (Regional) Eduardo Claparède de Maringá, em 1964.
Fonte: Colégio Estadual João XXIII (2010).

ANEXO K



Capa e contra-capa do convite de Formatura da Escola Normal Regional Pestalozzi, Apucarana, 1962.
Fonte: Hervatini (2010).

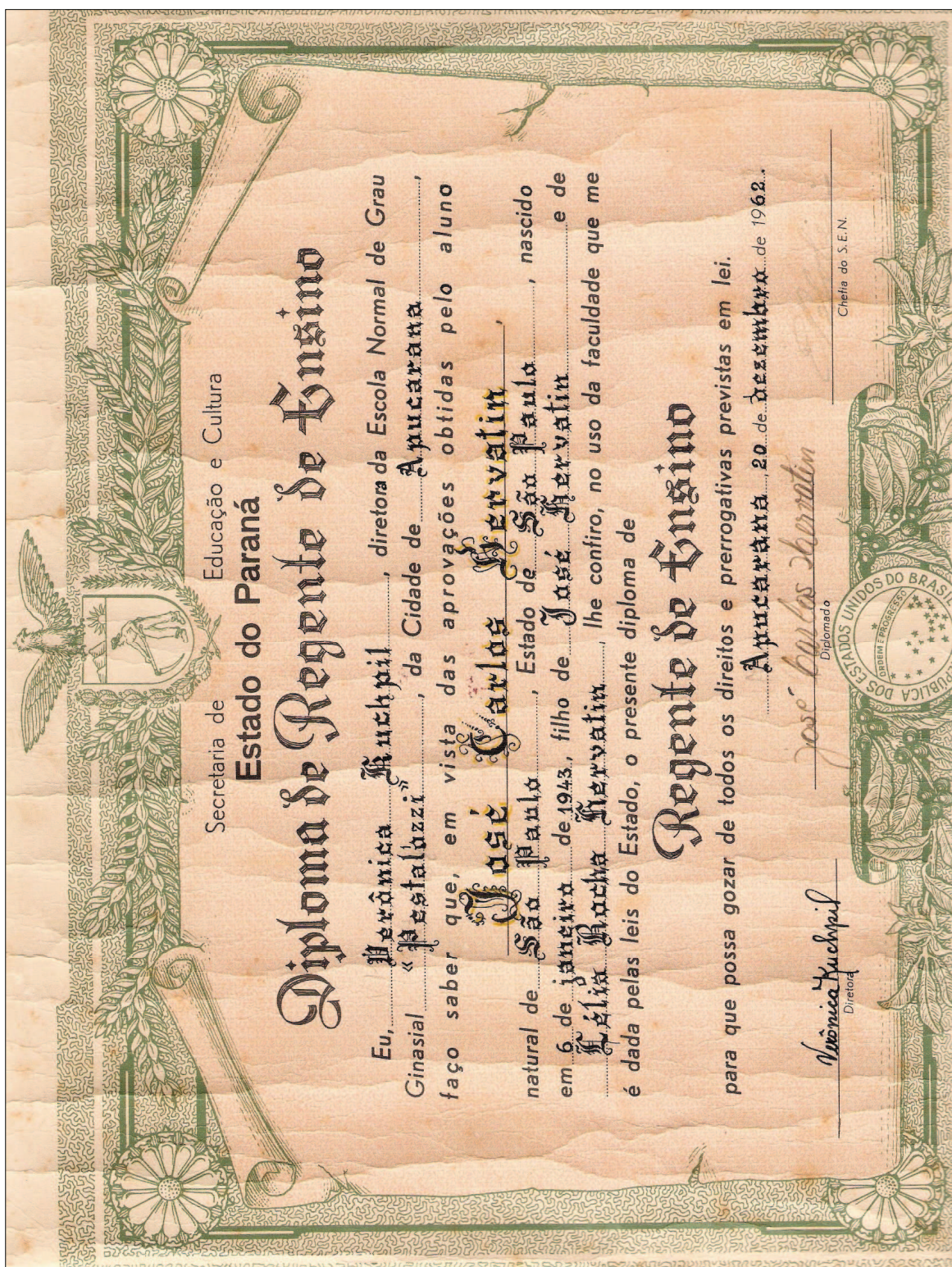
ANEXO L



Formatura de José Carlos Hervatini pela Escola Normal Regional Pestalozzi, Apucarana, 1962.

Fonte: Hervatini (2010).

ANEXO M



Frente do Diploma de Regente do Ensino Primário de José Carlos Hervatini expedido pela Escola Normal Regional Pestalozzi, Apucarana, 1962.
Fonte: Hervatini (2010).

ANEXO N

NOTAS DE APROVAÇÃO NO CURSO

PORTUGUÊS	5,9
MATEMÁTICA	6,5
HISTÓRIA	7,2
CLOCENTIA	7,5
INDICAÇÃO À CIÊNCIA	—
CINEMA	6,6
FRANÇÊS	—
INGLÊS	—
DESENHO	7,6
DIDÁTICA E PRÁTICA	7,1
PSICOPEDAGOGIA	9,1
ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA	—
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	—
EDUCAÇÃO DE Jovens e Adultos	6,4
Aprovado	Aprovado
Aprovado	Aprovado
Atividades Especiais da Região	6,7
	6,9
	6,8

20 / 12 62 Maria de Jesus Guimaraes de Melo

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
Departamento de Educação
Registrado as folhas 155-16 do livro N° 78-1

Carteira 21 de fevereiro de 1964
W: José de Araújo Machado
Furcata

ESTADO DE PARANÁ
IMPOSTO DE SELLO
C=20,00
C=10,00
C=5,00
C=1,00

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
Departamento de Educação
Registrado as folhas 155-16 do livro N° 78-1

Carteira 21 de fevereiro de 1964
W: José de Araújo Machado
Furcata

Verso do Diploma de Regente do Ensino Primário de José Carlos Hervatini expedido pela Escola Normal Regional Pestalozzi, Apucarana, 1962.
Fonte: Hervatini (2010).

ANEXO O

Nota 9,5

Escola Normal Regional "Eduardo Claparède"

Nome do Aluno Alcir Peres Jucá

Classe Primária 2º ano

Duração da Regência 10.ª a 16 de novembro

Data 10 de novembro de 1964

AULAS DE MATÉRIAS História, Português, Matemática

ASSUNTO Descobrimento do Brasil - Independência República
Port: leitura de uma história e ditado, Arit: o quilograma.

DURAÇÃO H: 60' - P: 45, Mat: 45.

Apresentação da Matéria:

Motivação: Hist: Cartões, Port: Hist. - Arit: balança, feijão - café - milho

1 - Em que consistiu?

2 - Despertou o interesse dos alunos? sim

3 - Observação Bom

DESENVOLVIMENTO DA AULA:

1 - Conteúdo: Bom

2 - Fixação: Bom

3 - Aplicação ou verificação: Bom

4 - Observação:

ATITUDE profissional do aluno mestre:

1 - Conseguiu disciplinar? sim

2 - Houve atividade por parte dos alunos? sim

3 - Tom de voz do professorado: não alta mas clara

4 - Linguagem: Correta

5 - Observação:

Frente da ficha de acompanhamento de regência da Escola Normal Ginásial (Regional) Eduardo Claparède, Maringá, 1964.

Fonte: Colégio Estadual João XXIII (2010).

ANEXO P



Uso do quadro negro negro: Material didático:

1 - Foi adequado o material? *Sim*

2 - Houve oportunidade para el. uma aula ocasional? *Sim*

3 - Como procedeu o aluno mestre? *Bem.*

4 - Registre as aulas globalizadas: *Todas*

DESCRIVA o mais detalhadamente possível os pontos seguidos pelo professorando numa aula de Português - indicando relação as outras, a classificação da mesma (melhor, pior)

Foi ótima os alunos leram a história, do Galo e a raposa 3 vezes, nas duas vezes depois da 1ª foi interpretado pelas crianças, o galo e a raposa sendo um aluno, o galo e outro raposa. Os demais foram narradores.

As crianças gostaram muito. Após a leitura deu ditado da mesma história recolhendo primeiro as fixas, de história.

NOTA: Deve ser descritas, pelo menos três aulas dadas pelo mestre em todo o período de regência.

Professora *Laura Pereira da Silva*

Escola de Aplicação *Grupo Escolar Anita Garibaldi*

Verso da ficha de acompanhamento de regência da Escola Normal Ginásial (Regional) Eduardo Claparèd, Maringá, 1964.

Fonte: Colégio Estadual João XXIII (2010).

ANEXO Q



FICHA PARA SER PREENCHIDA PELA PROFESSORA
REGENTE DE CLASSE

PERÍODO / REGÊNCIA DE CLASSE

Aluno... Áurea Apiancida Picelli

Professora Regente... Heleia Maria Lourenço

Estabelecimento... Escola "Antônio Gonçalves"

Avaliação referente ao período de 26 de setembro a 12 de outubro

Observações.....

Elementos Avaliados	excelente	bom	reg.	deficiente	muito deficiente
1- É atraente para as crianças?	+				
2- Tem relações amistosas com elas?	+				
3- Esforça-se para satisfazer as curiosidades e interrogatórios das crianças?	+				
4- Consegue que as crianças trabalhem com objetivos definidos e entusiasmo?	+				
5- Promove oportunidade para as crianças trabalharem em cooperação?			+		
6- Consegue das crianças iniciativa e originalidade?	+				
7- Procura conservar os melhores hábitos adquiridos anteriormente pelos alunos?	+				
8- Consegue aproveitamento da classe de modo que as crianças se desenvolvam em conhecimento e também em sociabilidade?	+				
9- Faz apreciação (corrigindo e comentando) os trabalhos das crianças e estimulando-as a vencer dificuldades?	+				
10- Preocupa-se em recuperar os deficientes para colocá-los em harmonia com a classe?	+				

Ficha de acompanhamento de regência da Escola Normal Ginásial (Regional) Eduardo Claparède, Maringá, década de 1960.

Fonte: Colégio Estadual João XXIII (2010).

ANEXO R

FICHA PARA SER PREENCHIDA PELO PROFESSOR REGENTE DA CLASSE

Conceito: Excelente - Bom - Regular - Deficiente - Muito deficiente **MÉDIA GERAL = 9,7**

PROFESSOR(A): **Curcio Aparecido Riccelli** PERÍODO: 1ª e 2ª dia 3ª e 4ª dia 5ª e 6ª dia

Professora responsável: **Nila Maria Santana** 1ª dia 2ª dia 3ª e 4ª dia 5ª e 6ª dia

I- Planejamento da Regência

Quanto a:

a- Métodos

b- Adequação ao nível da classe

c- Assunto: 1- preocupação dos objetivos 2- adequação ao tempo disponível

d- Motivação

II- DESENVOLVIMENTO DA AULA

a- Conteúdo: 1- qualidade e quantidade da matéria 2- qualidade e quantidade dos exercícios

b- Metodologia: 1- processos didáticos adequados 2- uso do material (incluindo o quadro negro) 3- empenho em obter a participação ativa dos alunos 4- aproveitamento do tempo 5- aproveitamento de oportunidades 6- preocupação com a formação moral e cívica do educando.

III- REAÇÃO DA CLASSE

a- interesse e atenção

b- disciplina

c- aproveitamento

9,8	9,5	100	98	10
9,5	100	9,7	100	9,5
9,5	9,8	9,5	9,5	9,8
10	9,8			

10 9,8

de

Ficha de acompanhamento de regência da Escola Normal Ginásial (Regional) Eduardo Claparèd, Maringá, década de 1960.

Fonte: Colégio Estadual João XXIII (2010).

ANEXO S

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA				
SERVIÇO DE ENSINO NORMAL				
CURSOS NORMAIS REGIONAIS				
DISCIPLINAS	I	II	III	IV
PORTUGUÊS	5	5	5	3
MATEMÁTICA	5	5	4	3
HISTÓRIA DO BRASIL	-	-	-	3
HISTÓRIA GERAL	-	-	3	-
GEOGRAFIA GERAL	3	-	-	-
GEOGRAFIA DO BRASIL	-	3	-	-
CIÊNCIAS NATURAIS	3	3	-	-
DESENHO E CALIGRAFIA	2	2	2	2
CANTO ORFÔNICO	2	2	2	2
TRABALHOS MANUAIS e ECONOMIA DOMÉSTICA	2	-	-	-
EDUCAÇÃO FÍSICA, RECREAÇÃO e JOGOS	2	2	2	-
TRAB. MAN. e ATIV. ECONÔMICAS DA RDE-LÃO	-	2	3	-
NOÇÕES DE ANATOMIA e Fisiologia HUMANAS	-	-	3	-
NOÇÕES DE HIGIENE	-	-	-	3
PSICOLOGIA e PEDAGOGIA	-	-	-	4
DIDÁTICA e PRÁTICA DE ENSINO	-	-	-	4
2 EXTRAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	-	-	-	-
NÚMERO TOTAL DE AULAS SEMANAIS	24	24	24	24

Curitiba, 24 de fevereiro de 1958.

[Assinatura]
 PROF^a. DIVA H. VIDAL
 Chefe do Serviço de Ensino Normal

Matriz curricular dos Cursos Normais Regionais, expedido pelo Serviço de Ensino Normal, em 1958.

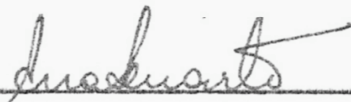
Fonte: Colégio Estadual João XXIII (2010).

ANEXO T

ESCOLA NORMAL DE GRAU GINASIAL "EDUARDO CLAPARÈD"
MARINGÁ - PARANÁ

DECLARAÇÃO

A Direção deste Estabelecimento declara que o Questionário de ordem administrativa referente ao ano letivo de 1965 deixa de ser respondido, em virtude de se achar a Escola em fase de extinção, estando em seu último ano de funcionamento.


ANA DUARTE = SECRETÁRIA


THEREZA DE CASTRO SECRON
DIRETORA

Ofício expedido pela direção da Escola Normal Ginásial (Regional) Eduardo Claparèd, Maringá, 1966.

Fonte: Colégio Estadual João XXIII (2010).

ANEXO U

ESCOLA NORMAL GINASIAL "PESTALOZZI"

revive na sua formatura, a vida da escola

Foi sem dúvida alguma comovente a formatura dos professorandos de 67, da Escola Normal Ginásial Pestalozzi, quando ao se despedir a turma, se despediu essa modalidade de ensino, que desaparece para ser apenas ginásio. Acontecimento ocorrido no dia dezessete de dezembro p. p., com sessão solene de entrega de diplomas no Clube "28 de Janeiro". O

ilustre professor Durval Pinto que emprestou seu nome àquela turma, num discurso que repercutiu pelo seu valioso conteúdo, discorreu com inteligência e certa dose de saudade, sobre os anos de atividade da escola, fazendo um perfeito histórico, desde a sua fundação até a sua despedida. Foi patrono o D. D. Inspetor Regional de Ensino, Revmo. Pe. Valdemiro Haneiko, paraninfando a solenidade, S. Excia. Revma. Dom Romeu Alberti, que proferiu eloquente e proveitoso discurso. Foram madrinhas dos anéis a srta. Verônica Kuschpil, que dirigiu com entusiasmo e amor essa escola e a dedicada professora sra. Marlene B. Capelari. A Missa Solene em ação de graças, celebrada na Catedral Nossa Senhora de Lourdes, cantada pelo harmonioso coral "Voluntários da Arte", dirigido pelo maestro Pe. Adenor Terra, teve como madrinhas, a primeira dama, sra. Maria Amanda G. da Costa e sra. Darcy Aparecida Marcos.



Foram os seguintes os professorandos:

Alice Soares dos Santos, Alice Gava, Ana Amélia Moreira, Ana Maria Medeiros Diniz, Admir Joaquim Lima, Amarylis Aparecida Manchini. Cleusa Erilene dos Santos (oradora), Célia Aparecida do Carmo, Dalva Maria da Cunha Oleano, Edna Brugnolo dos Santos, Elide Maria Bueno, Elza de Lourdes Ruiz, Erna Artwig Schmidt, Ester Casini, Etelozzi Apda. Margraf Muller Eunice Ereutides Evelyn Jung, Fair Ofélia Pinto Gildemar Domingos de Almeida, Horizontina Ramalho Martins, Iara Rodrigues, Iolanda Colombo,

Reportagem da formatura da última turma da Escola Normal Ginásial (Regional) Pestalozzi, Apucarana, 1967, p. 31.
Fonte: Apucarana (1967).

ANEXO V



Ao desaparecer essa modalidade de ensino, para o funcionamento do curso ginásial, queremos expressar com toda nossa simpatia e carinho, a nossa admiração pelo trabalho desenvolvido em nossa cidade por essa escola que norteou com sua conduta, com seus denodados professores, com sua dedicação ilimitada a nossa juventude, facilitando para que centenas e centenas de jovens se formassem, uns seguindo depois a escola Normal Secundária e outros lecionando conforme os direitos conferidos. Parabéns e que o curso ginásial continue com os mesmos princípios de bem orientar a nossa mocidade.

Iraima Vidor, Iracema Vicente da Silva, Ivanildes Ferreira de Melo, Ivanira Viol, Izaura Viol, José Domingos Scarpelini, Luiz Carlos Martins, Lourdes Corsi Alves, Lourdes Hatuko Morioka, Maria Alice Bilar, Maria Aparecida Rodrigues, Maria Conceição de Souza Camiloto, Maria Aparecida da Costa, Maria Hilda Costa, Maria Helena Casini, Maria Hipólita Lemos, Maria Madalena Benedito, Maria Olga Moreira de Araujo, Maria das Graças Fontequê, Maria de Lourdes Vendrametto, Maria Virginia Ferreira da Silva, Marilda Tamezawa, Marilda Batista Teixeira, Márcia Vieira de Almeida, Margarida de Souza Fonseca, Martha Maria Xavier, Mituko Kimura, Mirna Lários de Oliveira, Nair Fortes Soares, Nadia Costuk, Neide Matveiuciuc Ferreira, Olga Maria Machado, Rosa Kinuco Yamamoto, Rute Mariano Silva, Samira Feguri, Sandra Von Maywtz Gantter, Shirley Ribas, Sibília Amélia Rissá, Silene Garibaldi, Sergio Kasutoshi Higashibara, Suely Tanaka, Suely Vilela Carreira, Adelaide Vitorio, Ursula Kus, Vanda Baioni, Valdomiro Popadiuk, Vilma Celia Hegeto, Yolanda Assae Miyamoto e Zilda Saganski.

Martini Bar

o ponto de encontro das
famílias apucaranaenses

APERITIVOS DIVERSOS Lanches rápidos
Cochinha de galinha com tempero Maggi
Pastel com massa especial, ovos e manteiga

KIBE FRITO NA MANTEIGA
Assados — Leitões — Frangos e
Cabritos com molho «Alhomassa»

TEMOS TODOS OS DIAS:
Frangos e Galinhas limpos sadios e gordos
Experimente a deliciosa caipirinha de
VODKA em copo de cristal

MARTINI BAR

Rua Ponta Grossa, 436 — esquina Osvaldo Cruz

Reportagem da formatura da última turma da Escola Normal Ginásial (Regional) Pestalozzi, Apucarana, 1967, p. 32.

Fonte: Apucarana (1967).