



HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, INTELLECTUAIS E INSTITUIÇÕES ESCOLARES

João Carlos da Silva
Eraldo Leme Batista
José Luis Sanfelice
Orgs.



Entrevista
Dermeval Saviani



**José Carlos da Silva
Eraldo Leme Batista
José Luis Sanfelice**

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, INTELLECTUAIS E INSTITUIÇÕES ESCOLARES

1ª Edição Eletrônica

**Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2016**



Navegando Publicações

CNPJ – 978-85-92592-00-4



www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG
Brasil

Conselho Editorial

Anselmo de Alencar Colares
Carlos Lucena
Dermeval Saviani
Gilberto Luiz Alves
José Carlos de Souza Araújo
José Claudinei Lombardi
José Luis Sanfelice
Lívia Diana Rocha Magalhães
Mara Regina Martins Jacomeli

Copyright © by autores, 2016.

Silva, João Carlos da; Batista, Eraldo Leme; Sanfelice, José Luis. (Orgs)
J74 História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares / João
Carlos da Silva; Eraldo Leme Batista; José Luis Sanfelice. Uberlândia: Navegando
Publicações, 2016.

ISBN: 978-85-92592-03-5

I. Educação. 2. História da Educação; 3. Política Educacional. I.
Silva, João Carlos da; Batista, Eraldo Leme; Sanfelice, José Luis. (Orgs). II. Título.

CDD – 190

Preparação – Lurdes Lucena
Diagramação – Lurdes Lucena
Revisão – Lurdes Lucena

Índices para catálogo sistemático

História do Brasil	981
Educação	370
Ciência Política	320

Sumário

Apresentação José Luis Sanfelice João Carlos da Silva Eraldo Leme Batista	7
As Universidades alemãs e o “processo de Bolonha” Peter Johann Mainka	13
História da Educação José Maria de Paiva	31
“Intelectual” enquanto atributo do professor Maria Elisabeth Blanck Miguel	49
Reconstrução histórica das instituições escolares brasileiras: o estado do conhecimento Maria Isabel Moura Nascimento Aline Cristina Schram	63
A organização da Educação no Território Federal do Iguazu no ano de 1946: contribuições de Laudímia Trotta Lucimara Lemiechek André Paulo Castanha	75
Caracterização do acervo do Museu Histórico Willy Barth, de Toledo e a pesquisa sobre história da educação na Região Oeste do Paraná, Brasil. César de Alencar Arnaut de Toledo Rodrigo Pinto de Andrade	93
A escola em Sorocaba no período do Império Vania Regina Boschetti Wilson Sandano	109
Os intelectuais católicos, a imprensa e a crítica ao comunismo no Triângulo Mineiro na década de 1930 Carlos Lucena Lurdes Lucena	127
História do Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal (1953-1975): um olhar analítico sobre a formação do corpo docente Viviane de Oliveira Berloff Carçato Maria Angélica Olivo Francisco Lucas Maria Cristina Gomes Machado	144

Fontes para a história das instituições escolares no Norte Pioneiro do Paraná: reflexões sobre um itinerário de pesquisa Flávio Massami Martins Ruckstadter Vanessa Campos Mariano Ruckstadter	159
Juan Mantovani e Anísio Teixeira: intelectuais da Escola Nova no Brasil e na Argentina Maria Cristina Nunes Cabral Lívia Diana Rocha Magalhães	171
O processo de transformação social e a participação feminina na educação do Oeste do Paraná Thaís Damaris da Rocha Thomazini Paulino José Orso	185
História da escola pública: levantamento de fontes e produção acadêmica na região Oeste do Paraná João Carlos da Silva Eraldo Leme Batista	199
História dos Cursos Normais Públicos de Formação de Professores Primários no Estado do Paraná Denise Kloeckner Sbardelotto	215
Entrevista: Desafios da pesquisa em história da educação Entrevistado: Dermeval Saviani Entrevistadores: Eraldo Leme Batista e João Carlos da Silva	233

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, INTELECTUAIS E INSTITUIÇÕES
ESCOLARES**

APRESENTAÇÃO

Jose Luis Sanfelice*
João Carlos da Silva**
Eraldo Leme Batista***

Esta coletânea intitulada *História da educação, intelectuais e instituições escolares* traz contribuições de pesquisadores de diferentes regiões do Brasil articulados em redes de pesquisa que abordam a temática em tela. Reúne textos de autores de renome bem como de pesquisadores mais jovens que vêm se debruçando neste estudo de forma coerente e consistente. Originalmente os textos foram publicados na Revista *Educere et Educare*, vinculada ao Programa de Pós-graduação em educação da UNIOESTE, Campus Cascavel. Nesta publicação privilegiamos os artigos articulados estritamente a temática deste Dossiê.

Segundo Saviani (2007), o conceito do termo instituição origina-se do latim *institutio, onis*, e apresenta uma variação de significados, podendo caracterizar-se como sendo: plano, disposição, ordenação, instrução, criação, método e /ou sistema. Entende-se que o termo “instituição”, em sentido geral, compreende algo que não está concebido naturalmente, ou seja, pronto, mas que é produzido e constituído pela ação do homem. O termo exige uma definição em sua essência, pelo fato de que o homem cria muitas coisas de diferentes tipos, que nem sempre são instituições. Além disso, a instituição é representada por uma estrutura material, organizada para atender a determinada necessidade humana.

*Professor Titular na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Colaborador da UNICAMP. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa "História, Sociedade e Educação no Brasil" - HISTEDBR.

**Doutor em História e filosofia da Educação/FE-UNICAMP. Professor no Colegiado do Curso de Pedagogia/UNIOESTE, Campus Cascavel, PR. Pós-Doutorando pela UESB, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Membro do Grupo de pesquisa HISTEDBR/GT – Oeste do Paraná, Cascavel. E-mail: jcsilva05@terra.com.br

***Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, vinculado ao Grupo de pesquisa HISTEDBR – Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil. Pós-Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em educação, UNIOESTE, Campus de Cascavel.

Em síntese, as instituições escolares surgem para atender determinadas necessidades humanas, contudo não é toda e qualquer necessidade que requer a existência de uma instituição, pois o homem na procura de suas necessidades realiza-as num primeiro momento, como atividade espontânea e informal. É somente no processo que determina que uma atividade se institucionalize, e que desta forma se constitua, para satisfazer muito mais do que uma necessidade emergencial. A intencionalidade de pesquisa acerca da instituição escolar deve ser entendida mediante princípios delineados para além do interior de uma instituição escolar, ou seja, a partir das condições materiais que o fizeram ser produzido. Diante destas premissas o presente dossiê está composto com os seguintes artigos e discussões:

Abrimos com o texto de Peter Johann Mainka intitulado **Universidades alemãs e o “processo de Bolonha”** em que focaliza as universidades alemãs nos séculos XX e XXI, em que discute a massificação do ensino superior a partir das décadas de 60 e 70 do século XX e da globalização do mundo e as reformas fundamentais do sistema universitário europeu, reformas que estão sendo realizadas pelo Processo de Bolonha desde 1999 no âmbito europeu.

Jose Maria Paiva em **História da Educação**, tem como objeto a *História da Educação* vista, em primeiro lugar, num plano teórico e, em segundo lugar, relacionando-a à experiência no Brasil, explicitando o que se entende por *história* e o que se entende por *educação*. O autor justifica a escolha do tema pelo lugar que a História não tem nem no processo educativo, nem no elenco curricular, ao ser tratada como apêndice ilustrativo do conteúdo de disciplinas mais importantes, como Filosofia, Sociologia, Economia entre outras.

Maria Elisabeth Blanck Miguel em **“Intelectual” enquanto atributo do professor** trata do professor enquanto intelectual. Toma como referência para reflexão as abordagens que nesse sentido são feitas pela Escola Nova no Brasil, particularmente no Paraná, na perspectiva de Erasmo Pilotto (1938-1946) a partir dos referenciais de Gramsci.

No texto **Reconstrução histórica das instituições escolares brasileiras: o estado do conhecimento**, Maria Isabel Moura Nascimento e Aline Cristina Schram fazem uma reflexão sobre as pesquisas feitas em nível de pós-graduação, fazendo uma ação na

área de história da educação e especialmente na história das instituições escolares. Para isso, realizam um levantamento das pesquisas encontradas no Banco de teses e dissertações da CAPES no período de 1987 a 2012, a fim de perceber o estado do conhecimento em que está o objeto de estudo que foi desenvolvido na pesquisa de dissertação.

Em **A organização da Educação no Território Federal do Iguazu no ano de 1946: contribuições de Laudímia Trotta**, Lucimara Lemiechek e André Paulo Castanha, analisam a situação da educação no Território Federal do Iguazu bem como o papel exercido por Laudímia Trotta na organização e reestruturação da educação do Território entre os meses de abril a setembro de 1946.

César de Alencar Arnaut de Toledo e Rodrigo Pinto de Andrade no texto **Caracterização do acervo do Museu Histórico Willy Barth, de Toledo e a pesquisa sobre história da educação na Região Oeste do Paraná**, discutem a importância do acervo do Museu Histórico Willy Barth, localizado no município de Toledo-PR, referência para pesquisas sobre a colonização e a escolarização da região Oeste do Paraná, como fonte para pesquisa sobre a História da Educação na região Oeste do Paraná. O fato de ser uma região de colonização recente – década de 1940 – quando comparada ao restante do estado do Paraná, contribuiu para o tardio surgimento de uma cultura de preservação da memória da coletividade.

A escola em Sorocaba no período do Império de Vânia Regina Boschetti e Wilson Sandano investigam como ocorreu, historicamente, a formação e a institucionalização do processo de educação escolar de Sorocaba durante o Império, destacando a década de 1880. Este é um período de transição do sistema agrário-comercial para o urbano-industrial, quando ocorre o início da industrialização em Sorocaba, o aumento da imigração e o crescimento da população urbana.

Carlos Lucena e Lurdes Lucena no texto **Os intelectuais católicos, a imprensa e a crítica ao comunismo no Triângulo Mineiro na década de 1930** demonstram as disputas políticas e educacionais que ocorreram entre liberais e católicos no Triângulo Mineiro. Analisam que apesar das diferenças entre ambas concepções, a crítica ao comunismo soviético foi comum em ambos os segmentos.

O artigo **História do Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal (1953-1975): um olhar analítico sobre a formação do corpo**

docente, das autoras Viviane de Oliveira Berloff, Caraçato, Maria Angélica Olivo Francisco Lucas e Maria Cristina Gomes Machado, desenvolvem análises acerca da formação do corpo docente do Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal, a fim de verificar a qualificação dos profissionais que nele atuaram. As reflexões que o constituem fazem parte de uma pesquisa mais ampla acerca da história da referida instituição de ensino, situada no município de Maringá-PR, que visava reconstituir seu processo histórico a partir de 1953, ano de sua criação, a 1975. Elege como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, documental e a realização de entrevistas semiestruturadas.

No texto **Fontes para a história das instituições escolares no Norte Pioneiro do Paraná: reflexões sobre um itinerário de pesquisa**, Flávio Massami Martins Ruckstadter e Vanessa Campos Mariano Ruckstadter discutem os aspectos do fazer historiográfico no âmbito da História da Educação, especialmente sobre a temática das fontes para a pesquisa sobre a história das instituições escolares. Trata-se de uma discussão acerca das fontes para o estudo das instituições escolares na mesorregião do estado do Paraná denominada Norte Pioneiro.

Juan Mantovani e Anísio Teixeira: intelectuais da Escola Nova no Brasil e na Argentina de autoria de Maria Cristina Nunes Cabral e Livia Diana Rocha Magalhães analisam o processo do desenvolvimento de concepções educacionais baseadas nas concepções teórico-políticas da Escola Nova, visando a formação de um “homem novo” para uma sociedade direcionada para a modernidade. Destaca nesta linha a trajetória de Juan Mantovani na Argentina e Anísio Teixeira no Brasil, tendo em vista que os mesmos atuaram nos cargos, funções, implantação de escolas, deixaram uma produção considerável, tomando como referência a pedagogia da escola nova, particularmente baseada em John Dewey (1859-1952).

Thaís Damaris da Rocha Thomazini e Paulino José Orso em **O processo de transformação social e a participação feminina na educação do Oeste do Paraná**, refletem sobre o processo de transformação na atividade docente que ocorreu de forma mais ampla, trata do processo de feminização do magistério no Oeste do Paraná. Conclui que o aumento, senão o domínio quase que absoluto, da participação da mulher no trabalho docente, está articulado às mudanças que ocorreram no espaço da produção como um todo a partir do desenvolvimento da sociedade capitalista.

No artigo **História da escola pública: levantamento de fontes e produção acadêmica na região Oeste do Paraná**, João Carlos da Silva e Eraldo Leme Batista apresentam uma reflexão acerca do levantamento de fontes e a produção acadêmica acerca da história da educação no Oeste do Paraná. Discute os esforços no desenvolvimento da pesquisa no campo da história das instituições somente como possibilidade de escrever uma história da educação brasileira, com pesquisas de qualidade ao levar em conta as especificidades regionais e locais, num movimento que articule elementos entre o geral e o particular.

Finalizando esta coletânea apresentamos uma entrevista com Dermeval Saviani tratando sobre os desafios da pesquisa em história da educação. Por fim, gostaríamos de agradecer, especialmente ao editorial da *Revista Educere et Educare* pelo convite de organizar este Dossiê. Certamente que o conjunto dos artigos representa um consistente panorama acerca da produção sobre *História da educação, intelectuais e instituições escolares*. Desejamos a todos uma excelente leitura.

AS UNIVERSIDADES ALEMÃS E O “PROCESSO DE BOLONHA”

Peter Johann Mainka*

Universidades como instituições do ensino superior encontram-se hoje em todos os continentes, as suas origens, porém, remontam ao mundo medieval da Europa, onde nasceram no século XII. Elas podem ser consideradas, como o historiador alemão Peter Baumgart afirma,

[...] uma instituição de ensino especificamente europeia da Alta Idade Média e dos Tempos Modernos [...] que não pode ser derivada de uma instituição de ensino de nenhuma outra civilização desenvolvida, nem do mundo greco-romano na sua manifestação antigo-bizantino, mundo que era fundamental para o ‘pensamento europeu’ e do que ela assumiu partes importantes do seu currículo, nem das culturas islâmica ou judaica com as suas escolas de corã e do talnude, mesmo que a filosofia e medicina islâmicas eram bastante importantes como transmissoras do pensamento antigo para a Europa cristã.” (Baumgart, 1992, p. 71).

Existem diferentes teorias sobre as causas da gênese das universidades (MÜLLER, 1996, p. 9): 1. a “teoria tradicional”, segundo a qual haja uma conexão estrutural entre as instituições educacionais do mundo árabe-oriental, do mundo bizantino, do mundo cristão-ocidental e as universidades dos séculos XII e XIII: 2. a “teoria intelectual”, segundo a qual era, exclusivamente, o interesse científico dos homens, que os levou a estabelecer universidades como instituições de desdobrar o intelecto, e 3. a “teoria social”, segundo a qual as universidades são reflexos das novas constelações sociais de conviver e colaborar, que se manifestaram nas cidades daquela época. Uma combi-

*Doutorado em Neuere und Neueste Geschichte – Julius-Maximilians-Universität Würzburg (1994). Atualmente é colaborador científico (professor) na Bayerische Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Alemanha. Foi professor e pesquisador visitante na Universidade Estadual de Maringá (PR) entre 1999 e 2004; 2008 e 2009. Tem experiência na área de História, com ênfase em História, atuando principalmente nos seguintes temas: história dos tempos modernos, tempos modernos, século XVI, século XVIII e filosofia política

nação das teorias intelectual e social é a explicação mais provável da gênese das universidades. A nova cientificidade da Escolástica, por um lado, e as transformações sociais ocorridas no século XII, que se manifestaram em novas formas corporativas da sociedade como as corporações, as guildas ou as ordens religiosas, por outro lado, resultaram na fundação das primeiras universidades na Europa – instituições diferentes das academias e ginásios da Antiguidade, das escolas existentes no oriente e das instituições para formar médicos e juristas (MÜLLER, 1996, p. 9s.).

Nessas circunstâncias nasceram as primeiras universidades, as quais foram chamadas, geralmente, *studia generalia* (= estudos gerais) ou, a partir do século XVI, *academias*. A palavra ‘universidade’ remonta às *universitates magistrorum et scholarium* (= universidades dos mestres e dos alunos), isto é, às comunidades e associações corporativas de professores e estudantes, feitas a fim de defender os interesses coletivos de estudar (BAUMGART, 1993, p. 72). No decorrer dos tempos sempre foi destacada a autonomia das universidades, ou seja, dessas “*res publicae*” intelectuais, que haviam nascido pela união voluntária e autônoma de professores e alunos para se dedicarem às ciências. São as *universitates ex consuetudine*, isto é, universidades que proviram de uma associação autônoma ou de *magistri* e *scholares* como em Bolonha – modelo que favoreceu mais os estudantes, ou somente de professores como em Paris, modelo que favoreceu mais os professores e foi mais influente a partir do século XIII. Essas fundações voluntárias e autônomas, porém, já logo foram autorizadas por uma ou outra das duas autoridades universais que existiam naquela época, isto é, o papa ou o imperador, assim a universidade de Bolonha foi autorizado, em 1231, por uma bula papal (MÜLLER, 1996, p. 11s.).

De fato, no processo de nascimento das universidades, as ciências e uma nova cientificidade articularam, abertamente, os seus interesses para além dos poderes do Estado e da igreja. Um cônego de Colônia, chamado Alexander de Roes, colocou, em 1285, a ciência (universidade de Paris) ao lado do papa e do imperador: São três poderes determinantes na vida humana: Estado – igreja – universidade. Continuando, o cônego acentuava os três instintos básicos do homem: *amor dominandi* – *amor habendi* – *amor sciendi* ou seja, o amor de dominar, o amor de possuir e o amor de saber/conhecer (BAUNGART, 1993, p. 78).

Desde o século XII, porém, era muito claro e óbvio, que um estreito entrelaçamento existia entre os três ‘amores’ acima mencionados: Poder, dinheiro e conhecimento, ou seja, Estado (e igreja), sociedade (economia) e universidade eram, desde o início, inter-relacionados. Uma prova desse relacionamento fornecia o famoso filósofo e pioneiro da Escolástica, Pedro Abelardo (1079-1142), quando confessou, na sua autobiografia: “História das minhas Calamidades” (provavelmente escrita por volta de 1130), que a sua dedicação às ciências havia sido motivado por *laus et pecunia*, isto é, pela aspiração a glória e de ganhar dinheiro, motivos profanos que o tinham levado a se ocupar com as ciências (BAUMGART, 1993, p. 78s.). Um outro filósofo, que viveu quase 500 anos mais tarde, o filósofo e político inglês Francis Bacon (1561-1626) confirmou a mesma relação estreita entre conhecimento e poder, ao formular “conhecimento humano e poder humano coincidem no mesmo” (BACON, p. 81), frase mais conhecida na forma de ‘conhecimento é poder’ (KROHN, 1987, 81-89).

Essa estreita relação entre poder e conhecimento foi característica já para a segunda geração das universidades, as assim chamadas *universitates ex privilegio*; são, por exemplo, as universidades de Salamanca (fundada em 1218) e de Nápoles (fundada em 1224) ou de Toulouse (fundada em 1229) – universidades as quais foram fundadas pela iniciativa de autoridades seculares, sejam reis, sejam príncipes, sejam magistrado de cidades (MÜLLER, 1996, p. 12). De fato, interesses políticos e econômicos participaram decisivamente do processo do nascimento das universidades. Desde a gênese das universidades nos séculos XII e XIII, os Estados eram interessados nessas instituições de ensino superior. E a influência do Estado sobre as universidades aumentou, notavelmente, no decorrer dos tempos até os nossos dias.

No ponto de vista da disseminação, o modelo da universidade europeia era um grande sucesso, como somente os números provam: Após os primórdios no século XII e XIII, com as fundações em Bolonha, Paris e Oxford, havia, por volta de 1300, já cerca de 20 universidades na Europa e cem anos mais tarde (1400) cerca de 30 universidades. Ao todo, foram fundadas entre 1200 e 1500 quase 80 universidades na Europa, cerca de 20 na Itália, na França e no Sacro Império Romano-Germânico, 8 na Espanha e no Portugal, 7 nas ilhas britânicas (Inglaterra 2, Escócia 4 e Irlanda 1), 3 na Europa Oriental (Cracóvia, Pecs, Buda) e 2 na Escandinávia (Copenhague e Upsala).

Entre 1500 e o fim dos Tempos Modernos, o número de universidades subiu a 143 universidades, *stricto sensu* na Europa (até 1790). Além disso, as universidades foram implantadas, no mesmo período, também na América do Norte, América Central e na América do Sul e começaram a conquistar todos os cantos do mundo. Hoje em dia, a instituição universitária está presente no mundo inteiro, sendo, depois da igreja católica, a instituição europeia mais antiga. Do ponto de vista do *marketing*, a universidade era um grande sucesso.

A história das universidades dura, no entanto, já mais que 800 anos e pode ser estruturada, segundo o historiador alemão Peter Moraw em três grandes períodos. Focando o desenvolvimento das universidades no Império Romano-Germânico e na Europa Central, ele distinguiu os seguintes três períodos (MORAW, 1982, p. 7s.):

1. o período pré-moderno, isto é dos primórdios das universidades até o início do século XIX, quando Wilhelm von Humboldt (1767-1835) fundou, em 1810, a Universidade de Berlim na Prússia, estabelecendo o modelo da “universidade clássica”,
2. o período da “universidade clássica”, influenciado, decisivamente, pela Universidade de Berlim, período que começou no início do século XIX e chegou ao seu fim na década de 60 do século XX, e
3. o “período pós-clássico” a partir da década de 60 do século XX, quando a universidade se tornou “uma grande fábrica burocratizada” do ensino superior;

Nesse percurso da instituição da universidade do século XII até os séculos XX e XXI, houve uma continuidade surpreendente quanto às estruturas gerais. Por muito tempo, as universidades foram organizadas segundo as quatro faculdades da filosofia, da teologia, do direito e da medicina; por muito tempo, os reitor de universidades foram eleitos pelos professores e pelos alunos e, por muito tempo, os estudos foram estruturados em graduação e pós-graduação. O historiador alemão Peter Baumgart chega a seguinte conclusão: “De fato, as universidades alemãs (e *cum grano salis* europeias) mantiveram, apesar de toda a mudança externa e interna, à qual elas (= as universidades) foram exposta no decorrer da história, as suas estruturas fundamentais como corporações privilegiadas e estruturadas segunda faculdades com o direito de administração autônoma e com a sua própria jurisdição, com o direito autônomo

de examinar e doutorar até a passagem para o presente. Neste sentido, a instituição da universidade fornece até um exemplo especialmente significativo para a tese, defendida, sempre de novo na historiografia, de uma estabilidade contínua e permanente e de uma preservação persistente de determinadas formas mais antigas de vida europeia até a passagem para o mundo moderno” (BAUMGART, 1993, p. 73). Somente a partir do último terço do século XX, quando a massificação alcançou as instituições do ensino superior, se realizaram mudanças fundamentais e paradigmáticas, rompendo com o passado tradicional das universidades.

Considerando esses primórdios das universidades na Europa, focalizaremos em seguida, especialmente, o terceiro período dos mais que 800 anos da história das universidades, quer dizer o período pós-clássico da segunda metade do século XX até os dias atuais.

O fim da Segunda Guerra Mundial junto com o fim do Regime nacional-socialista na Alemanha representa uma cesura profunda e significativa tanto na história alemã como na história europeia e mundial. A nova constituição da República Federal da Alemanha, a assim chamada *Grundgesetz* (lei fundamental), outorgada no dia 23 de maio de 1949, decretou no seu catálogo dos direitos fundamentais a liberdade “da arte e da ciência, da pesquisa e do ensino” (art. 5, secção 3 da *Grundgesetz*) e confiou as questões das escolas e das universidades aos Estados; eles podiam regulamentar por leis estaduais todo o sistema do ensino (art. 30 da *Grundgesetz*). Esse federalismo educacional (e também cultural) resultou numa grande variedade na área da educação da Alemanha, tanto no ensino fundamental quanto no ensino superior, mesmo que à Federação competia o direito de “promulgar regulamentos gerais para a legislação dos Estados ... quanto aos princípios gerais do ensino superior” (art. 75, secção I, parágrafo Ia da *Grundgesetz*). A participação da Federação se refere também à extensão e à construção de estabelecimentos de ensino superior, inclusive de clínicas universitárias”, “caso que essas tarefas sejam importantes para a coletividade e a colaboração da Federação seja necessária para melhorar as condições da vida” (art. 91a, secção I, parágrafo I da *Grundgesetz*).

Em 1949, quando a *Grundgesetz* foi decretado, na Alemanha Ocidental, inclusive Berlim Ocidental, se encontram 19 universidades localizadas nas seguintes cidades: Kiel, Hamburg, Göttingen, Münster, Köln, Bonn, Marburg, Gießen (numa forma reduzida), Frankfurt no rio Meno, Heidelberg, Mainz, Saarbrücken, Freiburg, Tübingen, Würzburg,

Erlangen, München; acrescentou a Academia de medicina em Düsseldorf e a *Freie Universität* (Universidade livre) de Berlim, fundada em 1948. Além disso, houve 7 Universidade técnica, localizadas nas cidades de Hannover, Braunschweig, Aachen, Darmstadt, Karlsruhe, Stuttgart und München. Nessas instituições do ensino superior estudavam, em 1950, por volta de 120.000 estudantes (MÜLLER, 1996, p. 102s.).

O modelo da 'universidade clássica' sobrevivia a catástrofe de 1945 e predominava nessas instituições do ensino superior na Alemanha Ocidental. As universidades tinham uma determinada autonomia em frente dos Estados e dos Ministérios, mesmo que elas eram instituições do Estado. As universidades gozaram de uma administração autônoma sob a direção de um chanceler ou de um curador. O reitor foi eleito por uma assembleia, a saber o senado universitário, composto, em regra geral, pelos professores catedráticos. Os antigos institutos e departamentos (*Seminare*) foram re-estabelecidos assim como as antigas faculdades (MÜLLER, 1996, p. 106).

Os professores catedráticos permaneceram, quase sem restrições, no poder nessas assim chamadas '*Ordinarien-Universität*' (= universidade estruturada e determinada pelos professores catedráticos), determinando tudo, que se referiu à sua área de trabalho.

Nas décadas de 50 e 60 do século XX, o número dos estudantes cresceu bastante: Enquanto em 1950 haviam estudado por volta de 120.000 alunos nas universidades e universidades técnicas, em 1960, quando a população da Alemanha Ocidental era cerca de 55 milhões, foram já 215.000 milhões pessoas que estudaram: 21% deles foram mulheres (45.000) e quase 19% deles estudou numa universidade técnica (40.000). Em 1967 havia ao todo, 257.000 estudantes. Entre os estudantes foram, em relação com a percentagem populacional, mais protestantes do que católicos e mais pessoas da cidade (2/3) do que do campo (1/3). As 10 maiores universidades foram, Münster, Köln e München,, cada uma com mais que 15.000 alunos, e Berlin, Bonn, Frankfurt, Freiburg, Hamburg, Heidelberg e Tübingen, cada uma com mais que 10.000 alunos. No mesmo período, em que o número dos alunos cresceu também o corpo docente aumentou: em 1950 foram 15.500 professores e docentes, até 1966 esse número já dobrou (32.000) (MÜLLER, 1996, p. 103s.). Esse processo de crescimento acelerado nas primeiras décadas pós-guerra abalou o sistema tradicional do ensino superior, resultando, necessariamente, em reformas fundamentais.

A época depois da Segunda Guerra Mundial era caracterizada pelo confronto dos dois blocos políticos, por um lado o bloco democrático-capitalista, liderado pelos Estados Unidos da América do Norte (E.U.A.), e por outro lado o bloco dos Estados comunistas, liderado pela União Soviética. Nesse confronto entre o Oeste e o Leste, também as universidades e as ciências participaram, dando apoio ideológico ou científico, justificando as decisões políticas tomadas pelos respectivos governos ou dando uma determinada identidade a cada um dos blocos. Além disso, as instituições do ensino superior contribuíram muito, nos tempos pós-guerras, para o desenvolvimento econômico, fortalecendo as forças produtivas na Alemanha e resultando no “milagre econômico” (= *Wirtschaftswunder*) das décadas de 50 e 60 do século XX. A base social do ensino superior começou a se alargar bastante, contribuindo para a democratização e para o estabelecimento de certa igualdade de chances para todas as classes sociais e resultando, finalmente, numa massificação do ensino superior (WEBER, 2002, p. 78-84).

Uma adaptação do ensino superior ao aumento notável dos estudantes era inevitável. Novas universidades foram construídas, universidades existentes foram ampliadas e estendidas. Recursos financeiros adequados foram disponibilizados pelo governo federal e pelos Estados, dando ainda mais impulsos para esse crescimento enorme do ensino superior. Assim as instalações físicas das universidades melhoraram bastante entre 1960 e 1985, a arquitetura era bem funcional, encantando os observadores com cimento e betão. Foram fundadas novas universidades e novas escolas superiores, sempre mais especializadas. Os recursos humanos (pessoal) necessitados cresceram bastante (em quaisquer níveis). O perfil do professor-pesquisador dos tempos de Wilhelm von Humboldt mudou: o professor catedrático se tornou naquele momento histórico professor-pesquisador-administrador. As palavras-chave da “universidade clássica” de Humboldt e do século XIX, a saber “solidão e liberdade” começaram a desaparecer, as novas palavras-chave foram “massas e necessidades” (WEBER, 2002, p. 80-84). Formação em massa, salas de aula cheias de alunos, burocratização, estruturação dos cursos de modo escolar, processo crescente de diferenciação e fragmentação dos cursos e da educação começaram a caracterizar o ensino superior até os nossos dias.

A Revolução estudantil, associada inseparavelmente com o ano simbólico de 1968, trouxe mudanças significativas, questionando as autoridades e as tradições, mas, em princípio, não significou uma mu-

dança paradigmática. Os protestos dos estudantes criticaram, fortemente, o ensino superior existente, que não era preparado às novas exigências, quer dizer às massas de alunos que iniciaram os seus estudos e exigiram uma democratização das universidades, reclamando, especialmente, o poder absoluto dos professores catedráticos. Enquanto as universidades se abriram mais e mais a todas as camadas sociais, aconteceram, simultaneamente, reformas escolares no ensino fundamental e médio. Nas universidades os currículos de cursos foram re-estruturados, Os cerimoniais, os títulos e os vestidos, herdados do passado e que tinham dado uma certa identidade às universidades, não foram usados mais e desapareceram. Enquanto o protesto estudantil destacou a crítica e a emancipação, ele acelerou bastante a inserção das universidades à política educacional do(s) Estado(s), aumentando assim o controle dos governos. A colaboração crescente das universidades alemãs e europeias com as universidades norte-americanas, consideradas como modelos e exemplos, resultou na importação de conceitos, métodos e teoremas dos E.U.A., influenciando, bastante, o trabalho científico e desafiando ainda mais as estruturas tradicionais das universidades.

Reagindo a essas tendências e aos protestos estudantis, os Estados começaram, a partir do fim da década de 60 e na década de 70 do século XX, a reformar, fundamentalmente, o ensino superior e adaptá-lo às novas exigências. Essa reforma do ensino superior, realizada, primeiramente, nos Estados de Berlim e Hamburg, mais tarde (1974) também no Estado da Baviera, pôs fim à antiga “*Ordinarien-Universität*”, em que, exclusivamente, aos professores catedráticos cabia o direito de dirigir a universidade.

Os antigos grêmios da universidade – assembleia (= *Versammlung*), senado (= *Senat*) e conselho da faculdade (= *Fakultätsrat*) – predominados, quase exclusivamente, pelos professores catedráticos, se tornaram grêmios representativos e foram, conseqüentemente, diminuídos. A partir daí, puderam participar nas eleições universitárias, além dos próprios professores, também os outros grupos que estiveram nas universidades: assistentes e colaboradores científicos (2), funcionários (2) e estudantes (1). O peso dos votos era diferente, os professores (7) conseguiram, porém, defender uma clara preponderância, especialmente nas questões científicas, da habilitação e da nomeação. Assim, a “*Ordinarien-Universität*” foi transformada numa “*Gruppen-Universität*” (= universidade de grupos).

A partir do fim da Primeira Guerra Mundial, que havia dado muitos impulsos às várias ciências, o sistema tradicional das quatro faculdades (filosofia, direito, medicina e teologia) já não foi adequado aos progressos científicos em todas as áreas. Devido à diferenciação crescente dos cursos, à criação de novas cátedras e à massificação das universidades, o antigo sistema das quatro faculdades chegou, definitivamente, ao seu fim. Na universidade de Würzburg, por exemplo, foi criada, já em 1937, uma quinta faculdade para as ciências naturais. Em 1968, a antiga faculdade do direito foi dividida: nasceram a faculdade das ciências jurídicas (*no stricto sensu*) e a faculdade das ciências econômicas. Quatro anos depois, em 1972, a *Pädagogische Hochschule* (= Escola Superior de pedagogia), até lá uma instituição independente, em que foram instruídos os professores do ensino fundamental, foi incorporada como sétima faculdade (das ciências da educação) à universidade. No decorrer da reforma universitária de 1974, a universidade foi reorganizada em 13 faculdades (SÜSS, 2002, p. 168).

Além disso, o perfil dos estudos e o sistema dos exames mudaram, significativamente: foram introduzidos além do doutorado e do diploma, o “*Magister artium*” como novo grau universitário assim como um exame intermediário obrigatório, dividindo os cursos numa primeira fase e numa segunda fase, em que se realizaram as aulas mais especializadas. A duração dos estudos foi limitada pela determinação de uma “duração normal dos estudos” (= *Regelstudienzeit*), dentro dela os estudos deveriam ser finalizados (MÜLLER, 1996, p. 106s.). A ‘liberdade’ como característica essencial da universidade humboldtiana começou a desaparecer como a ‘solidão’ havia desaparecido devido às massas de estudantes que haviam iniciados os seus estudos.

O crescimento permanente do número dos alunos (1970: 410.000 – 1981: 855.000 – 1988: 1.470.000) resultou na fundação de mais instituições do ensino superior; nasceram, além de novas universidades e Escolas Superiores Técnicas (= *Fachhochschulen*), Escolas Superiores Integradas (= *Gesamthochschulen*), universidades particulares (Witten-Herdecke), universidades e faculdades confessionais (católicas como, por exemplo, em Eichstätt, Paderborn, Fulda e Trier, jesuíticas como em München, e protestantes como em Bethel, Wuppertal e Neuendettelsau), a Faculdade de administração pública em Espira, a Faculdade de Esporte em Colônia, a faculdades de arte e Universidades do Exército em Hamburg e München. Ao tudo houve, em 1981, 55 universidades (*no stricto sensu*) na Alemanha Ocidental (MÜLLER, 1996, p. 106s.). As universidades com o maior número de alunos eram,

em 1987, as de München (62.000), de Colônia (43.000) e de Münster (43.500) assim como a Freie Universität (= Universidade livre) de Berlim (56.000).

A economia crescente da Alemanha nas décadas de 50 e 60 do século XX foi abalada, gravemente, pela assim chamada ‘crise do óleo’ (= *Ölkrise*), a primeira nos anos de 1973/74 e a segunda nos anos de 1979/80. Essas *Ölkrisen* aumentaram não somente os preços do óleo e da energia, em geral, mas resultaram numa recessão mundial da economia, agravada na década de 90 principalmente na Alemanha pelos custos enormes da unificação após o fim da Guerra Fria e a queda do bloco comunista no Leste. As consequências dessas crises econômicas atingiram, naturalmente, também as universidades alemãs: houve cortes dolorosos quanto aos recursos financeiros e humanos do ensino superior. As universidades tinham que economizar dinheiro: despesas para a compra de equipamento foram cortadas, não poucos professores adjuntos, professores colaboradores e assistentes foram demitidos. As cortes financeiras e humanas atingiram, sobretudo, as ciências humanas e culturais, que não produziram nada que poderia ser comercializada, enquanto as ciências exatas e naturais, consideradas mais úteis e comerciáveis, saíram fortalecidas dessa re-estruturação.

Em 2013 encontram-se na Alemanha, ao todo, 392 estabelecimentos de ensino superior, entre eles 121 universidades, 56 Escolas Superiores de Arte e Música (= *Kunst- und Musik-Hochschulen*) e 215 Escolas Superiores de Tecnologia (= *Fachhochschulen*). Nessas instituições do ensino superior estudaram, em 2013 quase 2,5 milhões de alunos, 1,19 milhão de mulheres e 1,31 milhão de homens. Das 392 instituições do ensino superior são 239 do Estado e 153 não-estatais, contudo reconhecidas pelo Estado. Dessas 153 instituições são 113 privadas e 40 eclesiásticas.

Devido à diferenciação crescente das profissões e das exigências profissionais, especialmente a partir do fim da Primeira Guerra Mundial e, principalmente, a partir da segunda metade do século XX, o sistema do ensino superior – seja na Alemanha, seja nos outros países da Europa e do mundo inteiro – é caracterizado, por tendências óbvias de fragmentação e especialização quanto aos cursos e às disciplinas. A necessidade de formar especialistas bem qualificados para o mercado de trabalho acabou com as antigas disciplinas gerais e amplas, que abordaram todos os aspectos de uma determinada área. A formação acadêmica no século XXI é, obviamente, mais orientada na prática e nas exigências do mercado do trabalho e menos na teoria e

na formação e educação do homem inteiro no sentido de Wilhelm von Humboldt. Devido a essa fragmentação e profissionalização da formação acadêmica em nossos dias, a coesão e coerência tradicionais tanto da *'universitas litterarium'* dos primórdios, que havia unido num âmbito europeu os professores e os alunos, as faculdades e as disciplinas num conjunto coletivo, quanto da *'universidade clássica humboldtiana'* começaram a se dissolver, assim como a liberdade e autonomia, que haviam caracterizado as universidades anteriores, tinham se bastante reduzido ou até haviam desaparecido.

Nesse momento histórico na virada do século XX ao século XXI, o assim chamado *'Processo de Bolonha'* começou a influenciar as universidades alemãs. As raízes das universidades europeias encontram-se em Bolonha e em Paris. A política europeia da educação voltou, numa maneira altamente simbólica, a essas raízes, quando os Ministros europeus da Educação tomaram no fim do século XX nesses dois lugares duas resoluções importantes quanto a unificação europeia na área do ensino superior, que deveriam ter repercussões enormes nos estabelecimentos do ensino superior da Europa em geral e nas universidades alemãs, em especial. Em 1997, a assim chamada *'Convenção de Lisboa'* foi declarada, feita entre o *'Conselho da Europa'* (= *Europarat*) e a UNESCO, estabelecendo os fundamentos para que certificados acadêmicos e exames finais possam ser reconhecidos, de modo recíproco, na região da Europa. Essa convenção foi ratificada pela Câmara dos Deputados (= *Bundestag*) da Alemanha no dia 16 de maio de 2007.

Na ocasião da comemoração dos 800 anos da *'fundação'* da universidade de Paris (1998), os Ministros da Educação da Alemanha, da França, da Itália e do Reino Unido assinaram a assim chamada *'Declaração de Sorbonne'*, articulando o seu objetivo principal, a saber, diminuir barreiras, que impedem a comparabilidade dos certificados acadêmicos e a permeabilidade entre os sistemas europeus do ensino superior. Foi formulado, pela primeira vez, com o intuito de harmonizar as estruturas dos sistemas do ensino superior dos países europeus.

No ano seguinte, em 1999, 29 Ministros europeus de Educação se reuniram na cidade italiana de Bolonha e acordaram a *'Declaração de Bolonha'* (19 de junho de 1999). Nesse documento, os ministros declararam a sua disposição de realizar até 2010 as reformas universitárias necessárias, a fim de estabelecer um espaço europeu unificado do ensino superior. Além disso, a *'Declaração de Bolonha'* continha

pontos angulares claramente definidos a respeito da realização destes objetivos. A partir de 2003 o 'Processo de Bolonha' cresceu com o 'Processo de Lisboa' da União Europeia, que objetivou desenvolver a Europa para a região econômica e baseada nas ciências mais competitiva do mundo. Foi combinado, de que os Ministros de Educação se encontrassem cada dois anos, relatando sobre os progressos alcançados em cada país. Nesses encontros deveria ser feita uma avaliação dos resultados e um acordo sobre os próximos passos e as prioridades nesse processo.

O número dos Estados aderentes ao 'Processo de Bolonha' aumentou, significativamente, nos próximos anos: no encontro de Praga (Communiqué [= Comunicado] de Praga), em 2001, foram 32 Estados, no encontro de Berlim (Communiqué de Berlim), em 2003, foram 40 Estados, no encontro de Bergen (Communiqué de Bergen), em 2005, foram 45 Estados e no encontro de Londres (Communiqué de Londres), em 2007, foram 46 Estados, que declararam a sua disposição de realizar as reformas combinadas. A última reunião se realizou em abril de 2009 em Leuven/Louvain-la-Neuve na Bélgica.

O 'Processo de Bolonha' é um processo paralelo do crescimento dos Estados europeus na área do ensino superior, resultando numa multiplicidade de reformas nas universidades e escolas superiores. Os objetivos principais são os seguintes: estabelecer em toda a Europa até 2010 condições gerais para todas as universidades e escolas superiores; estabelecer, apesar de todas as diferenças nacionais, estruturas iguais e comparáveis no ensino superior europeu e fortalecer as universidades europeias na concorrência global, aumentando a sua atração num mundo globalizado.

Esse processo multifacetado de crescimento do ensino superior europeu é caracterizado pelos seguintes itens (NEVES DE AZEVEDO, 2008, p. 253-257): 1. a estruturação dos cursos segundo dois graus: o primeiro grau de três ou quatro anos (graduação), finalizado pela obtenção do título de bacharel e que qualifica os alunos para o mercado de trabalho ou para entrar no segundo grau; o segundo grau de um ou dois anos (mestrado), que possibilita aos alunos aprofundar a sua graduação, especializar-se ou alargar, de maneira interdisciplinar, a temática da graduação; o doutorado completaria esse currículo acadêmico; 2. introduzir o 'Diploma Supplement' (= diploma suplementar) com informações complementares sobre o exame final e as habilidades e qualificações adquiridas no decorrer do estudo: todos os formados deveriam receber, a partir de 2005, junto com os

seus exames finais esse *Diploma Supplement* estandardizado e claro; 3. introduzir o *European Credit Transfer System* [ECTS] (= Sistema europeu de transferência de créditos), que deveriam substituir as notas anteriores, avaliar os trabalhos e provas dos alunos e possibilitar a comparabilidade dos trabalhos, exames finais e dos resultados dos estudos por cima de todas as fronteiras nacionais; assim o ECTS promoveria a mobilidade dos alunos e possibilitaria também o reconhecimento de qualificações e certificados adquiridos fora das universidades; 4. introduzir um sistema de *controlling*, dando aos estabelecimentos do ensino superior, aos alunos e às empresas informações confiáveis sobre a qualidade dos respectivos cursos; 5. remover todos os impedimentos que dificultam na prática a mobilidade acadêmica e, ao mesmo tempo, promover e facilitar a mobilidade dos professores e docentes, dos alunos e dos funcionários administrativos dos estabelecimentos do ensino superior em toda a Europa, por exemplo pelo acesso livre a vagas nas universidades e em outras instituições educacionais ou pelo reconhecimento recíproco de certificados e exames finais adquiridos no exterior; 6. promover e fortalecer uma dimensão europeia no ensino superior, por exemplo em relação aos currículos, pelo intercâmbio acadêmico em quaisquer níveis e pela assimilação dos cursos e estudos.

Entre as reuniões bienais dos Ministros, a assim chamada ‘Bologna-Follow-up-group’ está coordenando as atividades de todo o ‘Processo de Bolonha’. No nível dos Estados, se formaram grupos nacionais que coordenam as atividades e progressos nacionais. Além dos governos e instituições oficiais, também grupos não-governamentais assim como outras associações interessadas participam no ‘Processo de Bolonha’ como, por exemplo, a *Europäische Vereinigung der Universitäten* (= Associação europeia das universidades), que está preparando as reuniões bienais, ou na Alemanha a *Hochschulrektorenkonferenz* (= Conferência dos reitores das universidades), defendendo os interesses especiais das universidades alemãs.

Desde a reunião em Bergen, realizada em 2005, o assim chamado *Stockdating* faz parte integral do ‘Processo de Bolonha’, informando sobre os progressos alcançados na realização das reformas iniciadas no ensino superior. A base desse *Stockdating* são os relatos nacionais, redigidos a partir de um catálogo prescrito de perguntas e informado sobre os progressos do ‘Processo de Bolonha’ alcançados em cada país. Os resultados nacionais são reunidos e analisados pelo *European University Association* [EUA] (= Associação universitária europeia) que

está informando, regularmente, o público interessado, de maneira escrita, sobre os *Trends in European Higher Education* (= tendências do ensino superior europeu).

A realização das reformas no ensino superior da Alemanha se acelerou enormemente nos últimos anos. Do total de 16.144 cursos, que havia na Alemanha em 2013 14.029 foram adaptados ao novo sistema, ou seja mais que 87 %; 7.233 deles foram cursos de bacharelado, 6.796 cursos de master. Restaram somente poucos cursos de diploma (186), de magister artium (43), de exame pelo Estado (1.671) ou de outros exames (144).

O ‘Processo de Bolonha’ foi – e ainda é – discutido, de maneira ácida e controversa, especialmente nas ciências humanas, porém a maioria dos professores aceita as modificações, a grande resistência inicial foi substituída por reclamações e críticas. Os ideais de Wilhelm von Humboldt, o qual havia defendido no ensino superior a formação e educação do homem inteiro, estão ainda vivos, assim que uma formação e instrução meramente orientada na futura profissão fica no foco de críticas. Os oponentes do ‘Processo de Bolonha’ reclamam que a qualidade científica especialmente das ciências humanas sofrerá bastante pela realização das reformas. A avaliação das ciências humanas segundo os critérios quantitativos mais adequados às ciências exatas e naturais resultaria, necessariamente, num declínio inevitável da qualidade dos estudos. Além disso, os professores catedráticos se preocupam com os seus privilégios e direitos tradicionais na direção da sua cátedra ou da sua área, temendo pela realização do ‘Processo de Bolonha’ a perda desse poder exclusivo quanto aos recursos humanos e financeiros. Os estudantes, por sua vez, criticam o excesso de trabalho que resultaria para eles da multiplicidade de provas e exames, relacionada com o novo sistema quantitativo de créditos, acabando com a sua liberdade anterior de escolher, individualmente, aulas, disciplinas ou temas especiais e acabando também com o seu tempo livre.

Dez anos depois da decisão política de unificar o ensino superior dos Estados europeus e um ano antes do fim projetado dessa unificação, o ‘Processo de Bolonha’ não pode ser impedido ou parado, é um processo irreversível, que conclui as mudanças e modificações que haviam se realizadas nas décadas de 60 e 70 do século XX com a massificação das universidades. A partir dessas mudanças, o modelo da universidade clássica de Humboldt, dedicada ‘à ideia pura de ciência’ e caracterizada pelos princípios de ‘liberdade’ e ‘solidão’ assim

como pela união de ensino e pesquisa, não correspondia mais com a realidade histórica. Sob as condições da universidade massificada, o conceito humboldtiano parecia antiquado e fora da moda. As transformações que se realizaram no sistema do ensino superior necessitavam de reformas para adaptar as universidades às novas realidades econômicas e sociais. Diante da Europa con-crescente sempre mais em todas as áreas da vida humana, uma unificação dos sistemas nacionais do ensino superior era também necessária e inevitável.

A consequência lógica dessas condições de transformação nos estabelecimentos do ensino superior era a decisão de realizar o ‘Processo de Bolonha’. A crítica rigorosa das reformas projetadas é exagerada, da mesma maneira como o elogio ilimitado das condições existentes. No início do século XXI, sob as circunstâncias de uma universidade massificada e de um mundo globalizado, reformas no ensino superior se tornaram necessárias e inevitáveis.

A universidade como lugar privilegiado das ciências em que os professores e pesquisadores viviam como numa torre de marfim, desconectados do mundo real, exclusivamente dedicado ao seu trabalho, a saber, o ensino e a pesquisa, sob as condições especiais de ‘solidão’ e ‘liberdade’ havia acabado já no século XX, definitivamente a partir do fim da Segunda Guerra Mundial. A re-estruturação do ensino europeu que está sendo realizado pelo ‘Processo de Bolonha’, sendo avaliado de maneira diferenciada, corresponde, em grande parte, às exigências contemporâneas. Com a massificação das universidades, a formação acadêmica perdeu a sua exclusividade anterior; a maioria dos alunos que entraram às universidades, não mais pretendeu ficar na torre de marfim, mas sim levar os conhecimentos adquiridos lá para fora, utilizando-os na sua vida. O ‘Processo de Bolonha’ é um reflexo a essas tendências, uma condenação total não é adequada. Por um lado, os objetivos originais desse processo, a saber, voltar à mobilidade e internacionalidade que haviam determinado os primórdios das universidades europeias, podem ser avaliados absolutamente positivos. Por outro lado, é necessário criticar a orientação exclusiva do ensino superior nas exigências do mercado de trabalho assim como o fato, de que a carga horária de trabalho para os alunos é pesada de mais – consequência de currículos sobrecarregados. Vale a pena lembrar a um conselho dado por Immanuel Kant (1724-1804), um dos representantes mais importantes do iluminismo alemão e, como professor de muitos anos em Königsberg, da universidade clássica, ao anunciar as suas preleções para o semestre de inverno de 1765/1766: “Em re-

sumo, ele (= o aluno) não deve aprender pensamentos, mas sim pensar; ele não deve ser levado, mas sim direcionado, quando a gente quer, que ele deveria ser hábil, no futuro, ir por sua própria conta” (KANT (1765-1766), 1982, p.).

Considerando essa recomendação de Kant, alguns aspectos das reformas universitárias de Bolonha tem que ser re-pensadas e melhoradas a partir das experiências na prática do ensino superior europeu, mas todo o ‘Processo de Bolonha’, certamente, não deveria ser questionado.

Referencias

BACON, Francis: Neues Organon. Lateinisch-Deutsch. Herausgegeben und mit einer Einleitung von Wolfgang Krohn, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1990.

BAUMGART, Peter: Die Universität als europäische Bildungsinstitution, in: BÖHM, Winfried/Martin LINDAUER (org.), Europäischer Geist – Europäische Verantwortung. 6. Würzburger Symposium der Universität Würzburg, Stuttgart/Düsseldorf/Berlin/Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag 1993, p. 71-89.

BAUMGART, Peter: Die deutschen Universitäten im Zeichen des Konfessionalismus, in: PATSCHOVSKY, Alexander/Horst RABE (org.): Die Universität in Alteuropa, Konstanz: Universitätsverlag 1994, p. 147-168.

GRUNDGESETZ für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949 / Gesetz über das Bundesverfassungsgericht. Textausgabe mit Sachregister (Ausgabe Oktober 1997). Herausgegeben von Wolfgang Heyde, Stuttgart: Philipp Reclam jun., 1997.

KANT, Immanuel: Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre von 1765-1766. In: KANT, Immanuel: Vorkritische Schriften bis 1768. Bd. 2. 2.-4. Auflage (= Kant, Immanuel: Werkausgabe. Ed. de Wilhelm Weischedel. Bd. 2), Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1982, p. 905-917.

KOCH, Hans-Albrecht: Die Universität. Geschichte einer europäischen Institution, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2008.

KROHN, Wolfgang: Francis Bacon, München: Verlag C. H. Beck 1987.

MORAW, Peter: Aspekte und Dimensionen älterer deutscher Universitätsgeschichte, in: IDEM/Volker PRESS (org.): Academia Gissensis.

Beiträge zur älteren Gießener Universitätsgeschichte, Marburg: Elwert 1982, p. 7-30 .

MÜLLER, Rainer A.: Geschichte der Universität. Von der mittelalterlichen Universitas zur deutschen Hochschule, Hamburg: Nikol Verlagsvertretungen 1996 (1a edição: München 1990).

NEVES DE AZEVEDO, Mário Luiz: O modelo inglês de educação superior e o Processo de Bolonha: integração, internacionalização ou mercadorização do espaço europeu da educação superior. In: Neves de Azevedo, Mário Luiz (Org.): Políticas públicas e educação, debates contemporâneo, Maringá: UEM, 2008, p. 251-269.

SÜSS, Peter A.: Kleine Geschichte der Würzburger Julius-Maximilians-Universität, Würzburg: Verlag Ferdinand Schöningh, 2002.

WEBER, Wolfgang E. J.: Universitäten, in: MAURER, Michael (org.): Aufriss der Historischen Wissenschaften. Vol. 6: Institutionen, Astuttgart: Philipp Reclam jun.

http://www.hrk.de/uploads/media/2013-04-30_Faltblatt-final_2013_fuer_Internet.pdf (acesso: 26 de janeiro de 2015).

<http://www.hrk-nexus.de/aktuelles/news/15-jahre-bologna/> (acesso, 26 de janeiro de 2015).

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

José Maria de Paiva*

Para Alessandra, in médio rerum gestarum

Este artigo tem como objeto a *História da Educação* vista, em primeiro lugar, num plano teórico e, em segundo lugar, relacionando-a à experiência no Brasil. Para dizê-lo, é preciso explicitar o que se entende por *história*¹ e o que se entende por *educação*. Justifico a escolha do tema pelo lugar que a História não tem nem no processo educativo, nem no elenco curricular. Ela é tratada como apêndice ilustrativo do conteúdo de disciplinas mais importantes, como Filosofia, Sociologia, Economia e outras. É preciso uma compreensão de história que redimensione a educação; mais, que redimensione a compreensão do viver.

O que é história?² A história se pôs como narrativa dos fatos passados. Por ela ficava-se sabendo dos acontecimentos, e do como se chegara ao presente vivido. Narrar se entendia como dizer o que acontecera, embutida aí a afirmação da verdade. Desde os primeiros relatos, a história se pôs como crônica, contando os acontecimentos. A crônica é um estilo próprio de sociedades que sobrevivem alicerçadas numa única interpretação da realidade. Esta pode ser *política*, referindo-se a sociedades com governo autocrático, como pode ser *religiosa*, como aconteceu na Europa, sobretudo entre os séculos V e XVI. Esta forma de exposição tem vigência até hoje: basta correr os livros de história.

*Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP.

1 *História*, neste texto, abrange e a história (*res gestae*) e a historiografia (*rerumgestarum*). Uso da minúscula para falar de uma e de outra. Sobre este tema, numa abordagem “tradicional”, ler, de José van denBesselaar, *Introdução aos estudos históricos* (São Paulo: Herder, 1968, 3ª ed. [1956]). Ler ainda, de GARDINER, Patrick, *Teorias da História* (Lisboa: Gulbenkian, 1984 3ª ed [1959]); de Erich Kahler, *Que es la Historia?* (Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1992 [1964]); de José Ortega y Gasset, *Historia como sistema*. (Madrid: Revista de Occidente, 5ª ed., 1966 [1941]); de Karl Jaspers, *Origen y meta de la Historia* (Barcelona, Altaya, 1994).

2 O texto, que se põe como pano de fundo para a discussão do que seja história, é o livro de Hans Georg Gadamer, *Wahrheit und Methode* (1960), em sua tradução francesa Vérité et Méthode, editada por duSeuil, Paris, 1976.

A busca do que seja história torna imprescindível a análise de dois pressupostos. O primeiro diz respeito à consistência disso que se chama *fato*. O segundo, à consistência disso que se chama *ser*. Discutidos os pressupostos, têm-se as condições de saber a história.

O *fato* se entende como acontecimento: objetivo³, real em si mesmo. Pense-se nos fatos *Descoberta, Independência, Proclamação da República*: aconteceram! Mesmo sabendo que havia pessoas envolvidas, não se pensa nelas a não ser como parte/condição dos fatos. Estes superam as pessoas: têm consistência em si. À história cabe descrever seu sucedimento, seus pormenores, montando os diversos passos que levaram ao fato completo. Os fatos parecem se sustentar. Carr⁴ o sintetiza “A convicção num núcleo sólido de fatos históricos que existam objetiva e independentemente da interpretação do historiador é uma falácia absurda, mas que é muito difícil de erradicar”. (15)

É preciso, então, se perguntar: em que consistem? Defino *fato* como *relações praticadas*. As pessoas interagem socialmente, cada uma se põe a seu modo, todas produzindo uma nova maneira de ser. Para se referir a esse conjunto de relações praticadas, não dá para, toda vez, explicitar todo o jogo: reduzimos o complexo a um nome. Esse nome é uma abstração. O concreto é o que cada um praticou no contexto social: são as relações. Isto quer significar que o fazer história é tratar de pessoas⁵ e, não, de fatos coisificados. Não há fato estático. Todo *fato* implica processo, pois se trata de pessoas, umas em convivência com outras. Nesta convivência as pessoas se põem inteiras, carregadas de afeto, interesse, significados, dissimulações, conhecimentos, humor, competências etc. Ao descrever as relações vividas, cada um o faz a partir de si, de sua experiência, dando, pois a tudo um contorno pessoal. As pessoas, sendo diferentes, uma da outra, contam assim *fatos* diferentes. O mesmo fato teria, pois, muitos desenhos, todos verdadeiros, por explicitarem a participação real dos conviventes.

Isto nos leva a questões fundamentais: qual o lugar epistemológico das relações? Se cada pessoa desenha sua participação a seu modo, é possível um relato geral *verdadeiro*, a interpretação se fazem-

3 Objetivo se deriva do Latim *objectum*, posto diante de. Houaiss (Dicionário eletrônico) dá a seguinte definição, do campo da Filosofia: *que está situado na exterioridade do sujeito cognitivo humano, podendo ser capturado pelo intelecto*. Está fora e pode ser conhecido. Este é o uso comum. Adiante, mostraremos outro entendimento do termo.

40 *que é História?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976, p. 15

5 Marc Bloch, em *Introdução à História* – *Apologie pour l’histoire ou Métier d’historien* – (Lisboa: Europa América, s/d, p. 28) afirma: O objeto da história é por natureza o homem. Melhor: os homens.

do mero requinte? Põe-se logo a questão: o que vem a ser *comunicação*, já que cada um age e diz a partir de si? Para além destas questões, há uma pergunta acre, cuja resposta é necessária, mas não cabe nesta abordagem: o que faz um significado predominar sobre os demais?

Este entendimento só é possível, entendendo as pessoas como *sujeitos*. *Sujeito* significa *posto sob*. O que é *posto sob* se faz fundamento de tudo que é *posto sobre*, dando-lhe, pois sua configuração. Toda realidade captada por um *sujeito* não se nos põe como ela é, mas como formatada por ele e interpretada por nós. Todo conhecimento é, assim, *subjetivo*⁶. Aos que não aceitam esta tese, deve-se-lhes perguntar: como alguém pode falar de alguma coisa, sem que seja ele que fale? Não é a própria pessoa o ponto de partida para o entendimento que tem da realidade? Como o outro entraria em sua “mente”, sem que a “mente” lhe abrisse as “portas” e, recebendo-o, o formatasse? A pessoa conforma, dá forma, com efeito, a todo o seu agir, a todo o seu conhecer, a todo o seu ser.

O ser, na civilização ocidental, foi entendido como fixo, imóvel; se fez *essência*, na acepção aristotélico-escolástica. Esta distingue a *essência* da *existência*: *Essência é aquilo pelo qual algo é o que é. Por exemplo, a essência do homem é aquilo pelo qual o homem é homem, a saber, animalidade com racionalidade. O ser é aquilo pelo qual algo é: existência.* (BOYER, 1937, v. I, p. 309) A *essência* se diz *substância* enquanto é em si e sustenta outras qualidades, chamadas então de *acidentes*. (ib. v. II, p. 346) Esta forma de entender a realidade, que se fez *senso comum*⁷, contradiz a experiência de cada pessoa, que se sabe una e múltipla: uma inteireza, sem possibilidade de divisão. Por mais que uma pessoa se descreva em partes, sabemos que as partes não são pequenos pedaços acrescentados ao ser, mas, são eles próprios, descrição do ser, uno e indivisível.

Para que haja mudança desta forma de compreender, faz-se necessário suspender o uso da palavra *ser* como substantivo. Eu uso, em seu lugar, a expressão “o é” ou “o sendo”, que diz mais convincentemente *ação*. *Ação*, a gente sabe o que é, mas não cabe em definição. Um é ativo é redundância. O é é, todo ele, *atividade* concreta, sob mil formas, todas sinalizando seu estado de *perfeição*. Entenda-se por *per-*

6 Não se nega, com isto, rigor na metodologia do conhecimento. O conviver humano omite regras que levam à segurança e à estabilidade. Isto não é propriedade da abordagem objetivista, como se crê.

7 Houaiss (ob. cit.) assim o define: conjunto de opiniões, ideias e concepções que, prevalecendo em um determinado contexto social, se impõem como naturais e necessárias; consenso.

feição, não o mais alto nível numa escala de valores, mas a máxima realização das possibilidades, no momento dado. A capacidade ocidental de fazer abstração dificulta a percepção da unidade real. Assim, traduzindo abstratamente o *é* em *conjunto de formas de expressão*, ele se vê configurado como polo de união: não mais como unidade, mas como um agregado, até coerente, de muitas unidades.

A angústia crescente com o malogro das esperanças em um mundo equilibrado na distribuição dos bens e da riqueza, prometido pelo capitalismo, levou o homem ocidental a criticar os princípios de seu entendimento do real. Em termos filosóficos, se pôs o Existencialismo e, mais adiante, a Fenomenologia. Em termos históricos, como se verá adiante, temos a sensibilidade cultural em contraponto à ciência positivista. O homem enfatizou o *ser* como *existência*, como um *estar-aí*, como um *ser-com*, afirmando o real como totalidade imediata, uma realidade *presente*⁸. Tudo *está-aí*. Esta percepção do real como *presente* faz o homem se jogar na totalidade, não se sentindo mais *separado* e, sim, identificado com o seu entorno. O *distanciamento* se torna uma categoria pura.

Pergunta-se, então, o que é *história*? História é o relato das experiências, entendidas estas como o *atravessar*, quase um buscar caminhos,⁹ a partir daquilo que se é. Este é o significado etimológico da palavra. A vida é uma *experiência*. O importante para a história é abordar seus temas como realidades vividas, num desdobrar ininterrupto, carregado de infinitas marcas singulares, conjugando-as com tantas outras das pessoas em circunstância. Não relata ela fatos *objetivos* – *impessoais* por terem ultrapassado a esfera subjetiva – mas, sensibilizada pelo que é, relata os significados vividos, isto é, feitos atos, *praticados*. Esta história supera a abordagem tradicional, carregada de pré-conceitos positivistas. Mudou-se, com efeito, a compreensão da realidade.

O significado traduz a construção da realidade feita pelo homem. As coisas em si, por mais que afirmemos sua existência autônoma, se fazem signos, i.e. portadoras de significados que o homem lhes imprime¹⁰. Os significados são vivências humanas e, não, essências das

8 *Presença*, de *praeessentia*, diz por si ser diante de, ser com, quase que dizendo um ser é junto com o outro. O primeiro está no é do segundo, e vice-versa.

9 É interessante como usamos comparações cujo segundo termo se situa na esfera “material”, podendo levar com isto à deturpação do entendimento. No caso, a experiência não caminha: ela é. O é não sai dele, para ser outro é! É preciso rever os conceitos de unidade e de totalidade.

10 O significado prepondera, assim, sobre o que a coisa é.

coisas; não estão nas coisas: o homem é que os põe nelas. Por isto, estão em constante alteração, a interpretação fazendo-se a marcado procedimento humano. A história deve narrar o entrelaçamento das significações, centrada no é dos homens. A micro-história quis mostrar justamente isto. Focando a pessoa concreta, chega-se mais realisticamente a uma interpretação casuística¹¹, negando qualquer padrão universal.

No fazer história, é o historiador que se mostra, ele sendo o *micro* que dá forma ao seu tema-objeto. Ele próprio tem que se saber *sujeito*, o que lhe facilita tratar seu objeto, os homens, também como *sujeitos*. Esta é a história que tem que ser feita.

O segundo tópico a desenvolver é o entendimento que se deve ter de *educação*. A educação, na acepção geral, tem por objetivo fazer com que as pessoas se desenvolvam em busca de mais e mais aperfeiçoamento. Durkheim faz referência a Kant: *o fim da educação é desenvolver, em cada indivíduo, toda a perfeição de que ele seja capaz*¹². Pensa-se imediatamente na criança, atribuindo essa *tarefa* aos pais e aos adultos. A definição dada por Durkheim¹³ se tornou corrente.

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine.

Ponho, todavia, em questão essa concepção, fundado no princípio de que é a partir de si que toda pessoa entende o mundo. Também a criança. A relação com o outro, respeitada sua natureza e respeitado seu objeto, é explicitação do *eu*. Todas as manifestações do *eu* são vivências: nada é de fora; o de fora é simples ocasião, embora ocasião necessária, para o *eu* se mover. Todo processo vital corresponde à assimilação do *outro*, assimilação feita pelo *eu*: iniciativa sua, portanto; ele determinando a recepção. O *outro* se põe sempre como circunstante, termo de relacionamento e, não, de moldagem.

Por isto, defino a *educação* como *aprendizagem da forma de ser*. A *aprendizagem* é um fazer seu o outro que lhe está à frente; mais

11 Casuística: exame de casos particulares e cotidianos em que se apresentam dilemas morais, nascidos da contraposição entre regras e leis universais prescritas por doutrinas filosóficas ou religiosas e as inúmeras circunstâncias concretas que cercam a aplicação prática destes princípios. (Houaiss, ob. cit.)

12 Emile Durkheim, *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1952, p. 25

13 ob. cit. p. 32

restritamente, é o *se fazer*. Em *apreendendo* o outro, a *forma* que o *eu* tinha passa a ser diferente, marcada que foi pelo contato com o outro – o outro acolhido na medida das condições do *eu*. Essas condições ou essa *forma* não são abstratas: têm sua história, história que é um contínuo processo de *trans-formação*. O *estar-aí*, que é um *estar-aí-se-sabendo*, é isto que chamo de conhecimento. O conhecimento é *se saber* na forma em que se está. Não há necessidade de raciocínio, de reflexão: *se saber* é dar conta de si, inteiro, sem mediação alguma. O *ser assim* é, ele próprio, conhecimento. Todos os *eus*, o das crianças também, agem *se sabendo* *trans-formados* pelo contato com o outro, sem precisar fazer esforço qualquer. A forma, com efeito, condiciona a assimilação, ação sua, mostrando com isto o caráter de iniciativa que tem o *eu* no processo de educação.

Qualquer que seja a situação, as pessoas estão em relação, ou seja, numa atividade¹⁴ que compreende o outro: dá-se nisto o que chamamos de *educação*, no sentido definido acima. O historiador, no exercício do seu ofício, pode fazer escolha de casos¹⁵, mas em todos eles o foco deve ser sempre os *eus* na sua totalidade e nas suas relações. Com efeito, a *totalidade* que cada um é não pode ser ignorada, alienada, fragmentada: há que se fazer o maior esforço para englobar na unidade os mais variados aspectos. Todos eles constituem a *forma de ser*, não como desenho externo, nem como uma soma de caracteres, mas como expressão da unidade/totalidade que o homem é¹⁶. Partir de um aspecto não desobriga o historiador de contemplar a unidade. Todo este exercício nada mais é, efetivamente, que o trazer à tona as experiências sociais, a partir da própria experiência.

O que chamamos de *resistência* no processo das relações nada mais é que a estampa do processo pessoal de *assimilação*, variável conforme as qualidades¹⁷ da forma de cada um. Aquilo que o *eu* é condiciona suas possibilidades de continuar a *ser*, a agir. O historiador deve, pois, estar atento ao processo *relacional* histórico, observando o

14 Entenda-se por atividade o próprio modo de ser, modo esse de estar sempre em busca de, ou seja, sempre

15 Houaiss (ob. cit.) precisa: fato ou conjunto de fatos que, em torno de pessoa ou acontecimento, compõem situação problemática e/ou de grande repercussão. Estendo este sentido para todos os aspectos da educação.

16 Por cada um ser em relação, a forma de ser é compartilhada: todos têm uma forma assemelhada. A esta forma assemelhada chamo de cultura.

17 Entenda-se por *qualidade* a disposição do é, do sendo. O que é está posto em condições concretas para continuar sendo; essas condições determinam (estabelecem os termos de) suas possibilidades. *Qualidade* seria, então, conforme a definição de Aristóteles, *aquilo segundo o qual alguém/alguma coisa se diz tal*.

jogo das formas de *assimilação* que levam à *trans-formação*, refazendo assim o seu desenho. Não pode, por isto, generalizar, atribuindo a todos um mesmo entendimento da realidade, uma mesma disposição para o continuar social, uma mesma medida de relação. Quando assim procede, não só falseia a realidade, mas ainda está conferindo primazia a uns e excluindo a muitos outros¹⁸.

O vocábulo *educação* passou a designar o *ensino* escolar. O próprio ministério, que nos albores da República era designado como Ministério da Instrução Pública (Correios e Telégrafos), passou, desde 1930, a ser intitulado como da Educação¹⁹. Instrução, no entanto, é o objeto específico da escola. Compete-lhe organizar pedagogicamente o contato do aluno com os conhecimentos, numa graduação que facilite a aprendizagem. Como diz André Perrin²⁰

Tratava-se de saber se o fim da escola era educar ou instruir. Do que precede, poder-se-á deduzir que, mesmo se esta dupla responsabilidade lhe cabe, importa reconhecer-lhe, antes de qualquer outro, o encargo de instruir. De um lado, porque ela deve primeiramente assumir a tarefa que só ela é capaz de cumprir e que nenhuma outra instituição cumprirá em seu lugar se ela o deixar de fazer. Mas também, e talvez mais profundamente, porque, se é possível educar sem instruir – o que gerações de pais iletrados fizeram – o inverso não é verdade: há na instrução, entendida em sua verdade, uma dimensão educativa.

Essa identificação entre *ensino* e *educação* se deu no começo do século XX. Desconheço as razões imediatas. Talvez se tenha sentido a urgência de adaptação da escola às novas condições sociais, que redistribuíram funcionalmente as pessoas, ensejando-lhes por consequência a possibilidade de ascensão. A escola seria um instrumento privilegiado para tais transformações, introduzindo as pessoas nos conhecimentos necessários para que isso acontecesse.

Postos estes princípios, devem ser levantados e estudados os mais variados aspectos da função da escola ou, em outras palavras, a escola no cumprimento da competência a ela socialmente atribuída.

18 Aqui é o lugar para se discutir o romance histórico: ele dá vida às relações, que terminam em fatos.

19 Com junção de *Saúde Pública*, em 1930; de *Cultura*, em 1953; e, de *Desporto*, em 1985; ficando exclusivamente *Educação* em 1995.

20 *Éducation et instruction*, In: L'enseignement philosophique, [Revue de l'Association des professeurs de Philosophie de l'enseignement public – APPEEP] 1994, n. 4. Tradução minha.

Como se põe a escola para realizar sua função? O historiador da Educação não pode se limitar à análise de um aspecto: é preciso fazê-lo no contexto pleno da escola. Tem que conhecer as partes, suas competências, para entender o todo²¹. Tem que entender o todo para abordar com propriedade as partes.

As pessoas, sendo o mais importante, toda a análise deve tê-las como referência. Por isto, o primeiro tópico a contemplar são as pessoas que compõem a escola: alunos, professores, pessoal de serviço, administradores, famílias. Todas elas são, primeiramente, *unas, inteiras*, sem divisões, manifestando-se em relações. Avaliá-las compreende, assim, avaliar o tipo de relação praticado: quem são essas pessoas, como elas se entrosam, como se respeitam, qual o humor, quais os conhecimentos, quais os pontos de vista, qual a compreensão da vida, qual seu lugar na busca dos fins que a escola se propôs. Enfocar as pessoas pode parecer princípio de um tipo de historiografia, a micro-história. Mas não: as pessoas são o único objeto de qualquer história. A história objetiva nega isto e realiza uma história em que as pessoas desaparecem.

Esta visão de história sem pessoas foi decorrência da afirmação dos princípios positivistas, exacerbando-se com o Estruturalismo. A estrutura ou o sistema é que há. Lévi-Strauss assim o expressa: *Para atingir o real, é preciso antes de mais nada, afastar a vivência*²².

O espírito positivo é diretamente social, tanto quanto possível, e sem nenhum esforço, precisamente por causa de sua realidade característica. Para ele, o homem propriamente dito não existe, existindo apenas a Humanidade, já que nosso desenvolvimento provém da sociedade, a partir de qualquer perspectiva que se o considere²³.

Os historiadores deveriam, dali em diante, se afastar do único, do acidental (o indivíduo, o acontecimento, o singular), para investir na única coisa que poderia tornar-se objeto de um "estudo científico: o repetitivo e suas variações, as regularidades observáveis a partir das quais seria possível induzir leis²⁴.

O historiador tem que ter claro o quadro de relações organizacionais e tê-lo como objeto. O quadro diz respeito às competências

21 Ver em Hespanha – *As vésperas do Leviathan*, capítulo III – como entender a relação partes/todo.

22 Tristes trópicos, p. 50

23 Auguste Comte, *Discurso sobre o espírito positivo*. In: Os Pensadores (São Paulo: Abril, 1973), vol. XXXIII, p. 83

24 Jacques Revel, *Jogos de Escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: FGV, 1998, p. 17,

de cada parte no conjunto de pessoas reunidas na escola. Competência tem dois sentidos: alçada e qualidade. Cada parte tem uma função, primeiro sentido, e uma qualidade, segundo sentido. Uma não acontece sem a outra. Ambas comprometem o resultado dos objetivos pretendidos. Cada integrante da escola deve conhecer bem o conteúdo de sua alçada e realizá-lo com qualidade. Sem isto, ele não estará contribuindo para a realização dos fins da escola. Há que se levantar o que cabe a cada parte e observar, na prática, a conjugação do todo.

Imediatamente correlato, um segundo aspecto, objeto da narração historiográfica, diz respeito à esfera de *governo*²⁵ da escola. Qual seria o *leme* nas diversas sociedades? Há que se buscar quem e como se fazia a instrução, qual seu conteúdo, a quem atendia. Há uma distinção nítida entre a escola de uma sociedade *afetiva* e a escola de uma sociedade *mercantil/individualista*. E, nesta última, há que se observar o processo de transformação na medida da evolução capitalista. Na primeira, predominava o mestre “espiritual”; na segunda, o Estado, entendido como forma de organização dos indivíduos decorrente de um pacto de convivência. O Estado podia assumir diretamente a tarefa, como podia delegá-la. O *leme* estava em suas mãos. Neste item há que se abordar comparativamente a escola pública, a escola religiosa, a escola privada.

Um terceiro tema seria o currículo, entendido tanto como disposição dos conhecimentos a serem ensinados/aprendidos, quanto como forma de praticá-lo. Que concepções de ciência se tinham para catalogar as disciplinas, qualificar sua importância, estabelecer carga horária, propor quesitos de avaliação? Em que concepções se fundavam? Como a organização das disciplinas no seu conjunto e de cada uma na sua especialidade atendem aos objetivos escolares?

A metodologia de ensino e a de aprendizagem devem ser discutidas tendo em vista as características do alunado. O tipo de sociedade delimita as características do processo. A sociedade rural leva a uma visão de mundo; a industrial, a outra. A escola foi uma e, depois, foi outra. Hoje, a cibernética alterou profundamente o modo de entrar em contato com a realidade, levando a uma relação *imagética* e, não mais, racional. O historiador tem que estar atento a esta questão. A disciplina metódica deve ser analisada, tanto no que diz respeito à observância do tempo de estudo, quanto à graduação das matérias, segundo sua situação social.

²⁵ Uso o termo em seu sentido etimológico – κυβερνάω (*kubernao*) – dirigir um navio por meio de um leme.

Outro objeto de estudo são os lugares e os prédios em que foram instaladas as escolas, sua arquitetura, a distribuição do espaço. Isto traduz seu significado social.

Tema também da história da educação é a organização em associações e sindicatos das diversas partes da escola, buscando observar a formação continuada, sua situação profissional, tendo em vista a qualidade da escola.

Ao historiador compete, pois, conhecer a literatura pedagógica publicada nas diversas épocas: livros, revistas, leis e decretos, congressos.

É possível fazer uma história *total* com tantas exigências? O homem racional não tem essa possibilidade: ele apreende aspectos, não apreende a totalidade; ele *pensa* em termos abstratos, não em termos concretos. Esta é a nossa condição. Toda história nossa contemplará aspectos. Não absolutizará sua narrativa, incapaz que é de traduzir, num só ato, a variedade de experiências contidas nos fatos que escolheu como matéria. Haveria como se fazer história da totalidade? As comunidades *afetivas* viam o outro na sua inteireza. Por esta razão, marcadas pela apreensão direta do *real*, em termos, pois de totalidade, nem tinham como *pensar* abstratamente. Não fariam história.

A história racional deverá ter como ponto de partida e como ponto de chegada *o eu*, o vivido por pessoas. O princípio da micro-história – partir do menor para chegar ao maior – deve se pôr agora como *partir do menor para encontrá-lo sempre-numa-multiplicidade incontável de relações, todas entre “eus”*. Todas as pessoas de um grupo social compartilham da mesma *situação*²⁶, ainda que se manifestem diferentemente. Relação, com efeito, supõe o *outro*, o *não-igual*. O historiador observa as relações e as narra: não lhe compete adjectivá-las, julgá-las, mas tão somente dispô-las. Não há, pois, *marginalidade* em contraponto a parâmetros do “centro”, como muitos definem o característico da micro-história: todas as expressões explicitam o processo da convivência, do *ser em comum*. Ao historiador cabe narrar as formas assumidas.

Quero insistir em dois aspectos, importantes para a narração historiográfica. O primeiro diz respeito à institucionalização do ensino, encarnada no aparelho escola. Instituição designa a redução do *pessoal*, do *individual*, a um coletivo, que ganha personalidade social, jurídica. Isto leva a uma conformação das pessoas, condicionadas então a modelos comportamentais. A instituição tem suas próprias normas,

²⁶ *Situação* implica um pôr-se coletivo, um compartilhamento de vida.

a que as pessoas devem sujeitar-se. Isto conhecido, faz-se necessário levantar as regras, seu modo de funcionamento, a modelagem das relações pessoais etc.

O segundo é a abundante literatura que aborda os fatos como produzidos institucionalmente. A História da Educação trabalha com a *educação* como algo uniforme, valendo para todos²⁷. As pessoas desaparecem enquanto autores. Apresentam-se modelos. Esses modelos são os que das mais diversas sociedades nos dizem os documentos que nos chegaram. Talvez traduzam com certa fidelidade a prática do grupo que lhes deu origem, normalmente práticas do “centro”, sem traduzir a prática de outros grupos, da “periferia”. Mais, nem os documentos nem as histórias dizem das relações que os grupos *modelares* e os grupos inferiores estabelecem entre si, influenciando-se uns aos outros, de forma que, no cotidiano, convivam harmoniosamente²⁸. E isto precisa ser feito.

Baseado nas considerações até aqui expostas, apresento considerações sobre o conteúdo proposto por alguns autores, percorrendo *grosso modo* a divisão comum em História Colonial, História no Império, História na República²⁹.

A época *colonial* compreende os anos desde a instalação portuguesa até a proclamação da independência (1822). São três séculos, que não podem ser resumidos num só rótulo. É preciso acompanhar o desenvolvimento da sociedade, observando o número e a origem dos habitantes, a diversidade de posição social, o modelo de relações, sua *administração*, o espaço ocupado, a prática econômica, as ações praticadas, as crenças e valores, os costumes, para se entender sua *forma de ser*.

Uma primeira observação diz respeito ao entendimento que os autores têm da sociedade que aqui chega. O rei aparece como o governante, no sentido que lhe damos atualmente. A Igreja, como uma instituição paralela. O ensino, *literário*, como destinado à elite. Os jesuítas, como monopolizadores da *educação*.

A constituição de Portugal se deveu, em muito, à prática mercantil, os conselhos do Sul se sobrepondo aos feudos do Norte, fortalecendo a monarquia. (séc. XIII-XV) Lenta, mas continuamente, foi se desenvolvendo o Estado burocrático; consistentemente, a partir do

27 Isto acontece também com a História política, com a militar, com a econômica etc.

28 *Harmonia*, em grego, diz ajuste, acordo, convenção e, daí, justa proporção. (Bailly, *Dictionnaire grec-français*. Paris: Hachette, 1963 [1894])

29 Esta divisão, por mais cômoda que seja, não respeita o desenvolvimento social e, por isto, não atende à historiografia.

século XIII. Persistia a representação que do governo real se fazia: *Ego ... deigraciarex ...* E todos continuam: *pella graça de Deus rey de Portugal*. A graça de Deus legitima a autoridade do rei, cabeça do corpo social. *A identidade religiosa cauciona a identidade territorial e política*³⁰. Estes dois modos de representação, presença de Deus e corpo social, entrelaçados, formatavam os entendimentos e as ações. Havia uma comunhão de vida – *religiosamente* desenhada – cada parte contribuindo com sua competência para o bem comum. “No ocidente medieval, a partir do século XII, a metáfora corporal passa a constituir, entre os homens do saber e do poder, uma recorrente explicativa da organização da sociedade, da sua coesão e interdependência³¹.”

Assim, ao rei competia promover a vida em sociedade. Era como se tudo coubesse ao rei, ele distribuindo as tarefas e acompanhando sua execução. Ele era a mão de Deus guiando o corpo social. À Igreja cabia estimular os cristãos na fidelidade a Deus, indicando o caminho da salvação, pregando, corrigindo, oferecendo os recursos sacramentais, interpretando casuisticamente as dúvidas e incertezas de cada um, sustentando enfim a compreensão que se tinha do viver. Todas as partes do corpo social deveriam, sob a supervisão do rei, cumprir com o que lhe era específico. A intromissão de uma parte na área de competência de outra parte acontecia, o rei devendo corrigi-la. O lugar da Igreja nesse contexto deve ser entendido nesta visão *corporativa* e, mais, na visão *religiosa* que se tinha do real. Há que se acompanhar a história para observar por que a Igreja foi sendo do jeito que foi, exercendo uma influência não apenas no tocante à vida religiosa, mas também no tocante à participação política, administrativa, econômica e, mesmo, militar.

Nestes termos, o rei enviou os padres da Companhia de Jesus para cumprir com uma de suas obrigações: a de evangelizar os índios. Tratava-se de uma delegação. Um dos instrumentos, de que a Companhia se utilizou para a continuidade de sua missão, foi o colégio. À época, a palavra significava o conjunto de jesuítas, sob a direção de um superior, no cumprimento de sua missão, a evangelização se destacando. A formação escolar atendia à continuidade. É verdade que, com o desenvolvimento da sociedade, o colégio foi se transformando em formador de *letrados*, que atendessem às necessidades da Administração.

30 Judite A. Gonçalves de Freitas, *O Estado em Portugal (séc. XII-XVII)*. Lisboa: Alêtheia, 2011, p. 17

31 ob. cit. p. 37

Duas observações importantes para o historiador. A primeira diz respeito ao conteúdo ensinado. As *letras* eram o objeto. Além da Gramática (latina), havia o curso de Humanidades, culminando com o de Retórica. Tal currículo correspondia ao tipo de sociedade existente, em que o Direito predominava, ao lado da Filosofia e da Teologia. Não havia a disciplina *Ciências*. Nenhum colégio europeu tampouco o tinha. Havia conhecimentos científicos que se transmitiam nos *comentários*. O currículo estava ajustado à sociedade.

A segunda observação diz respeito à chamada elitização do ensino. Na visão *corporativa* de sociedade, cada grupo tinha sua *função* e tinha que se preparar para ela. As *letras* atendiam, sobretudo aos administradores (governo, magistratura, advogados) e ao clero. Destinavam-se, pois, a eles. Há uma crítica a esse ensino, afirmando-o *elitista*, desconhecendo, pois o tipo de sociedade então vigente. E, contra-argumentando, a *elitização* caberia primeiramente à sociedade como um todo, sociedade essa que formataria sua escola como as demais instituições.

Pode-se afirmar que, já por volta de 1580, havia uma sociedade estável. Segundo Calógeras, haveria, em 1583, 57.000 habitantes no Brasil: 25.000 brancos, 18.000 índios e 14.000 negros³². Contreiras dá, para 1600, 100.000 habitantes: 30.000 brancos e 70.000 entre Soares de Sousa, *oitocentos vizinhos, pouco mais ou menos*³³, isto é, umas cinco mil pessoas. Economicamente³⁴, a plantação da cana de açúcar foi o objetivo dos portugueses. Para que tivessem sucesso, desenvolveram grandes propriedades monoculturais, cujo centro era o engenho. Só na Bahia, havia quarenta e sete senhores de engenho³⁵. Precisava-se de muita mão-de-obra, o que levou ao regime de escravidão. Por um século e meio, a cana-de-açúcar foi a base da economia brasileira. A sociedade das cidades e dos engenhos vivia uma estabilidade. Que tipos de relação eram praticados? A submissão rígida, conformada em gestos e figuras religiosas, caracterizava o comportamento das camadas inferiores. A análise da sociedade concreta é fundamental para se entender o lugar dos estudos.

32 *Formação Histórica do Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935, col. Brasília-na, p. 33

33 Gabriel Soares de Sousa, *Notícia do Brasil*. São Paulo: Brasiliensia Documenta, [1587] 1974, cap. VII, p. 65

34 Ver, de Caio Prado Jr, *História econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1945; e, de Celso Furtado, *Formação econômica do Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

35 Gabriel Soares de Sousa, ob. cit. p. 415-430. No Brasil, pelos fins do séc. XVI, havia, segundo Celso Furtado (ob. cit. p. 43), 120 engenhos

Um terceiro período que podemos assinalar na formação da sociedade e, por conseguinte da escola, começa nos fins do século XVI e se estende pelo XVIII. Em termos econômicos, o açúcar é a fonte de riqueza, sobretudo entre 1580 e 1650. O ouro passa a sê-lo nos primeiros anos do século XVIII, chegando ao auge em 1780. A pobreza, no entanto, era o *continuum* da grande sociedade. Que lugar podia ter a escola nesse contexto? Predomina o colégio jesuítico. É preciso se interrogar pelo seu ajustamento a uma sociedade estabilizada, voltada toda para a produção de bens e a conquista do território³⁶. O colégio parece estar, então, a serviço da manutenção da *ordem* estabelecida, consolidando as diferenças.

Como pressuposto de toda análise desse período está o processo de afirmação da racionalidade e do individualismo, num grau que não suportava mais a interferência teológica *tradicional*, isto é, fundada na comunhão. A racionalidade levou à afirmação da ciência como guia na interpretação da realidade, social e física. Nesse contexto o Estado assume diretamente a escola. Os procedimentos administrativos e institucionais transpiravam essa racionalidade, o impessoalismo se fazendo a regra das relações. Trata-se de um processo: por isto, os embates. A escola era repensada: sua filosofia (formação *profissional*³⁷), seu conteúdo programático, sua organização cotidiana. Não se pode pensar a “reforma pombalina” como um gesto de mau gosto, destruindo o que estava posto. Há que se pensá-la como ajustamento da escola às condições sociais vigentes. Como foi a reorganização da escola em Portugal? Qual o significado sociológico das *aulas avulsas*? É preciso, também, verificar se essas condições prevaleciam no Brasil, e qual era a política da Coroa, nesse campo, para suas colônias. As reais consequências para a escola do Brasil têm que ser levantadas e examinadas³⁸.

Um quarto período poderia ser caracterizado pela presença atuante do Estado no amadurecimento da sistematização escolar. Que razões levaram o Estado a assumir esta função? Acompanhar a legislação produzida obriga a uma pesquisa do desenvolvimento da sociedade, levando em conta a industrialização, cujo marco inicial se situa por volta de 1850. O que subentende a industrialização? Fundamental-

36 A conquista do território subentende, em todas as suas formas, a busca de riqueza. Ver papel das bandeiras.

37 O pragmatismo é consequência direta da visão racionalista/individualista que o mercado impôs. A escola deveria, assim, se fazer formadora de profissionais.

38 Um tópico a ser melhor estudado é o do surgimento da universidade no Brasil. Por que conjunto de faculdades isoladas?

mente, a produção em série e o trabalho. A produção em série leva a uma nova experiência do *tempo*: tempo medida, tempo que se acelera. O trabalho leva ao ensino *interessado*³⁹, que faz das pessoas instrumentos da produção. A indústria exige sistema, de forma que o todo funcione normalmente. Isto se expandiu por todos os modos de expressão social, incluindo, pois a escola. É preciso observar o desenvolvimento da indústria e, simultaneamente, o desenvolvimento do sistema escolar. Além disto, a escola se tornou instrumento da difusão do nacionalismo, consagrando como destinação natural a ordem vigente. A ciência, de aparência neutra, impôs um modo de raciocínio e de acesso à verdade.

Um dado dos últimos cinquenta anos, que merece especial atenção, é a cotidianidade da informação imagética e instantânea, contrastando com a *tradicional* racionalidade. Isto leva a um novo tipo de conhecer, a que a escola ainda não deu importância. A televisão, a internet, o computador, o celular são os instrumentos desse processo.

Uma introdução à História da Educação tem por objeto pôr em discussão o significado dessa abordagem. Independentemente da instituição escolar, a História da Educação quer mostrar, na perspectiva do vivente leitor, as experiências sociais ditas passadas. A educação, como foi definida, é a *aprendizagem da forma de ser*. A aprendizagem é um ato vital: compreende o *eu* na sua inteireza. Tudo que o toca, interfere na *disposição* que ele assume. A história, pois, como tudo na vida, é um estímulo à descoberta do *si*. Não tem como se pôr objetivamente como uma sucessão de acontecimentos, mas tem que se pôr como ação do *eu*. O *eu*, pela história, entra em contato com possibilidades outras, que lhe permitam fazer escolhas que o realizem. O historiador, em escrevendo, deve fazer sua tarefa da melhor forma, narrando os fatos como vivências. O leitor, por sua vez, em lendo ou estudando, deve assimilar, segundo suas conveniências, os dados da história, sabendo-a como sua circunstância, parte de si.

O *ser* é multiplicidade na unidade. Há uma infinidade de aspectos e estes têm que ser levantados, sem uma hierarquia *a priori*. Cada historiador e cada leitor definirá o que lhe chama a atenção. Não há, pois, uma história total à disposição. Isto reforça o critério da *utilidade*⁴⁰ dos atos que praticamos. Visamos à vida. Na escola devem prevalecer os mesmos princípios. Professores e alunos têm que supe-

39 *Interesse* designa aquilo que importa a cada um para continuar a ser. O que importa a cada um supõe, assim, toda experiência vivida. No período industrial, o *interesse* está circunstanciado pelo trabalho, que vai permitir a sobrevivência.

40 *Utilidade* sinaliza aquilo que o *eu* quer experimentar, para seu crescimento.

rar o institucional/profissional do ensino e praticá-lo *subjetivamente*, isto é, se fazendo criadores da experiência. Creio que, assim, a História deixa de ser um apêndice a outras disciplinas e passe a ocupar seu lugar no processo curricular e no processo educativo.

Referências

- ALVES, Gilberto Luiz. **O pensamento burguês no Seminário de Olinda (1800-1836)**. Ibitinga: Humanidades, 1993.
- BESSELAAR, José van den. **Introdução aos estudos históricos**. São Paulo: Herder, [1956] 1968, 3ª ed.
- BLOC, Marc. **Introdução à História**. Lisboa: Europa-América, s/d.
- CARR, Edward Hallett. **O que é história?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1952.
- FREITAS, Judite A. Gonçalves. **O Estado em Portugal (séc. XII-XVII)**. Lisboa: Alêtheia, 2011
- FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.
- GADAMER, Hans Georg. **Vérité et Méthode**. Paris: duSeuil, Paris, 1976.
- GARDINER, Patrick. **Teorias da História**. Lisboa: Gulbenkian, [1959] 1984 3ª ed
- HESAPANHA, António Manuel. **As vésperas do Leviathan: instituições e poder político, Portugal – século XVII**. Coimbra: Livraria Almedina, 1994
- HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **O aparecimento da escola moderna**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006
- JASPERS, Karl. **Origen y meta de la Historia**. Barcelona, Altaya, 1994
- KAHLER, Erich. **Que es la Historia? Mexico**: Fondo de cultura económica, [1964] 1992
- ORTEGA Y GASSET. **Historia como sistema**. Madrid: Revista de Occidente, 5ª ed., [1941] 1966
- PAIVA, José Maria. **Estado e cristandade nos primórdios da colonização do Brasil: implicações para a política educacional**. In: SAVIANI, Dermeval (org.). *Estado e políticas educacionais na História da Educação Brasileira*. Vitória: Edufes, 2010, p. 45-78

- PAIVA, José Maria. **Sobre a civilização ocidental**. Cadernos de História da Educação, UFU – v. 11, n. 1 – jan./jun. 2012, p. 307-324
- PAIVA, José Maria. **Educação**. Educação e Filosofia, UFU, v. 25, n. 49, p. 269-288, jan./jun. 2011.
- PERRIN, André, *Éducation et instruction*, in: L'enseignement-philosophique, Revue de l'Association des professeurs de Philosophie de l'enseignement public – APPEEP, 1994, n. 4.
- PILETTI, Nelson & PILETTI, Claudino. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 1997
- PRADO Jr, Caio. História econômica do Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1945
- PRADO Jr., Caio. **Formação Histórica do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935, col. Brasiliana
- REVEL, Jacques. Jogos de Escalas: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: FGV, 1998
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978
- SAVIANI, Dermeval (org.). Estado e políticas educacionais na História da Educação brasileira. Vitória: Edufes, 2010
- SOUSA, Gabriel Soares de. **Notícia do Brasil**. São Paulo: Brasiliensia Documenta, [1587] 1974
- TOBIAS, José Antonio. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Juriscredi, 1972

“INTELECTUAL” ENQUANTO ATRIBUTO DO PROFESSOR

Maria Elisabeth Blanck Miguel*

Introdução

Este texto traduz reflexões sobre a relação entre “ser intelectual” e “ser professor” a partir de inquietações que nasceram quando das leituras dos escritos de Gramsci, principalmente da obra *Os intelectuais e a organização da cultura* (1982) da qual se depreende que o professor ao exercer a sua função seria sempre um intelectual tradicional e não um intelectual orgânico.

O texto será desenvolvido em tópicos: em primeiro lugar, concentrar-se-á na ação de Erasmo Pilotto e suas propostas para a educação paranaense, buscando captar ali, a conceituação do ser professor; a seguir nas reflexões de Gramsci sobre os intelectuais e finalmente em Saviani quando na obra *A pedagogia histórica crítica: primeiras aproximações* (2008) trata da função da escola e do professor no atual estágio da sociedade capitalista.

O conceito de “intelectual” vincula-se diretamente ao conceito de cultura, e genericamente pode ser entendido como aquele capaz de produzi-la ou preservá-la reconhecendo o seu valor.

Diferentes concepções de mundo, de vida ou ideologia (*weltanschauung*¹) conceituam cultura. Enquanto concepção idealista, podemos citar a adotada por Fernando de Azevedo (1996)², que assume essa posição³ ao emprestar de Humboldt o conceito de cultura, segundo o qual, esta seria o “estado moral, intelectual e artístico, ‘em que os homens souberam elevar-se acima das simples considerações de utilidade social, compreendendo o estudo desinteressado das ciências e das artes’” (1996, p. 34). Azevedo apoiado em Humboldt, afirma:

*Professora pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

1 Termo que tem sido usado correntemente na literatura brasileira.

2 A primeira edição da obra data de 1943, embora na orelha da edição de 1996 (Ed. UnB/Ed. UFRJ) conste a data de 1945. Maria Rita de Almeida Toledo In Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, nº14, Mai/Ago, 2000. Acesso em 12 de novembro de 2014.

3 Segundo Saviani, Azevedo foi seguidor de Durkheim e Manheim (2007, p.214) no campo da Sociologia, o que o coloca como positivista. Esta posição é reafirmada por Saviani na obra *Aberturas para a história da educação* (2013).

Mas uma sociedade, se quer preservar a sua existência e assegurar o seu progresso, longe de contentar-se com atender às exigências de sua vida material, tende a satisfazer às suas necessidades espirituais, por uma elite incessantemente renovada, de indivíduos sábios, pensadores e artistas que constituem uma formação social, acima das classes e fora delas (1996, p. 34).

E, ao analisar a primeira república no Brasil, conclui que:

Do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança de regime, não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino, para provocar uma **renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas** (1996, p. 618) (grifos nossos).

A afirmação acima configura um dos princípios direcionadores da Pedagogia da Escola Nova, a partir dos quais somente alguns seriam capazes de ascender aos níveis mais altos da cultura. Consequentemente a grande maioria da população não pertenceria a esse estrato e os professores de modo geral não seriam considerados enquanto intelectuais partícipes das elites culturais.

Erasmus Pilotto: a escola de professores e a função do professor

A posição acima enunciada, de certo modo foi seguida no Paraná, principalmente sob a orientação de Erasmus Pilotto, quer na Escola de Professores (1938-1946), quer enquanto Secretário da Educação e Cultura. Embora seja possível discernir-se em suas orientações escolares e proposta para a formação de professores, a presença de uma vertente humanista, também se percebe a forte adesão à pedagogia que promove a seleção dos melhores dotados, capazes de receberem uma educação diferenciada que os fará líderes e promotores de acesso aos níveis mais elevados de cultura.

A organização do curso de formação na Escola de Professores fundamentava-se em duas ideias: a primeira considerando “a educação do espírito do professor sobre a técnica de dar aulas” (MIGUEL, 1997, p. 77) e afirmava então ser necessário libertá-lo para que pudesse ser colocado a serviço da educação. A liberdade do espírito

do professor para ser capaz de compreender o que, de melhor, havia sido produzido pelo homem nas artes e nas letras só seria possível para poucos, aqueles que possuíssem desenvolvimento e base de cultura para receberem esse tipo de formação. Aos outros seria destinada uma educação mais prática, voltada para as atividades cotidianas, porém necessárias às práticas escolares. No entanto, isso não impedia que todos tivessem acesso aos bens culturais; porém a compreensão do seu significado seria prerrogativa de poucos, apenas daqueles que tivessem as condições inerentes para tal.

Esta duplicidade de orientação estava implícita no modo como os professores que formavam os normalistas deveriam dirigir as atividades propostas em sala de aula e decorriam das observações dos mesmos em relação a cada um dos alunos, anotadas em fichas próprias. Às observações somavam-se os resultados dos testes de inteligência e dos sociogramas aplicados pelo serviço de orientação educacional. Os testes de inteligência indicavam os índices de quociente intelectual obtidos por aluno diferenciando os mais inteligentes dos considerados menos dotados e os sociogramas apontavam os alunos líderes da turma.

A partir de tal seleção, uma dupla orientação era aplicada. Aos mais inteligentes e considerados pelos professores como de melhor formação de caráter, novas experiências seriam proporcionadas, como a indicação de leituras que os colocassem em contato com as melhores obras da literatura ou aprofundassem seus conhecimentos. Aos demais também seriam proporcionadas experiências, porém não tão aprofundadas. “Para o comum da turma estava destinado um trabalho de caráter mais prático, mais de acordo com seu desenvolvimento, com as suas possibilidades” (PILOTTO, s/d, p. 132). Segundo Pilotto, na Escola de Professores procurava-se aplicar “a educação diferencial dos alunos, tendo em vista a sua posição futura no Magistério” (s/d, p. 132).

Para promover atividades que elevassem o espírito do professor, desembaraçando-o da tirania da rotina, Pilotto organizou o Centro Superior de Pedagogia, que embora destinado aos mais inteligentes e capazes, poderia ser frequentado também pelos demais. Esse Centro oferecia cursos de filosofia, de pedagogia, e os que abordassem as “obras fundamentais de literatura mundial” (s/d, p. 126).

A preocupação de Pilotto consistia em fazer com que os mestres da Escola de Professores percebessem que era possível “fazer [...] referências, tratando mesmo fundamentos elementares para

as inteligências todas da classe, aos fundamentos superiores, aos princípios” (s/d, p. 125) que os determinaram. Essa afirmativa justificava sua preocupação em ligar os princípios às práticas, descolando-as do senso comum e proporcionando ao futuro professor, principalmente aos melhores, uma sólida cultura pedagógica, ou seja, uma cultura específica à sua futura função profissional, porém inserida em uma cultura geral.

Cabe ainda destacar que a aplicação do conceito de cultura tal como foi entendido por Pilotto, promovia uma seleção social já no interior das classes escolares, pois ao classificar os alunos em dois grupos e proporcionar educação diferenciada, destinava alguns enquanto futuros professores para desenvolverem as propostas pedagógicas consideradas então, como mais apropriadas.

Porém, mesmo partícipe da ideia de que uma cultura mais elaborada somente seria acessível aos considerados melhores, o educador paranaense posicionava-se contrário às orientações que propunham, já na escola primária, orientar os alunos para profissões específicas, tais como de pescadores ou agricultores. Afirmava sua posição de que à escola cabia dar ao aluno “um tanto de Educação Geral” (s/d, p.105) garantindo assim que ele tivesse ao menos, um pouco de cultura geral. Afirmava que os professores deveriam levar aos seus alunos e às suas famílias, gravuras que estampassem obras de arte, exemplares de livros de literatura, como por exemplo, Machado de Assis.

Esta retomada, embora breve, das ideias de Pilotto aplicadas à educação paranaense, objetiva auxiliar-nos a compreender se o professor configurava-se enquanto intelectual. Assim, ao refletirmos sobre o que Pilotto propunha enquanto ação do professor nas escolas do interior paranaense, acreditamos encontrar indicadores de um papel que ia além daquele responsável por repassar o conhecimento aos alunos. Sugeriu o educador que os problemas de matemática se vinculassem às questões próprias dos municípios nos quais as escolas estavam situadas. Os alunos deveriam calcular a produção por área, “nos últimos cinco anos” comparando-os aos dados da mesma produção conseguida em outros locais. Se a produção no município da escola fosse menor, os alunos calculariam o quanto estavam perdendo. Seriam orientados a ouvirem pessoas mais entendidas e debateriam o assunto em classe. Sugeriu que fosse dada aos alunos a leitura do livro *A geografia da fome* de Josué de Castro, enquanto “ponto de partida para uma série de problemas aritméticos e reflexões com os alunos”

(Paraná, Decreto 8862, 1949, p.3 citado por MIGUEL, 1992, p.252) Esses deveriam também calcular o quanto a produção pagava de impostos, dentre outras questões que os conscientizassem da realidade vivida.

Os exemplos acima indicados poderiam nos levar a crer que Pilotto se aproximava do que, mais tarde, Paulo Freire conceituaria como alfabetização, isto é, ensinar não só o aluno a ler, mas a ler-se no mundo. Acreditamos que aí estaria o professor realizando a sua função de intelectual. Porém, ao tratar dos conteúdos de História, Pilotto não orientou os professores a trabalharem em uma perspectiva crítica, mas permaneceu dentro dos limites de uma concepção tradicional, porém trabalhados com métodos ativos preconizados pelas orientações da Pedagogia da Escola Nova.

Conforme foi possível perceber ao concluirmos os estudos sobre a Pedagogia da Escola Nova no Paraná, especialmente quando da análise dos programas de ensino no período de 1946 a 1961 (MIGUEL, 1992, p. 270)

[...] considerando o conjunto de dados expostos e analisados, devemos destacar que tais programas, principalmente o do Curso Primário, tinham a função primordial de transmitir parte da cultura, caracterizavam-se pela ênfase na metodologia ativa e nos conteúdos, propostos de modo abrangente e aprofundado, presentes não só enquanto conhecimentos fundamentais e básicos, mas ampliando-se nas propostas de participação nas manifestações da cultura, tanto folclórica como erudita.

A função do professor seria não só a de promover a inserção dos alunos nos conhecimentos e na cultura mais elaborada, mas também da comunidade na qual a escola estivesse inserida. Seria então não somente um funcionário do Estado, mas também um promotor cultural. Porém, a função do professor era limitada pelas suas próprias condições naturais (já detectadas e orientadas nos cursos de magistério) como também pelas condições naturais de cada aluno (nível de inteligência e caráter). Assim, o professor permaneceu enquanto um intelectual tradicional, se considerarmos as concepções gramscianas sobre os intelectuais.

● professor enquanto intelectual na concepção de Gramsci

Em perspectiva oposta vamos encontrar em Gramsci, a concepção do que seria o intelectual. Para o pensador italiano cujas ideias se situam no âmbito da concepção do materialismo histórico dialético, quando se trata de caracterizar o que se entende por intelectual, deve-se buscar “este critério de distinção no que é intrínseco às atividades intelectuais, em vez de buscá-lo no conjunto de relações do sistema no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que as personificam) se encontram, no conjunto geral das relações sociais” (1982, p. 7).

Para Gramsci “todos os homens são intelectuais [...] mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais”. Quando se faz a distinção entre intelectuais e não intelectuais, considera-se se a atividade profissional que incide sobre o esforço mental ou físico e tal divisão ocasiona a classificação dicotômica, porém “não existem não-intelectuais” (1982, p. 7), pois todo homem exerce sua função de intelectual, uma vez que, fora do trabalho “participa de uma concepção de mundo, possui uma linha coerente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar” (1982, p. 8).

A partir de tais afirmações, poderíamos considerar o professor enquanto intelectual, pois não é possível, segundo o pensador italiano, separar “o homo faber do homo sapiens” (1986, p. 7). No entanto, temos que levar em conta uma importante distinção estabelecida por ele: a categoria profissional. Porém, faz-se necessário aprofundar o estudo que Gramsci elabora a respeito do que seria intelectual, pois ele faz uma distinção importante entre intelectual orgânico e intelectual tradicional. Pensamos que a consideração do professor enquanto intelectual configure-se de modo mais apropriado quando levadas em conta essas duas subcategorias.

Gramsci, já no início da obra *Os intelectuais e a organização da cultura* (1982)⁴ tece uma crítica aos intelectuais ou ao intelectualismo que se fundamenta na eloquência e prega que o novo intelectual deve impregnar-se das questões da vida prática, tornando-se um “persuasor permanente,⁵” um “construtor”, superando a fase de “técnica-traba-

4 Data da 4ª edição.

5 Expressão entre aspas no original.

lho” pela “técnica-ciência” que se somaria à “concepção humanista-histórica.” Somente assim, poderia ultrapassar a fase de “especialista” e chegar a “dirigente”, o que seria “especialista mais político” (1982, p. 8). No entanto, o tradutor⁶ adverte que tais considerações fazem parte do pensamento gramsciano em sua fase socialista, na qual ele trabalhava no semanário *Ordine Nuovo*.

A questão que levou Gramsci em princípio, a pensar a função dos intelectuais na sociedade de então, foi a defasagem entre o norte e o sul da Itália. Enquanto o primeiro caracterizava-se por um avanço industrial, o sul permanecia pobre. Gramsci viu na cultura e na escola, um fator capaz de auxiliar o desenvolvimento do sul. Isso fez com que ele, participando também das transformações políticas trazidas principalmente pela revolução russa de 1917 e a consequente ascensão do regime soviético fundamentado na teoria política de Marx e Engels, revisse suas considerações. Assim, ultrapassou as discussões sobre a escola clássica que vinha fazendo até então e passou a dedicar-se às “atividades de organização cultural que o ajudavam a concretizar melhor o conjunto dos problemas e buscar as respostas. É esta prática de organização cultural que lhe permitiu perceber a necessidade da organização da cultura proletária mediante o trabalho do intelectual orgânico” (MIGUEL, 2002, p. 3).

No início de suas reflexões, Gramsci considera a escola enquanto instrumento “para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (1982, p. 9). Mais tarde, essa instituição passa a ser focalizada enquanto inserida na organização cultural do proletariado e como meio de criar seus novos intelectuais. O autor aponta dois tipos de intelectual: o intelectual tradicional e o intelectual orgânico. Considera intelectual tradicional aquele ligado à organização do trabalho, porém no aspecto técnico e que não objetiva a promoção política no sentido de procurar a superação da atual forma de produção capitalista. Afirmava ele, então:

O tipo tradicional e vulgarizado do intelectual é fornecido pelo literato, pelo filósofo, pelo artista. Por isso, os jornalistas – que creem ser literatos, filósofos, artistas – creem também ser os ‘verdadeiros’ intelectuais. No mundo moderno, a educação técnica, estreitamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo e desqualificado, deve constituir a base do novo tipo de intelectual (1982, p. 8).

⁶ Carlos Nelson Coutinho.

Pensando na necessidade do proletariado ter um novo tipo de intelectual, o intelectual orgânico teria a função de exercer “uma influência política sobre os técnicos” (1982, p.13), assim como sobre a organização “das massas camponesas” (1982, p.13). E, a partir daí, o conceito de intelectual orgânico passa a estar diretamente vinculado à função de organização social dos diversos grupos sociais no interior do partido político, seja enquanto produto dele (partido político), ou ligado ao campo filosófico e político, “e já não mais no campo da técnica produtiva” (1982, p.14).

Ainda vale lembrar a relação atribuída por Gramsci entre partido político e os intelectuais; relação essa que seria desenvolvida pelo primeiro, proporcionando a fusão entre o grupo dominante e os intelectuais tradicionais, transformando assim os intelectuais que nasceram do grupo econômico em intelectuais políticos. Vemos então que a função de conscientização e organização política dos grupos sociais objetivando o desenvolvimento da sociedade para a superação do modelo capitalista está diretamente vinculada ao intelectual orgânico.

Porém, retomando a função dos professores enquanto intelectual e a partir dos argumentos apresentados, encontramos em Gramsci, a afirmação de que os professores ao exercerem suas funções pertenceriam sempre à primeira categoria, ou seja, seriam intelectuais tradicionais. Afirma ele ao tratar do princípio educativo e analisar a função da escola, especialmente da escola elementar:

É este o fundamento da escola elementar; que ele tenha dado todos os seus frutos, que no corpo de professores tenha existido a consciência de seu dever e do conteúdo filosófico deste dever, é um outro problema, **ligado à crítica do seu grau de consciência civil de toda a nação, da qual o corpo docente é tão-somente uma expressão, ainda que amesquinhada, e não certamente uma vanguarda**⁷. (1982, p.131)

Este conceito está inserido na proposta de escola unitária que equilibraria “o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente com o desenvolvimento da capacidade de trabalhar intelectualmente” (MIGUEL, 2002, p.6) e os alunos seriam levados, por meio de experiências profissionais, para escolas especializadas e finalmente ingressariam no trabalho produtivo (GRAMSCI, 1982, p. 118).

7 Grifos nossos.

Na proposta de escola unitária de Gramsci estão contidos os principais fundamentos de sua pedagogia, ou seja, a escola estreitamente vinculada às necessidades socioeconômicas que naturalmente compreendem as político-culturais. Tais necessidades não se situam num plano genérico, porém são determinadas pelo contexto histórico-econômico e estão vinculadas a uma classe específica, isto é, ao proletariado (MIGUEL, 2002, p. 6).

Também fundamentado na concepção materialista histórica e dialética, Saviani no final da década de 70, como produto de suas reflexões sobre a escola brasileira, apresentou a Pedagogia Histórico-Crítica. Examinando essa teoria e como o professor nela se situa, procuraremos perceber a função do professor enquanto intelectual.

A função do professor na Pedagogia Histórico-Crítica

Dermeval Saviani em 1979, diante das críticas que a instituição escolar recebia de diversos autores e grupos sociais organizados no contexto do processo de redemocratização brasileira, elaborou o que convencionou chamar “Pedagogia Histórico-Crítica”, publicada em artigo, na Revista ANDE.⁸

As críticas das quais a educação brasileira era alvo referiam-se ao tecnicismo implantado pela Lei 5540/68 (Reforma Universitária) e Lei 5692/71 (Reforma do Ensino de 1º e 2º graus) no período da ditadura civil-militar e pautavam-se em autores que faziam a crítica da sociedade liberal burguesa, principalmente Baudelot e Establet na obra *A escola capitalista na França*, Bourdieu e Passeron na obra *A reprodução* e Althusser, no artigo *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*, publicado na revista *La pensée*, em 1969 (SAVIANI, 2003, p. 90).

O autor, fazendo a análise dos conteúdos das obras citadas, concluiu que as mesmas caracterizavam-se por seu caráter crítico e pregavam que a escola, tal como se apresentava naquele momento, por ser uma instituição da sociedade burguesa limitava-se a reproduzir os conhecimentos tais como apropriados por essa classe e transmitiam a visão de mundo de acordo com a ótica burguesa, consolidando assim essa ideologia.

Segundo Saviani, tais obras empreenderam a crítica da educação “pondo em evidência seu caráter reprodutivista, isto é, o papel de

⁸ Revista ANDE, n. 11, 1986, pp.15-23.

reprodução das relações sociais de produção” (2003, p. 90) e considerou-as como reprodutivistas porque chegavam

[...] invariavelmente à conclusão de que a educação tem a função de reproduzir as relações sociais vigentes. Sendo assim, essa concepção não apresenta proposta pedagógica, além de combater qualquer uma que se apresente. Assim, dada uma sociedade capitalista, sua educação reproduz os interesses do capital. Esta concepção serviu para municiar a denúncia da pedagogia oficial dominante e, no período entre 1975 e 1978, era confundida com a concepção dialética (2003, p. 91).

Porém, submetendo a teoria crítico-reprodutivista a uma análise crítico-dialética que considera

[...] a categoria de ação recíproca, ou seja, que a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca – o que significa que o determinado reage sobre o determinante. Conseqüentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação (2003, p. 93)

O autor analisa a educação escolar sob a categoria do desenvolvimento histórico e nessa análise, a escola tal como se concretiza em nossa sociedade confirma-se como um modelo de escola que nasceu no seio da revolução liberal burguesa, porém sua função é a de transmitir o saber elaborado que não foi e não é produzido somente pela burguesia, mas por toda a humanidade em seu desenvolvimento histórico. Daí procede o argumento de que à educação cabe transmitir o saber que se tornou clássico, isto é, que resistiu ao tempo e ainda hoje confirma-se como necessário. Segundo Saviani, por clássico se entende “aquilo que resistiu ao tempo, e logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto” (2003, p. 101). Esse tipo de conhecimento não se confunde com o tradicional, mas dele se diferencia pela sua validade ainda atual.

Afirma ele que “é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar” (2003, p.98). Ao fazer essa afirmação, Saviani critica o fato de que a escola está substituindo sua real função por comemorações, temas transversais, etc.

Ao final do ano letivo, após todas essas atividades, fica a questão: as crianças foram alfabetizadas? Aprenderam português? Aprenderam matemática, ciências naturais, história, geografia? Ora, estes são os elementos clássicos do currículo escolar, tão clássicos que ninguém contesta. (2003, p. 102)

O autor afirma que as demais atividades e temas transversais só têm sentido quando auxiliam as atividades curriculares, reafirmando a diferença entre o que é curricular e o que é extracurricular. Por currículo considera as “atividades que são essenciais” que a escola não pode deixar de fazer, “sob pena de se descaracterizar, de perder a sua especificidade” (2003, p. 102).

Quando se desvaloriza a real função da escola, em verdade se está negando às crianças, principalmente as que frequentam escolas públicas, o acesso e domínio de parte do capital cultural, necessário para o desenvolvimento humano.

A importância de trazermos para a discussão sobre a função do professor como intelectual, o pensamento de Saviani articulado na Pedagogia Histórico-Crítica justifica-se porque, embora ele não discuta então, a função do professor, os elementos que traz à luz possibilitam compreender qual a sua real função do professor nessa concepção teórica. O professor tem aqui um papel relevante, o de ser aquele que possibilita o acesso do aluno ao saber elaborado. Dependendo do trabalho pedagógico que realizar, das possibilidades que criar para seus alunos, poderá elevá-los culturalmente ou deixá-los à mercê do senso-comum, impossibilitando-os de apropriarem-se de parte da herança cultural a que têm direito.

Essas reflexões nos levam a pensar na formação profissional que recebem hoje alunos dos cursos de magistério e dos cursos de Pedagogia. Estariam eles sendo preparados para as funções que devem realizar?

Cabe ainda uma reflexão: os professores que promovem o acesso dos alunos ao saber elaborado não se caracterizam enquanto intelectuais orgânicos, pois realizam uma função técnica. Porém, é preciso complementar novamente com o argumento do mesmo autor, de que o professor realiza também um compromisso político, se desenvolver sua função conhecendo o porquê do que faz, e tendo como objetivo a superação do atual estágio de desenvolvimento da sociedade liberal burguesa.

Considerações finais

Ao refletir sobre o professor enquanto intelectual consideramos as ideias de Pilotto na educação paranaense, as elaborações teóricas de Gramsci sobre os intelectuais e finalmente trouxemos para discussão, as propostas de Saviani tal como se apresentam na Pedagogia Histórico-Crítica.

Ao considerarmos as ideias e ações pedagógicas vivenciadas por Pilotto nos aproximamos dos princípios da Pedagogia da Escola Nova e vimos que os normalistas eram classificados em duas categorias: os mais desenvolvidos em inteligência e caráter e os mais comuns da turma, segundo expressão usada por ele. Para esses alunos eram propostas atividades comuns, mas também atividades diferenciadas objetivando para os considerados mais aptos, a sua formação enquanto líderes que iriam ser os multiplicadores das ideias e ações pedagógicas aprendidas nos cursos de formação de magistério.

O que se salienta aqui é a função de mediação que assumiam os melhores alunos quando no exercício de suas práticas. A mediação é também identificada por Gramsci, quando afirma que:

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como é o caso nos grupos sociais fundamentais, mas é 'mediatizada', em diversos graus, por todo o contexto social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os 'funcionários'. Poder-se-ia medir a 'organicidade' dos diversos estratos intelectuais, sua mais ou menos estreita conexão com um grupo social fundamental, fixando uma gradação das funções e das superestruturas de baixo para cima (da base estrutural para cima) (GRAMSCI, 1982, p. 10).

Ainda é possível perceber que as ideias e ações vivenciadas por Pilotto na educação paranaense, podem ser interpretadas de acordo com a afirmação de Gramsci de que cada classe elabora seus próprios intelectuais (Gramsci, 1982). Assim, acreditamos que enquanto professor que pensou, planejou e executou o curso da Escola de Professores de Curitiba (1938 – 1946) e mais tarde no período em que foi Secretário de Educação e Cultura, Pilotto realizou sua ação enquanto intelectual orgânico da educação liberal burguesa, auxiliando a consolidar os princípios e bases de uma proposta educacional que estava ligada às políticas internacionais (MIGUEL, 1992).

Em relação às ideias de Gramsci trazidas para este texto foi possível perceber que para o pensador italiano, os professores pertencem à categoria dos intelectuais tradicionais. Seriam intelectuais orgânicos quando se vinculassem ao projeto político de transformação da sociedade capitalista em sociedade socialista. No entanto, vimos também que é complexa a questão dos intelectuais e que os mesmos realizam a função de mediação entre os diversos níveis da sociedade. Aprofundamos a compreensão da função dos intelectuais e percebemos a estreita ligação entre esses, a educação e a cultura.

Saviani fundamentando-se no materialismo histórico e dialético defende que a escola tal como se faz presente hoje é uma instituição da sociedade capitalista burguesa, sofrendo as contradições que perpassam toda a sociedade. Porém é uma instituição extremamente necessária, com uma função que lhe é própria: a de transmitir o saber elaborado enquanto parte da herança humana e capital cultural. Os professores exerceriam sua função ao promover a apropriação desse saber para todos os alunos. Destaca-se aqui também a mediação, pois ao fazê-lo, realizam uma etapa fundamental para a superação das contradições sociais e da própria sociedade capitalista burguesa.

Acreditamos que os autores aqui abordados nos auxiliam a repensarmos a nossa função e o trabalho que exercemos no seio da escola.

Referências

- AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UERJ; Brasília: Editora UNB, 1996. 840p.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1982, 244p.
- MIGUEL, M. E. B. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1997, 191p.
- _____. **A Pedagogia da Escola Nova na formação do professor primário paranaense; início, consolidação e expansão do movimento**. São Paulo: PUC, tese de doutorado, 1992, 292p.
- _____. O pensamento pedagógico de Gramsci. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba: PUCPR, v.3, n.7, set./dez/2002, p.63-73.
- PARANÁ. Decreto 8862, 1949, p.3 citado por MIGUEL, M. E. B. **A Pedagogia da Escola Nova na formação do professor primário**

paranaense; início, consolidação e expansão do movimento. São Paulo: PUC, tese de doutorado, 1992, 292p.

PILOTTO, E. **Prática da Escola Serena.** Curitiba: João Haupt, s/d.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** Campinas, SP: Autores Associados, 2003, (Coleção educação contemporânea) 153p.

_____. **Aberturas para a história da educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013, 277p.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007, (Coleção memória da educação) 472p.

TOLEDO, M. R. A. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, n° 14, Mai/Ago, 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200013> Acesso em 12 de novembro de 2014.

RECONSTRUÇÃO HISTÓRICA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES BRASILEIRAS: O ESTADO DO CONHECIMENTO

Maria Isabel Moura Nascimento*
Aline Cristina Schram**

Introdução

O seguinte trabalho é parte de pesquisas realizadas pelo grupo de pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR em nível de mestrado no programa de pós-graduação em educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

O objetivo é promover uma reflexão sobre as pesquisas feitas em nível de pós-graduação na área de história da educação e especialmente na história das instituições escolares.

Este estado do conhecimento dá continuidade ao levantamento iniciado por Lúcia Mara de Lima Padilha¹ até o ano de 2010, em sua dissertação de mestrado.

Entende-se por estado do conhecimento o levantamento das pesquisas realizadas em nível de pós-graduação sobre o tema que será selecionado. É uma ação necessária, pois “é através desse processo que o pesquisador tem uma aproximação importante de reconhecimento do estágio do conhecimento sobre o tema ou o objeto a ser investigado” (NASCIMENTO, 2006, p. 130), desta forma pode ser considerada como pré-requisito para o início de uma pesquisa.

Neste caso, o estado do conhecimento se justifica pelo desenvolvimento da pesquisa “Reconstrução histórica do primeiro grupo escolar dos Campos Gerais: Vicente Machado (1904)” no período

*Professora do Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. misabel@lexxa.com.br

**Mestranda do Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Line_shaman@hotmail.com

¹Dissertação de Mestrado defendida em 2010 na Universidade Estadual de Ponta Grossa com o título: “Ideário Republicano nos Campos Gerais. A criação do Grupo Escolar Conselheiro Jesuíno Marcondes – (1907)”

de 2012/2013. Por ser considerado pré-requisito para o pesquisador identificar o estágio do conhecimento produzido por seu tema, este levantamento foi o primeiro passo da pesquisa. Este processo, além de proporcionar bases ao pesquisador, demonstra as lacunas das pesquisas em seu tema, o que pode levar a proporcionar efetivas contribuições para seu campo de estudo.

O artigo está dividido em dois subtítulos, além da introdução e das considerações. No primeiro, denominado Pesquisa em educação no Brasil, é abordada a trajetória da pesquisa em educação no Brasil, e no segundo, denominado As pesquisas em história da educação no Brasil, o desenvolvimento da pesquisa na área da história da educação com a apresentação de um levantamento das pesquisas em nível de pós-graduação *stricto sensu* referente à história das instituições escolares no Brasil.

Pesquisa em educação no Brasil

O desenvolvimento das pesquisas na área da educação é considerado recente em comparação com outras áreas. As universidades não eram organizadas a ponto de consolidarem grupos específicos para pesquisas. Os diplomas acadêmicos tinham a função dar melhores condições para os indivíduos contribuírem com a modernização do país em todos os setores em que eram inseridos (GATTI, 2010).

Este fato pode ser considerado uma das causas da pouca produção de pesquisas. A organização e a preocupação são recentes, o que pode ser percebido na história do desenvolvimento das pesquisas em educação.

Segundo Gatti (2010), desde o século 20 encontra-se alguns trabalhos esparsos, mas sem uma organização e pouca relação com as necessidades do contexto educacional.

A partir de 1930, período em que é criado o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), é possível encontrar pesquisas nos centros regionais do Rio Grande do Sul, São Paulo, Bahia e Minas Gerais. A criação do centro brasileiro de pesquisas educacionais, com o INEP e os centros regionais, apresenta novas perspectivas de evolução para a área da educação. Nas universidades o contexto ainda era de profissionalização, mas ao longo do tempo, os pesquisadores deste centro passaram a lecionar no ensino superior e os professores foram para os centros de pesquisa criando uma relação estreita entre a universidade e as pesquisas. Neste período o país busca-

va consolidar a industrialização no nacional-desenvolvimentismo. As pesquisas até então, que tinham um enfoque no desenvolvimento psicológico, nos processos de ensino e instrumentos que poderiam auxiliar na aprendizagem, passam a relacionar as tendências de desenvolvimento da sociedade brasileira. O movimento da Escola Nova apresenta propostas que visam à modernização do país a partir da expansão das instituições de educação para povo (GATTI, 2010).

Somente a partir de 1960 que são implantados mestrados e doutorados. Os centros regionais de pesquisa são fechados e seus investimentos direcionados para os programas de pós-graduação. Porém com a instalação do governo militar as pesquisas focam-se abertamente para a demanda profissional, técnicas de ensino e etc. A ampliação das temáticas de estudo acontece a partir da década de 70, que foi um período de transição entre lutas sociais e o regime militar. O advento de métodos de pesquisa que buscavam abordagens críticas surge de movimentos sociais pela redemocratização do país. Assim, as teorias marxistas embasam, predominantemente, as pesquisas neste contexto. A partir da década de 80, a organização da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em educação (ANPEd) possibilitou identificar alguns limites das pesquisas e as conferências brasileiras de educação aproximaram as necessidades reais da educação com as os trabalhos realizados até então (Idem).

É importante ressaltar que a curta caminhada das pesquisas no Brasil se deve, dentre muitos fatores, a estrutura da universidade, conforme afirma Gatti (2010):

As universidades brasileiras, com raras exceções, não nasceram conjugando pesquisa e ensino; voltaram-se só para o ensino, para dar um diploma profissionalizante, tanto as de natureza confessional, como as leigas privadas e algumas públicas. Elas não foram estruturadas para incorporar a produção de conhecimento de modo sistemático, como parte de sua função, sequer para a discussão do conhecimento. Elas mostravam-se voltadas para reprodução de um conhecimento que não produziu com o qual não trabalhou investigativamente, mas que absorveu e transfere (GATTI, 2010 p. 26).

Neste sentido, as pesquisas em história da educação acompanham este processo. É um campo recente que apresentam poucos e amplos trabalhos que iniciam uma sistematização paralela à organização das pesquisas em educação.

Pesquisa em história da educação no Brasil

O campo da história da educação se consolidou recentemente, acompanhando o processo das pesquisas em educação no Brasil. Somente após a criação dos programas de pós-graduação e a articulação do ensino e da pesquisa que foi possível uma maior organização desta área. Este processo ocorreu no final da década de 60, mas somente em 1990 que as pesquisas tiveram um desenvolvimento significativo a partir das teses e dissertações defendidas. Em decorrência, a área de história se consolidou em grupos, uma maneira de colocar em prática uma das propostas feitas pelo CNPQ para o desenvolvimento da pesquisa (LOMBARDI, 2004).

Apesar de existirem trabalhos que surgem fora do espaço acadêmico, em sua maioria, eles são decorrentes dos programas *stricto sensu*. Isto se deve pelo fato de que uma das funções da universidade, atualmente, é incentivar e desenvolver a pesquisa (MIGUEL, 2004).

A partir da década de 80, com a criação do grupo de trabalho “história da educação” na ANPEd e do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), a produção na área cresceu significativamente. Atualmente, os estudos buscam traçar um panorama da história da educação no Brasil (VIDAL, 2003).

Segundo Hayashi e Ferreira Junior (2010), a divisão dos grupos de pesquisa em história da educação está concentrada nas regiões Sul e Sudeste (72%) e os demais se espalham pelas regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte. Estes dados convergem com a distribuição dos Programas de pós-graduação pelo país, onde 74% estão concentrados no Sul e Sudeste. Para os autores, esse dado demonstra a ligação estreita da pesquisa com as universidades através dos programas *stricto sensu*.

No ano de 2004, foi criado o projeto “Reconstrução histórica das instituições escolares dos Campos Gerais na I^a metade do século XX” no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR). Deste processo, houve a possibilidade real de uma reconstrução histórica da educação no Brasil, a qual está sendo desenvolvendo pelos programas de pós-graduação onde o grupo está inserido. Este projeto tem como objetivo principal tentar articular os pesquisadores para a reconstrução da história da

educação brasileira, desta forma, muitos grupos pelo Brasil adotaram este objetivo e estão pesquisando em nível de mestrado e doutorado, a história de instituições individualmente.

Deste modo, as pesquisas na área da reconstrução histórica das instituições escolares têm aumentado gradativamente. Isso se deve, em grande parte, à organização e abrangência do grupo de pesquisa que possibilita um panorama a nível nacional. Este fato pode ser identificado nos dados apresentadas a seguir.

Para a coleta dos dados foi feita uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes, com a palavra-chave “Instituições escolares no Brasil”. Após este primeiro passo, foram selecionadas as pesquisas que contemplavam a história de instituições escolares ou que tinham ligação com alguma instituição dentro da área de história da educação.

Foram encontradas 18 teses e 90 dissertações totalizando 108 trabalhos ao longo de 25 anos (1987 – 2011). As pesquisas foram divididas por região, por estado onde a tese/dissertação foi defendida, por estado onde está localizado o objeto de estudo e por período. Este processo pode mostrar onde há uma predominância de pesquisas nesta área, que está atrelado aos programas de pós-graduação. Porém é possível identificar que pesquisadores que moram em regiões que não apresentam muitos mestrados e doutorados, vão para outras regiões pesquisar sobre a sua localidade de origem.

Os gráficos 1 e 2 demonstram que há uma diferença quando se separa o objeto de estudo da origem do programa de pós-graduação, porém ela é insignificante entre os estados. O único estado que apresentam uma decaída importante é São Paulo, onde de 31 trabalhos defendidos, 13 tem o objeto de estudo localizado em outra região do país.

Outra variação observada são trabalhos que tem abrangência nacional, como pode ser observado no gráfico 2. Ficam em terceiro lugar em quantidade de pesquisas levantadas pelo objeto de estudo, somente atrás de Minas Gerais e São Paulo.

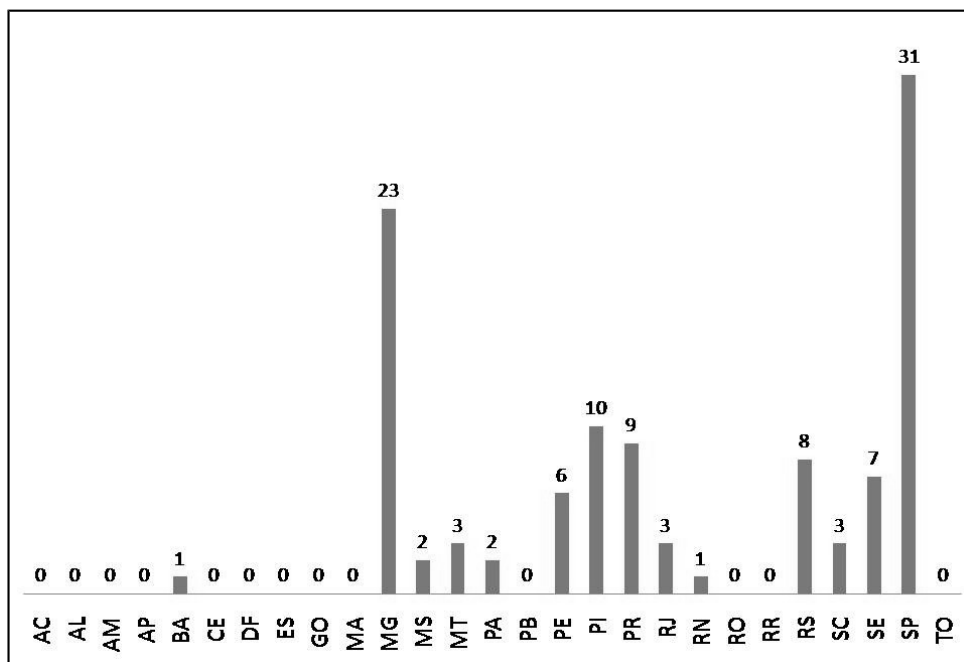


Gráfico 1: Teses e Dissertações no Brasil, divididas por estado- 1549 a 1968.
 Fonte: Organizado pela autora com base em CAPES, 2012 e PADILHA, 2010.

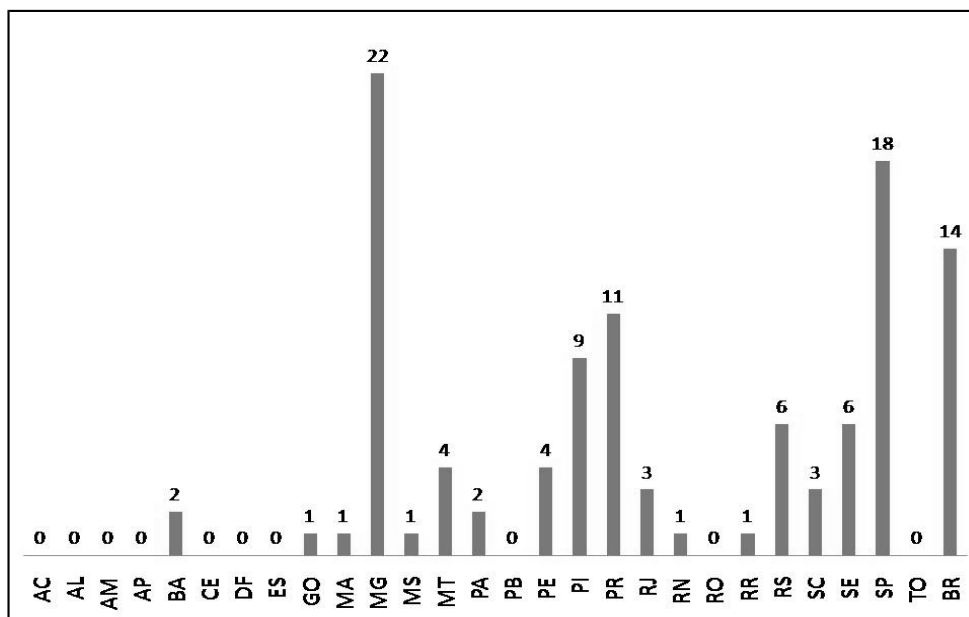


Gráfico 2: Teses e Dissertações no Brasil, divididas pela localização do objeto de estudo - 1549 a 1968.
 Fonte: Organizado pela autora com base em CAPES, 2012 e PADILHA, 2010.

As diferenças quantitativas de produções entre os estados observadas em comparação do gráfico 1 para o gráfico 2 demonstram que estados como Goiás, Maranhão e Bahia ainda são contem-

plados, mesmo que pouco. Mas deixa evidente a falta de investimento nas regiões Norte e Nordeste, pois mesmo que atualmente, seja legitimada a função da universidade como pesquisadora, estas regiões são carentes de condições para tal.

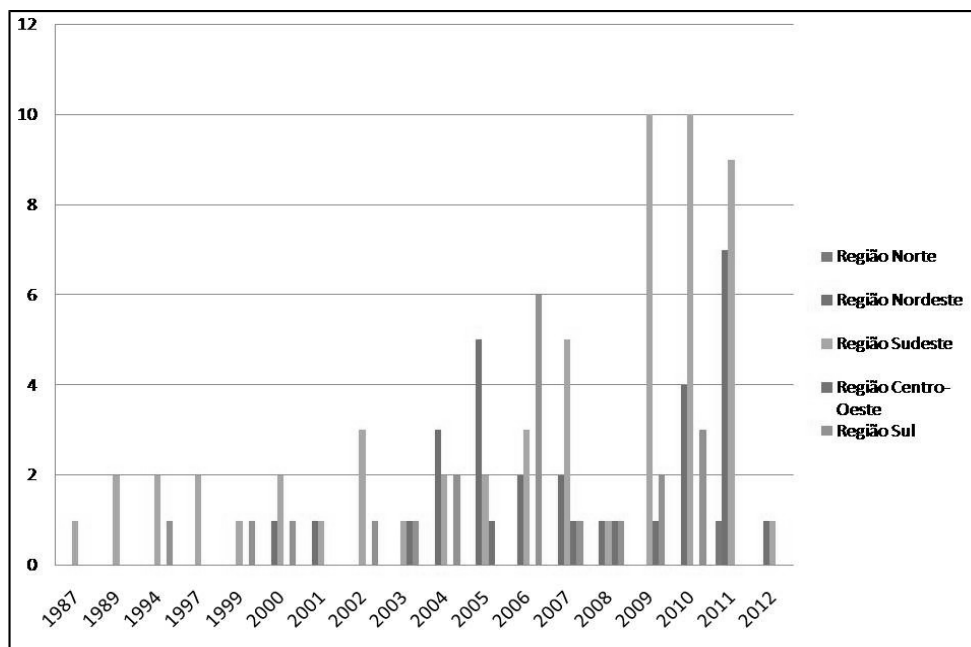


Gráfico 3: Teses e Dissertações no Brasil, divididas por região – 1987 a 2012.
 Fonte: Organizado pela autora com base em CAPES, 2012 e PADILHA, 2010.

No gráfico 3 pode-se perceber como a partir do projeto lançado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR) em 2004, há um aumento significativo das pesquisas sobre instituições escolares. Isto reforça a ideia de que a abrangência e a organização do grupo foram cruciais e ele contribuiu efetivamente para a área da história da educação.

Outro fator relevante é o desenvolvimento das pesquisas ao longo dos anos. Percebe-se que a maioria das regiões que apresentam trabalhos, desde o primeiro ano pesquisado, são onde os centros de pesquisas foram criados pelo Inep. Apesar de outras regiões como o nordeste terem avançado significativamente ao longo dos anos, as regiões em que predominam as pesquisas são as mesmas que apresentavam pesquisas antes dos incentivos e programas do governo federal.

No gráfico a seguir, os trabalhos foram divididos por períodos, os quais foram sistematizados por Ribeiro (1998), em sua dissertação de mestrado. Segundo a autora, podem-se identificar fases em

que a educação brasileira modifica-se a partir dos diferentes modelos político, econômico e social, em que o país se encontrava.

A divisão dos períodos foi feita seguindo o critério de destacar os instantes de relativa estabilidade dos diferentes modelos – político, econômico, social – dos instantes de crise mais intensa e que causaram as substituições dos modelos referidos. Estes, sob o ponto de vista educacional, são bastante significativos, dada a efervescência das ideias que apontam as deficiências existentes, bem como propagam novas formas de organização escolar. Significativos também, pelas experiências concretas que possibilitam (RIBEIRO, 1998, p. 16).

O 1º período refere-se aos anos de 1549 a 1808, período em que o país, neste momento colônia, era baseado em um modelo agrário-exportador dependente, assim a organização da educação da população era voltada para o objetivo dos colonizadores, que era extrair matéria-prima do país para enriquecer Portugal, ao passo que a educação dos descendentes dos colonizadores era voltada para o desenvolvimento intelectual (RIBEIRO, 1998).

O 2º período refere-se aos anos de 1808 a 1850, período em que a submissão da colônia à metrópole era tão intensa que moveu uma busca pela emancipação. Paralelamente a esse movimento, em 1807, Portugal é invadida pelas tropas francesas e a família real foge para o Brasil. Deste modo, a colônia adota uma série de medidas econômicas e sociais em razão da instalação do governo português. (idem)

O 3º período refere-se aos anos de 1850 a 1870 quando, após o desenvolvimento da agricultura e a transferência da capital para o Rio de Janeiro, o império se consolida. Com as exigências da expansão do desenvolvimento capitalista “estava ocorrendo, desta forma, a passagem de uma sociedade exportadora com base rural-agrícola para urbano-agrícola-comercial” (RIBEIRO, 1998, p. 53).

O 4º período refere-se aos anos de 1870 a 1894, em que entra em crise o modelo agrário-comercial exportador dependente e emerge a tentativa de industrialização. O embate entre conservadores e liberais, que culmina na proclamação da república (1889) trouxe a proposta de modernização, uma exigência do processo de desenvolvimento em que a sociedade capitalista se encontrava. “É necessária uma adaptação entre regiões hegemônicas e periféricas que integram o sistema capitalista na fase industrial ou concorrencial” (idem, p. 66).

O 5º período refere-se aos anos de 1894 a 1920, onde ainda há o modelo agrário-comercial exportador dependente em crise, pois o Brasil continua o processo de modernização, porém a população ainda sobrevive do campo trabalhando principalmente na lavoura cafeeira.

O 6º período refere-se aos anos de 1920 a 1937, em que o país estava no início de uma estruturação do modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização. Nesta fase as forças sindicais se tornam presentes no contexto político, a partir das primeiras greves em São Paulo e é criado em 1922 o Partido Comunista Brasileiro (PCB). Os militares, enquanto oposição ao governo existente, tomaram frente de um movimento que liderou uma série de revoltas que culminou na revolução de 1930, onde o estímulo à industrialização é encarado como uma solução para o suposto atraso que a sociedade brasileira apresentava frente aos países desenvolvidos.

O 7º período refere-se aos anos de 1937 a 1955, em que o modelo nacional desenvolvimentista está consolidado. No governo o Presidente Getúlio Vargas institui o Estado-Novo, como uma necessidade do novo modelo capitalista industrial. No contexto mundial os embates políticos que geraram a 2ª Guerra Mundial estão fervilhando. Neste momento, a aproximação com o povo por parte do Presidente para legitimar seus objetivos, levou a idas e vindas às conquistas e nos movimentos trabalhistas por todo o País. Na educação As influências deste contexto foram visivelmente percebidas através de reformas que possibilitavam a formação de trabalhadores conforme a necessidade do desenvolvimento industrial.

O 8º período, o último apresentado pela autora, corresponde aos anos de 1955 a 1968. Segundo ela há uma crise no modelo nacional desenvolvimentista e a tentativa de implantação de um modelo associado de desenvolvimento econômico. As revoltas populares após o suicídio de Getúlio Vargas (1954) e o movimento contrário ao modelo desenvolvimentista, levaram ao fortalecimento de um novo modelo associado de desenvolvimento econômico em que o objetivo era de manter o modelo político, mas mudar a orientação econômica. Para isso várias reformas democrático-burguesas foram realizadas.

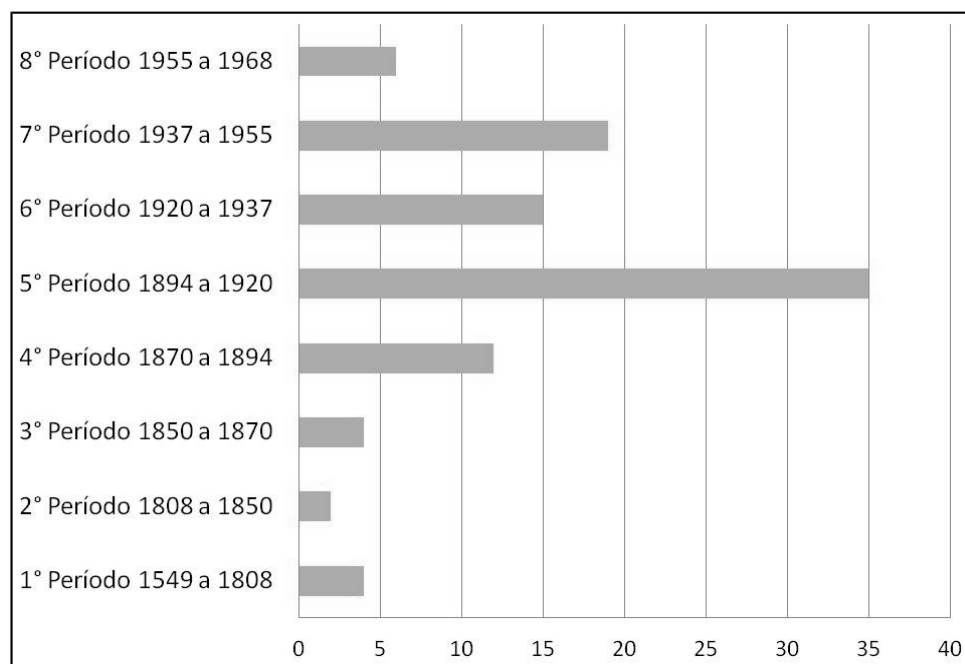


Gráfico 4: Teses e Dissertações no Brasil divididas por período de estudo – 1549 a 1968.

Fonte: Organizado pela autora com base em CAPES, 2012 e RIBEIRO, 1998.

A pesquisa de Ribeiro (1998) foi finalizada em 1978, deste modo a periodização vai até 1968. Porém, pelo fato do levantamento das pesquisas ser feito no ano de 2012, muitos trabalhos são encontrados em períodos que ultrapassam os que a autora propõe. Dentre eles foram encontrados 11 trabalhos que abrangem o contexto da ditadura militar e o período de redemocratização do país, e o incentivo e aplicação do neoliberalismo.

Pode-se perceber um aumento das pesquisas focalizadas no 7º período, o que pode ser justificado pelo período histórico em questão. Dentre os anos de 1894 a 1920 a criação e o incentivo aos grupos escolares é forte, pois faz parte de um projeto de desenvolvimento mundial, no qual o Brasil buscava se inserir. Muitas pesquisas fazem um levantamento da história das instituições escolares desde sua criação até a atualidade, por esse fator, elas foram alocadas no período em que corresponde ao ano de início do levantamento de dados do objeto de estudo.

A falta de pesquisas nos primeiros períodos (1549 a 1870) é relevante e pode levar a uma série de questionamentos das razões que levam os pesquisadores a não darem atenção a esses anos. A dificuldade de encontrar as fontes necessárias para a pesquisa pode influ-

enciar, e ainda a falta de uma sistematização das atividades nesta época é um fator que pode ser considerado.

Para Miguel (2004), as fontes são cruciais para a pesquisa historiográfica, se a produção das pesquisas feitas pela universidade aumenta, isso se deve, dentre muitos fatores, pelo trabalho com as fontes. Se forem preservadas podem possibilitar o aumento das pesquisas, mas muitas vezes isso não acontece.

Considerações

O trabalho de levantamento das pesquisas em nível *stricto sensu*, foi importante para a identificação das regiões e dos estados que estão com carência de condições para pesquisas.

Miguel (2004), afirma que a função social da pesquisa em história da educação é compreender como foi o processo de constituição da educação formal ao longo da história para dar bases a construção de uma educação com vistas à emancipação humana. É necessário refletir se as pesquisas têm alcançado este objetivo, pois há muito a ser pesquisado na história da educação brasileira.

O trabalho aqui apresentado se limitou a refletir sobre as pesquisas sobre a educação formal, mas os processos de educação não formal são muito presentes na história da educação brasileira, sendo de grande importância para o entendimento da constituição das instituições escolares brasileiras.

É estreita a relação dos programas de pós-graduação com as pesquisas, de modo que os estados que mais apresentam pesquisas são dos programas de mestrado e doutorado tradicionais. Assim, foi possível perceber as lacunas que as pesquisas apresentam, de forma que para fazer um levantamento de toda a história da educação brasileira, não depende somente dos grupos existentes, mas de uma atenção especial por parte dos governos federal e estadual para as regiões que apresentam carência de condições. Desta forma poder-se-á fazer uma comparação igualitária e a identificação dos limites das pesquisas em geral.

Referências

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro Editora, 2010. 3ª Ed.

HAYASHY, C. R. M.; FERREIRA JUNIOR, A. **O campo da história da educação no Brasil**: um estudo baseado nos grupos de pesquisa. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 3, p. 167-184, nov. 2010

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 15ª Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. de. **História da educação no Brasil**: a constituição histórica do campo (1880 – 1970). Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 23, nº 45, pp. 37-70 – 2003

LOMBARDI, J. C. História e historiografia da educação: atentando para as fontes. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (orgs). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores associados: HISTEDBR; Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Palmas, PR: Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2004. (Coleção Memória da Educação)

MIGUEL, M. E. B. Do levantamento de fontes à construção da historiografia: uma tentativa de sistematização. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (orgs). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores associados: HISTEDBR; Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Palmas, PR: Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2004. (Coleção Memória da Educação)

NASCIMENTO, M. I. M. Formação de Professores Perspectivas Para A Pesquisa em Educação. In: SCHELBAUER, Analete Regina. **Educação e Debate**: Abordagens Historiografia (orgs.) Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO TERRITÓRIO FEDERAL DO IGUAÇU NO ANO DE 1946: CONTRIBUIÇÕES DE LAUDÍMIA TROTTA¹

Lucimara Lemiechek^{*}
André Paulo Castanha^{**}

Introdução

A partir de 1920 o Brasil iniciou um processo de significativas transformações políticas, econômicas e sociais com maior participação das camadas populares na tomada de decisões. Esse processo se intensificou na década de 1930 com as modificações nas relações de trabalho ocasionadas pela passagem da sociedade agroexportadora para a sociedade urbana industrial alicerçada na produção de bens de consumo. As alterações, especialmente no mercado de trabalho, complexificaram as relações em todas as esferas e geraram por consequência, necessidades na área educacional. Desde a proclamação da República, havia o entendimento de que a escolarização mínima era fundamental para o desenvolvimento econômico e também contribuiria para diminuir as desigualdades sociais no país. A partir do lançamento do Manifesto dos Pioneiros², no ano de 1932, a educação brasileira passou a ser objeto de debate não só por educadores e intelectuais, mas nas mais va-

¹ Este texto foi apresentado como comunicação oral e publicado nos anais do X Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Reunião Científica Regional da ANPED, realizada na Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC, em Florianópolis, entre os dias 26 e 29 de outubro de 2014.

^{*}Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO (2004). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Atualmente é pedagoga na Universidade Federal da Fronteira Sul – campus Laranjeiras do Sul.

^{**}Professor do Colegiado de Pedagogia e do Mestrado em Educação da Unioeste – Campus de Francisco Beltrão – PR. Membro do Grupo de Pesquisa: História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDOPR – GT da Unioeste do HISTEDBR. Historiador e mestre em Educação pela UFMT, Doutor em Educação pela UFSCar e Pós-doutor na área de Filosofia e História da Educação pela UNICAMP. E-mail: andrecastanha66@gmail.com.

² Documento redigido por Fernando de Azevedo, mas que expressava o pensamento de educadores e intelectuais de várias áreas. Pode ser considerado um divisor de águas para a educação brasileira tamanha sua importância.

riadas esferas sociais, provocando modificações na legislação e nas políticas educacionais.

Com Getúlio Vargas no poder, estreitou-se ainda mais a ligação entre desenvolvimento, mercado de trabalho e escolaridade. As regiões afastadas dos grandes centros passaram a ser alvo de políticas públicas que tinham por objetivo agregá-las ao processo produtivo. Considerando que os governos anteriores não haviam dado a elas a devida atenção, muitas vezes acabavam se tornando redutos étnicos alheios ao que se passava com o restante da nação brasileira.

Neste texto apresentamos a situação em que se encontrava uma dessas regiões e analisamos as medidas que foram tomadas/pensadas para amenizar o distanciamento entre os grandes centros urbanos e o interior, no que se referia à questão educacional. Nos reportamos basicamente aos trabalhos de Lopes (2002), ao Relatório de atividades³ do Governo do Território Federal do Iguazu encaminhado para o presidente Eurico Gaspar Dutra (1947) e à legislação da época.

O texto está assim estruturado: primeiramente abordamos a ascensão de Vargas ao poder em 1930 e seu objetivo de impulsionar o capitalismo utilizando-se de um projeto de interiorização e nacionalização do Brasil conhecido como *Marcha para Oeste*. Em seguida contextualizamos a criação do Território Federal do Iguazu (1943-1946) e sua organização administrativa. Finalizando, enfocamos as ações administrativas e pedagógicas realizadas pela Divisão de Educação do Território por meio de sua diretora Laudímia Trotta e equipe durante o ano de 1946.

Getúlio Vargas e a Marcha para Oeste

Desde a proclamação da República, até o início da década de 1920, a política do *café com leite*⁴ dominava o país. Essa situação começou a se desestruturar a partir de uma onda de acontecimentos como a crise econômica brasileira, os levantes militares, as revoltas populares e o crescimento das camadas sociais urbanas, que começaram a contestar o domínio político vigente complexificando as rela-

3 Utilizaremos a parte que se refere ao setor educacional que contém 38 páginas e foi elaborado por Laudímia Trotta e equipe.

4 O cargo da presidência da República se alternava entre Minas Gerais e São Paulo. Com essa negociação dos bastidores da política nacional, os paulistas, maiores produtores de café, revezavam seus candidatos com os maiores criadores de gado e derivados de leite do país, os mineiros (PONTAROLO, 2012).

ções econômicas, sociais e políticas. Com a quebra da Bolsa de Valores (Estados Unidos, 1929), os países importadores deixaram de comprar o café brasileiro ocasionando superprodução e, sem apoio, os produtores tiveram prejuízos enfraquecendo politicamente a parceria com o Governo. Para as eleições de março de 1929, o presidente Washington Luís não aceitou a indicação dos mineiros, que, insatisfeitos, fizeram oposição junto com paraibanos e gaúchos, indicando Getúlio Vargas como candidato a presidente e João Pessoa como vice.

Depois das eleições, a vitória da situação foi contestada gerando tensão. O assassinato de João Pessoa agravou a situação e no início de outubro de 1930 foi deflagrada a “Revolução”, Washington Luís foi deposto e Getúlio Vargas tomou posse em novembro de 1930. A partir daquela data, o cenário político brasileiro se alterou, tornando-se mais adequado ao que se esperava para uma nação em processo de industrialização. Dirigindo um país desestruturado e necessitando fortalecer a sua atuação como governante, Getúlio tomou medidas consideradas drásticas para reverter o quadro de instabilidade. Essas ações estavam comprometidas com os interesses do capital industrial e a meta era fazer com que o país se garantisse economicamente, não mais apenas através das exportações de matérias-primas, mas com o fortalecimento da indústria nacional a fim de promover o desenvolvimento através da produção de bens de consumo voltados ao mercado interno caracterizando a “[...] a passagem de uma sociedade de base agroexportadora para uma sociedade de base urbano industrial” (SZMRECSANYI, 1986. p. 42). Porém, essa passagem encontrava alguns entraves. Segundo Costa

[...] teoricamente o mercado brasileiro possuía fortes possibilidades de crescimento devido às dimensões continentais de seu território. Contudo, era necessário que esse território fosse povoado, integrado e articulado ao centro de onde partiam os influxos do desenvolvimento industrial (2007, p. 20).

Assim, as regiões tidas como despovoadas ou que não contribuíam economicamente de maneira satisfatória, tornaram-se alvo das políticas que garantiriam o pleno desenvolvimento da economia. Estando Vargas disposto a estabelecer “[...] uma nova ordem jurídico-política calcada na necessidade da integração e do alargamento do território nacional” (FREITAG, 2001, p. 19), sua política de desenvolvimento se traduziu, entre outras ações, na conhecida *Marcha para Oeste*. Lopes afirma que

[...] é sob a ótica do nacionalismo que pode se entender a preocupação do governo federal com as questões do povoamento e ocupação dos espaços vazios das fronteiras brasileiras. Nesse sentido, o caráter centralizador e autoritário do Estado Novo vai ser determinante quando da implementação das políticas territoriais e da criação dos territórios federais de fronteiras (2002, p. 40).

Em agosto de 1940, Vargas fez um discurso carregado de intenções político-ideológicas na inauguração da Associação Cívica *Cruzada Rumo ao Oeste*. Conforme citado por Lopes, Vargas assim se expressou:

[...] se politicamente o Brasil é uma unidade, não o é economicamente. Sob este aspecto assemelha-se a um arquipélago formado por algumas ilhas, entremeadas de espaços vazios. As ilhas já atingiram um alto grau de desenvolvimento econômico e industrial e suas fronteiras políticas coincidem com as fronteiras econômicas. Continuam, entretanto, os vastos espaços despovoados, que não atingiram o necessário clima renovador, pela falta de densidade da população e pela ausência de toda uma série de medidas elementares, cuja execução, figura no programa de Governo e nos propósitos da administração, destacando-se, dentre elas, o saneamento, a educação e os transportes. [...] Deste modo, o programa de “Rumo ao Oeste” é o reatamento da campanha dos construtores da nacionalidade, dos bandeirantes e dos sertanistas, com a integração dos modernos processos de cultura. Precisamos promover essa arancada, sob todos os aspectos e com todos os métodos, a fim de suprimirmos os vácuos demográficos do nosso território e fazermos com que as fronteiras econômicas coincidam com as fronteiras políticas (2002, p. 42. Aspas no original).

Durante a década de 1930, Vargas foi se articulando politicamente e tomando medidas que julgava necessárias para garantir a interiorização e o conseqüente avanço do capitalismo industrial. Procurou conter a imigração e domínio estrangeiro em terras brasileiras baixando vários Decretos-Leis sobre a temática. Munido de instrumentos legais, como a Constituição de 1937, que garantia em seu artigo 6º “A União poderá criar, no interesse da defesa nacional, com partes desmembradas dos Estados, Territórios Federais, cuja administra-

ção será regulada em lei especial” (BRASIL, 1937), Vargas estava legalmente fundamentado para criar territórios federais.

De tudo isso, depreende-se que a *Marcha para Oeste*, foi um conjunto de ações variadas inseridas numa conjuntura mais ampla, ou seja, um programa de Governo que tinha como meta o avanço do capitalismo industrial alicerçado na integração econômica de todo o território brasileiro. Isso exigiria um novo tipo de trabalhador rural, que até aquele momento era indiferente ao capitalismo e suas exigências sendo considerado “[...] arcaico, indisciplinado e incapaz de produzir para o mercado” (COSTA, 2007, p. 88).

● Território Federal do Iguaçu

O Território Federal do Iguaçu foi criado pelo Decreto-Lei nº 5.812⁵, de 13 de setembro de 1943 e geograficamente abrangia o Oeste e Sudoeste do Paraná e Oeste de Santa Catarina. O Decreto-Lei nº 5.839 de 21 de setembro dividiu o Território em quatro municípios: Foz do Iguaçu, Clevelândia, Mangueirinha e Chapecó e determinou que a capital seria “[...] a cidade de igual nome” (BRASIL, 1946). Porém, não havia no Território uma cidade chamada Iguaçu e essa indefinição foi resolvida oito meses depois pelo Decreto-Lei nº 6.550, de 31 de maio de 1944 que redefiniu os limites. Na redefinição surgiu Iguaçu (Vila de Xagu ou ex-Laranjeiras, distrito de Guarapuava) e a pequena vila foi elevada à categoria de município e capital ao mesmo tempo. No entanto, a capital foi instalada apenas no dia 7 de setembro de 1944. Além das cinco cidades, o Território possuía as vilas de Guáira (Foz do Iguaçu); Pato Branco (Clevelândia); Chopim (Mangueirinha); Catanduvás (Iguaçu); Xanxerê, Barracão, Mondai, Faxinal dos Guedes, Abelardo Luz e Guatambu (Chapecó).

Com relação à área, Lopes afirma que:

Ao todo, a área do Território Federal do Iguaçu correspondia a 65.854 km², sendo 51.452 km² oriundos do Estado do Paraná, e 14.402 km² provenientes do Estado de Santa Catarina. O Paraná contribuiu com 25,74% de seu território e Santa Catarina, com 15,16% (2002, p. 119).

O primeiro governador a administrá-lo foi o Major João Garcez do Nascimento nomeado em 06 de janeiro de 1944. De tradicional família paranaense e homem de confiança de Vargas, uma de suas

⁵ No mesmo decreto, foram criados os Territórios Federais do Amapá, Rio Branco, Ponta Porã e Guaporé.

primeiras preocupações foi percorrer o Território a fim de verificar a situação em que a área se encontrava. Elaborou um relatório datado de 17 de abril de 1944 e enviado ao Ministro de Estado da Justiça e Negócios Interiores com observações quanto “[...] aos meios de comunicação, comércio, atividades agropastoris, arrecadação de impostos, linhas telegráficas, ensino, saúde e segurança pública” (LOPES, 2002, p. 143). No relatório, Garcez fez ponderações que diziam respeito ao aspecto geral apontando para o fato de que a riqueza das florestas contrastava com a péssima qualidade de vida, pobreza e abandono a que era submetido o povo da região.

Constrange-se o observador ante o contraste da fortuna que ali existe, jacente, e a vida dos seus habitantes. A razão primordial desse estado de coisas é a carência, quase absoluta de meios de transporte e a precariedade das comunicações existentes. De fato, resultarão nulos quaisquer esforços, empregados no Território, sem que se empreenda, inicialmente, a solução da sua mais premente necessidade (RELATÓRIO de 1944, citado por CAMARGO, 1999, p. 124-25).

Quanto à educação, ele assim se manifestou:

Há no Território regular número de escolas primárias. São elas em número de setenta. Além disso, contam-se quatro grupos escolares, sediados em Pato Branco, Clevelândia, Foz do Iguaçu e Guaiá. Quanto ao número de escolas pode-se afirmar que atende ainda as necessidades locais; quanto as suas instalações, porém, há muito o que providenciar. A maioria delas funciona em prédios impróprios, outras em simples salas cedidas a título precário e por empréstimo. Em sua maioria não atendem aos rudimentares princípios de higiene e didática. O professorado, salvo honrosas exceções, constitui-se de pessoas bem intencionadas e dedicadas, mas de nível cultural bastante abaixo do que seria estimável (1999, p. 127-128).

Esse caos educacional não diferia do que acontecia no restante do país, especialmente nas regiões afastadas dos grandes centros. Em seus estudos, Emer (1991) aponta os problemas que afligiam a educação na época: grande índice de abandono e repetência, êxodo rural e migração, materiais didáticos insuficientes e inadequados, verminoses, a retirada da escola pelos pais que precisavam de mais braços para o

trabalho no campo, a distância, localização e número insuficiente de escolas, falta de habilitação e reduzido número de professores.

O surto de progresso desencadeado pela criação do Território, fez com que muitas famílias se mudassem para a capital e demais cidades o que gerou novas demandas e entre elas, a necessidade de organizar todos os setores da administração pública, inclusive a educação. Para Miguel “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” (1997, p.24).

Com o relatório em mãos, Garcez e sua equipe, traçaram um plano de ação que contemplava a construção de estradas, prédios públicos, residência do governador, secretários e funcionários, grupo escolar e escola normal, ginásio, fórum, presídio, hospital entre outros. Tanto a capital quanto os municípios que compunham o Território receberiam melhorias em infraestrutura. Apesar de serem obras de caráter emergencial, estavam previstas para ocorrerem num prazo de cinco a dez anos.

O segundo e último governador foi o Major Frederico Trotta nomeado pelo presidente Eurico Gaspar Dutra. Tomando posse em fevereiro de 1946, informou que atacaria de frente os principais problemas do Território que eram os mesmos que afligiam o país naquele momento: comunicações, saúde e educação (LOPES, 2002) que já haviam sido levantados pelo governo anterior.

Uma de suas primeiras ações foi pagar bons salários ao funcionalismo público e mesmo assim foi difícil para Trotta montar sua equipe de governo. Dificuldades como a distância, falta de comunicação e estradas, atendimento precário de saúde e educação desanimavam os candidatos aos cargos. Trotta conservou a maioria dos funcionários designados por Garcez, inclusive aqueles que exerciam cargos de confiança e “[...] trouxe para a capital cerca de duzentos funcionários” (CAMARGO, 1999, p. 122).

Ao assumir, nomeou diretores para os seguintes órgãos: Secretaria-geral, Serviço de Administração Geral e as Divisões de Saúde, Educação, Produção, Terras e Colonização, Obras e por fim, Segurança e Guarda Nacional. Estava formada a base para a sua administração que não duraria muito tempo considerando a extinção do Território sete meses após Trotta ter assumido o cargo.

Com a queda de Vargas em 1945, houve a redemocratização do país e realização de eleições para a presidência e Parlamento Nacional, reforma da legislação partidária e eleitoral e convocação da Assembleia Constituinte. Em dezembro daquele ano foi eleito Eurico Gaspar Dutra, aliado de Vargas. Foram eleitos também deputados e senadores que votariam uma nova Constituição e nesse clima de euforia e abertura os políticos paranaenses se mobilizaram para devolver ao Paraná as terras que lhe pertenceram. O deputado Bento Munhoz da Rocha Neto apresentou no dia 10 de junho de 1946 o Projeto de Emenda Supressiva do Território do Iguazu e a votação ocorreu no dia 08 de setembro, dando a seguinte redação para o artigo 8, dos atos *Das Disposições Transitórias*: “Ficam extintos os atuais Territórios do Iguazu e Ponta Porã, cujas áreas voltarão aos Estados de onde foram destacados” (BRASIL, 1946). Ou seja, menos de três anos após a criação, o Território Federal do Iguazu foi extinto.

A reanexação da área ao Paraná foi comemorada entre políticos e intelectuais, no entanto os habitantes do Território foram os que mais sofreram os impactos, especialmente na capital Iguazu, que seguia num ritmo de intenso progresso e em decorrência da paralisação das obras, famílias inteiras foram embora gerando um quadro de desolação e insegurança.

Laudímia Trotta e a Organização da Educação no Território em 1946

Na década de 1940, a educação passava por intensas modificações com a promulgação das Leis Orgânicas⁶ e o projeto de expansão dos Cursos Normais (especialmente o Normal Regional⁷) como con-

⁶ As reformas educacionais conhecidas como *Leis Orgânicas* ou *Reforma Capanema* se configuraram num conjunto de oito decretos-leis editados entre os anos de 1942 a 1946, abrangendo os ramos do ensino primário e secundário e profissional. De acordo com Savianni (2008), os decretos se referiam à criação do SENAI (1942), Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942), Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942), Lei Orgânica do Ensino Comercial (1943), Lei Orgânica do Ensino Primário (1946), Lei Orgânica do Ensino Normal (1946), criação do SENAC (1946) e Lei Orgânica do Ensino Agrícola (1946). Todas as leis de 1946 não foram assinadas por Gustavo Capanema, que deixou o cargo no final de 1945, quando Getúlio Vargas foi deposto do cargo de presidente. Todavia, as leis promulgadas em 1946 seguiram o mesmo espírito centralizador, característicos das leis anteriores, daí a inclusão no conjunto das reformas Capanema.

⁷ Regulamentado pelo Decreto-Lei n° 8.530/46, o Curso Normal Regional formava professores regentes para atuar nas escolas isoladas no interior do país.

sequência do aumento do número de vagas nos cursos primários, pois ambos estavam inter-relacionados.

A Divisão de Educação foi assumida por Laudímia Trotta⁸, esposa do governador, a partir de abril de 1946. Na época, ela tinha um currículo invejável: 25 anos de serviços prestados à educação em Curitiba e no Rio de Janeiro. Laudímia era conhecida nos meios educacionais do país e havia feito parte da equipe do educador Anísio Teixeira quando este exerceu os cargos de Diretor do Departamento de Educação e Secretário de Educação e Cultura do Rio de Janeiro entre os anos de 1931 a 1935 (LOPES, 2002, p. 166). Depreende-se, portanto que ela seria capaz de responder favoravelmente às mudanças que deveriam ser implantadas na educação do Território. Segundo o mesmo autor, no início de suas atividades ela teria encontrado as escolas

[...] quase todas instaladas em péssimas condições: casebres, choupanas, capelinhas. E que os Grupos Escolares, em prédios territoriais, municipais ou alugados, necessitavam de consertos, ampliações, pinturas, construção de reservados e instalações de água. O mobiliário escolar como cadeiras, armários, e quadros-negros só existiam nos Grupos Escolares construídos no primeiro governo. As Escolas Isoladas só possuíam mesas toscas, bancos improvisados em caixotes, tocos e banquinhos. O material escolar era guardado em caixotes ou empilhado no chão. Conta que foram tomadas as devidas providências.

⁸ Laudímia Trotta nasceu em Campos, Rio de Janeiro em 4 de agosto de 1899 e formou-se normalista pela Escola Normal no Largo do Estácio. Foi professora-adjunta, orientadora e fiscal de ensino, superintendente da Assistência de Menores, técnica de educação e superintendente de educação e ensino (magistério municipal). Exerceu cargos em Comissão de Chefe de Distrito Educacional (Distrito Federal) e diretora do Grupo Escolar Prof. Brandão (Curitiba, PR). Com seu marido, Frederico Trotta, dirigiu a revista pedagógica –didática ‘O Ensino’, fundada em 1936. Representou o INEP no II Congresso Nacional de Professores Primários (MG); a Secretaria-geral de Educação do Distrito Federal no III Congresso Nacional de Professores Primários (PE) e o DEC no I Congresso de Ensino Médio no Distrito Federal (DF). Em 1956, visitou as escolas do Japão a fim de observar as atividades relacionadas com o Departamento de Educação Complementar. Exerceu o cargo de Diretora do Departamento de Educação Complementar do Estado da Guanabara (1956 a 1960). Por seus trabalhos prestados, Laudímia recebeu diversas condecorações e medalhas, bem como homenagens póstumas ao ter seu nome dado a diversas unidades escolares em várias regiões do Brasil, salas de aula, auditórios e uma unidade de saúde, em Rio Comprido (RJ). Obras: Problemas Aritméticos Solucionados (1953); Japão, Canadá, Estados Unidos (1957); O poeta boêmio Guimarães Passos (1967); Municípios do Estado do Rio de Janeiro (1983). Fonte: Biografia de Laudímia Trotta. Disponível em: <http://www.camaracampos.rj.gov.br/tp-biblioteca/laudimia-trotta/> acesso em 19/10/2014.

Segundo a Diretora de Educação, todos os estabelecimentos de ensino estavam desfalcados de material escolar e livros, pois “a dificuldade de transporte e o acúmulo de trabalho do Almoxarifado Geral perturbava a entrega do material”. Ela diz ainda que, no decorrer de dois meses, foi feita uma grande remessa de material diretamente aos professores, cuja quantidade daria para os anos de 1946 e 1947 (2002, p. 153).

A desorganização encontrada por Laudímia e já apontada pelo ex-governador resultava de vários fatores e dentre eles destacamos o abandono e a falta de investimento por parte do poder público a que estavam relegados os habitantes dessas regiões dos dois estados. Outra situação relevante era que, embora o Território houvesse sido criado há mais de dois anos, o processo foi lento e a instabilidade e morosidade contribuíram para que, durante o primeiro governo não tivessem sido efetuadas mudanças significativas.

Entretanto, disposta a contribuir para modificar o cenário que ora se encontrava, começou a agir imediatamente e em apenas cinco meses legalmente frente ao órgão (abril a setembro), organizou administrativa e pedagogicamente a educação no Território, ocasionando sensível melhora. Uma das primeiras dificuldades enfrentadas foi a falta de funcionários, pois o setor administrativo da Divisão contava apenas com quatro servidores para atender demandas de profissionais da educação que estavam, além da capital, nos quatro municípios que faziam parte do Território. As grandes distâncias devem ser consideradas como fator que impedia o bom andamento das atividades. Laudímia cita essa dificuldade no relatório:

A dificuldade de transporte e o acúmulo de trabalho do Almoxarifado Geral perturbavam a entrega do material. Foi improvisado um depósito junto a Divisão de Educação, adquirido um grande estoque, preparadas as fichas das escolas com número de alunos, por sexo e por série e de posse destes dados, organizada uma pauta e feita em dois meses, grande remessa de material moderno diretamente aos professores de todo Território. A quantidade de material escolar distribuído é suficiente para os anos de 1946 e 1947 (BRASIL, Território Federal do Iguçu, 1947, p. 62).

A quantidade de trabalho e as responsabilidades eram enormes e a educação carecia até mesmo de regulamentação e normatiza-

ção. Tudo precisava ser feito e nessa hora sua experiência profissional foi fundamental para a organização da Divisão. Desta forma, Laudímia e sua equipe redigiram

[...] toda regulamentação do ensino, regimentos internos, normal regulamentar, estatutos de associações escolares, fichários de professores e estabelecimentos, pauta de distribuição de material, controle estatístico de matrícula e frequência de alunos, exercício de professores, boletim mensal de acordo com as normas do I.N.E.P (Ministério da Educação) (BRASIL, Território Federal do Iguaçu, 1947, p. 63).

Dentre esses documentos que normatizavam a vida acadêmica no Território podemos citar como fundamentais as normas regulamentares da Divisão de Educação aprovadas pelo Decreto nº 10, o Regimento Interno dos Grupos Escolares aprovado pelo Decreto nº 12 ambos de 3 de agosto de 1946, e o Regimento Interno do Curso Normal Regional⁹ assinado em 13 de agosto de 1946.

Para melhor orientar a organização e funcionamento da Divisão, elaborou-se o organograma que contemplava os setores, funções e instituições e suas relações de interdependência dentro do órgão. Na imagem abaixo, observamos que o órgão se dividia basicamente em quatro seções: o administrativo, no qual estavam lotados os servidores que cuidavam de questões como documentação, material, transporte dando suporte a seção de ensino que era composta por diretores e professores responsáveis pela parte pedagógica estando diretamente envolvidos com os alunos. A terceira seção compreendia as questões de saúde (médicos, dentistas, enfermeiros) e por último, a seção cultural se encarregava, através de seus meios de incentivar o civismo, exaltação à pátria e a seus heróis muito comuns após o governo Vargas.

⁹ Não obtivemos informações sobre o número do Decreto que aprovou esse Regimento Interno.

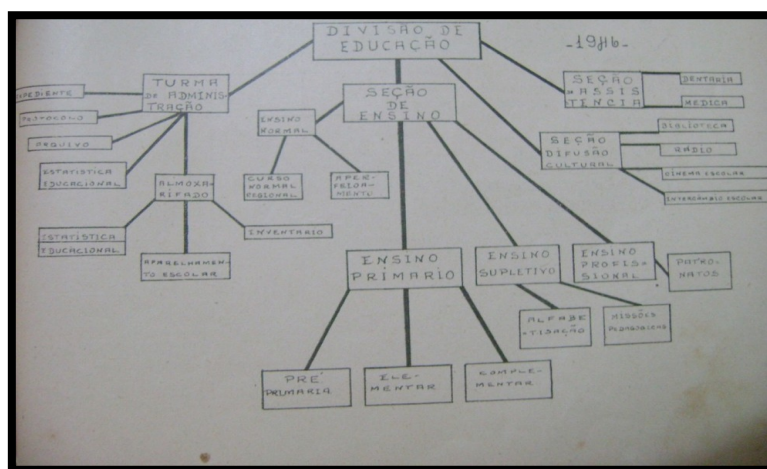


Imagem 1 – Organograma da Divisão de Educação em 1946.

Fonte: BRASIL, Território Federal do Iguaçu, 1947, p. 63.

Naquele ano, o número de instituições de ensino que faziam parte do Território, bem como quadro de professores, apresentava o seguinte panorama de acordo com levantamento feito pelo setor de Estatística Educacional da Divisão:

Quadro 1 – Relação de instituições de ensino¹⁰ e número de professores no Território Federal do Iguaçu em 1946

Estabelecimento	Chapecó	Clevalândia	Foz do Iguaçu	Iguaçu	Mangueirinha	Total
Curso Normal Regional	-	-	-	1	-	1
Grupo Escolar	6	2	2	2	2	14
Escola Isolada	40	16	12	11	8	87
Escola Reunida	4	1	1	3	-	9
Curso Supletivo	1	-	1	1	-	3
Total Escolas do Território	51	19	16	18	10	114
Escolas Municipais	49	15	4	11	9	88
Escolas Rurais	5	3	2	2	2	14
TOTAL	105	37	22	31	21	216
Quadro de professores	75	31	29	41	12	188
Bibliotecas	1	1	1	6	1	10

Fonte: Lopes, 2002, p. 155.

Além dos estabelecimentos que já existiam, no ano de 1946 foram construídos quatro prédios para grupos escolares nas localidades de Xanxerê e Vila Oeste (Chapecó) e Chopim e sede (Mangueirinha).

¹⁰ O quadro foi organizado por Lopes (2002) e se apresenta em números, no entanto no Relatório enviado à Dutra há uma relação completa dos nomes dos estabelecimentos que funcionaram no Território no ano de 1946.

Com recursos do fundo do Convênio do Ensino Primário foi contratada a construção de 14 escolas rurais assim distribuídas: duas em Iguazu, duas em Foz do Iguazu, duas em Mangueirinha, três em Clevelândia e cinco em Chapecó. Destas, apenas quatro não foram concluídas até o final de 1946. Além disso, houve ampliação, reforma e pintura de prédios escolares e foram organizadas 12 bibliotecas sendo duas públicas e o restante nas escolas (BRASIL, Território Federal do Iguazu, 1947, p. 64).

De acordo com o mesmo documento, durante aquele ano, cursaram os estabelecimentos do Território 7.767 alunos assim distribuídos: 68 no Jardim de Infância; 5.363 na 1ª série; 1.251 na 2ª série, 845 na 3ª série; 184 na 4ª série; 56 na 5ª série. Aos alunos pobres, foi dada assistência em vestuário, calçado, material escolar e medicamentos.

É fácil perceber a dificuldade da Divisão de Educação em organizar a documentação e fazer o acompanhamento pedagógico desse grande número de escolas, tão distantes umas das outras, contando com o número reduzido de pessoal. Porém, Laudímia jamais se limitou às atividades administrativas e optou por conhecer a fundo as instituições que ela ajudava a gerir, mostrando sua liderança. Desta forma, visitou escolas isoladas e Grupos Escolares fazendo intervenções quanto a metodologia e técnicas e procedimentos de ensino utilizados pelos professores. Quanto aos aspectos da formação docente e fazer pedagógico, ela afirmou que “[...] sendo fraquíssimo o professor, é fácil calcular a deficiência do ensino. [...] A nossa língua é ensinada de maneira deturpada, os alunos e professores têm um vocabulário paupérrimo, entremeado de termos estrangeiros” (LOPES, 2002, p. 153). A metodologia utilizada pelos professores pode ser resumida nas palavras de Laudímia:

Em uma das primeiras visitas que fiz a um Grupo Escolar, chamou-me a atenção uma espécie de ladainha que vinha de uma aula próxima do Gabinete da Diretoria. Pensei ser aula de Religião. Uma aluna lia uma página do caderno onde copiara o ponto “Capitanias Hereditárias” e a classe toda repetia o que ouvia! Conversei com a professora mostrando o inconveniente do processo e para convencê-la interoguei vários alunos sobre o que decoravam, não obtendo resposta que provassem ter entendido o que repetiam como papagaios (BRASIL, Território Federal do Iguazu, 1947, p. 62).

Lopes (2002) argumenta que a partir dessa constatação, a Diretora tomou providências, a começar pelos métodos, enviando aos professores uma cartilha de alfabetização, redigindo exercícios de gramática, de redação, pequenos problemas e exercícios de matemática. Ao enviar o material aos professores, orientava-os no uso.

Laudímia escreveu em seu relatório:

O Hino Nacional e o Hino à Bandeira eram cantados de maneira tão deturpada que se tornavam irreconhecíveis. Dispondo a Divisão de Educação de uma única professora de canto orfeônico lecionando no C.N.R.¹¹, tivemos que apelar para outra solução. Foram adquiridos vitrolas e discos com vários hinos, e distribuídos pelas escolas, onde ficarão até que os professores e alunos aprendam a cantar, fazendo-se então um rodízio (BRASIL, Território Federal do Iguazu, 1947, p. 64).

Observamos que o fazer pedagógico contrastava com as teorias preconizadas na época especialmente no que diz respeito aos conceitos da Pedagogia Nova que colocavam o aluno no centro do processo. Saviani (2008) esclarece que, se na *pedagogia tradicional* a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório, na *pedagogia nova* a iniciativa se deslocava para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva. No entanto, da maneira como estavam isolados os moradores dessa imensa região, é fácil imaginar que dificilmente os professores haviam sequer ouvido referências acerca de teorias ditas modernas e ainda utilizavam o método tradicional baseado na cópia, repetição e memorização.

Com Laudímia, os professores conheceram uma nova forma de ministrar as aulas:

Procurei premiar mestres e alunos, solicitando os melhores trabalhos para figurarem em exposições na Divisão de Educação e elogiando seus autores. Organizei vários concursos de desenhos, História do Brasil e redação. No Grupo Escolar Tiradentes situado na capital e onde faziam prática escolar 17 alunos da 4ª série do C.N.R. foi possível um trabalho intenso, de orientação de professores, com métodos modernos e bons resultados nos exames de

¹¹ Em muitos documentos oficiais do Território usou-se a sigla C.N.R para referir-se ao Curso Normal Regional.

fim de ano (BRASIL, Território Federal do Iguçu, 1947, p. 62).

Outra batalha de grande importância enfrentada por Laudímia foi a viabilização do Curso Normal Regional que fora criado pelo Decreto nº 2, de 21 de abril de 1946 e fazia parte da onda de expansão das Escolas Normais Regionais após a promulgação, em janeiro daquele ano, do Decreto – Lei nº 8.530 – Lei Orgânica do Ensino Normal. Estando sob a responsabilidade do Governo Territorial, era mais uma das atribuições delegadas à Laudímia e sua equipe. Considerando o estado em que ela havia encontrado as escolas e a metodologia empregada pelos professores, depreendemos que, para ela, o investimento na formação docente seria de extrema importância para elevar a qualidade de ensino no Território. Isso ficou claro neste trecho do Relatório enviado à Dutra: “[...] o curso Normal Regional foi a 'menina dos olhos', permita que o diga, do Governador do Território, que contagiou com seu entusiasmo os habitantes da capital” (BRASIL, Território Federal do Iguçu, 1947, p. 68).

No que concerne às matrículas para o primeiro ano de atividades do Curso Normal, Laudímia informou que os exames de admissão foram feitos na segunda quinzena de abril para o qual compareceram 103 candidatos oriundos de Iguçu e demais municípios do Território. Selecionados 90 candidatos, foram assim distribuídos: 34 na 1ª série; 19 na 2ª, 20 na 3ª, e 17 na 4ª (BRASIL, Território Federal do Iguçu, 1947, p. 66).

A maioria dos primeiros normalistas não era da capital, de maneira que o Curso Normal Regional funcionava sob a forma de internato e externato e os estudantes foram acomodados em pensões separadas por sexo. Laudímia participava ativamente das atividades que envolviam os normalistas preocupando-se com suas condições físicas e psicológicas e afirmou que “[...] os alunos que chegaram no início, bisonhos, acanhados, pouco sociáveis, tornaram-se graças ao trabalho intenso de sociabilidade do C. N. R, a prática de esportes, as aulas de ginástica, as aulas de Canto Orfeônico, moças e rapazes alegres, tratáveis” (BRASIL, Território Federal do Iguçu, 1947, p. 69).

Além do envolvimento com os discentes, pelo relatório é possível inferir que ela se envolvia na rotina diária da Escola Normal Regional e também na condução das atividades educacionais e no trato com os professores. É, portanto, natural que ela houvesse ajudado a compor o corpo docente que atuou nesse primeiro ano formado quase que exclusivamente por profissionais da capital da República.

Desta forma, a educadora conviveu com pessoas de origens de classes sociais muito diferentes, desde os caboclos (pais e crianças do interior do Território) até os professores graduados, que naquele ano vieram do Rio de Janeiro.

Com a ajuda dos normalistas da 4ª série, Laudímia organizou e aplicou exames para os alunos do Grupo Escolar da capital para aferição de rendimento escolar, elaborou gráficos, fazendo a devolutiva dos resultados aos professores como forma de avaliação do trabalho.

E desta forma, trabalhando em várias frentes concomitantemente, a diretora conduziu a Divisão de Educação até o mês de setembro daquele ano enfrentando as adversidades com o profissionalismo que o tempo dedicado à educação lhe proporcionara.

Considerações Finais

O pouco tempo que passou a frente da Divisão de Educação do Território Federal do Iguçu (abril a setembro de 1946) foi suficiente para que Laudímia Trotta e sua equipe transformassem o estado de estagnação e precariedade que se encontrava a educação naquela região em um horizonte onde se podiam vislumbrar possibilidades de crescimento e desenvolvimento por meio da educação. A construção de escolas, especialmente a Escola Normal Regional representou uma grande conquista para os moradores de Iguçu e região. Aquela foi a primeira instituição a oferecer o nível ginásial onde só existia primário. Além disso, garantiria o mínimo de formação para os professores que, habilitados, trabalhariam nas escolas primárias elevando a qualidade do ensino.

Laudímia buscou amparo em sua vida pregressa para tentar organizar a educação no Território e embora seu trabalho tenha durado pouco tempo, soube honrar seu posto de educadora e o cargo que lhe fora confiado dando o melhor de si para a educação. Humilde, lembrou-se de agradecer nominalmente a cada um dos funcionários que trabalharam diretamente com ela na Divisão de Educação destacando qualidades como abnegação, criatividade e disposição para enfrentar as dificuldades.

Num balanço da importância do Território Federal do Iguçu, arriscamos dizer que sua criação foi muito importante para a região, pois os moradores viveram num curto período de tempo as expectativas de que o progresso chegaria e, conseqüentemente mudaria o padrão e a qualidade de vida das pessoas. Materialmente também fica-

ram muitas marcas do progresso que se visualizava. No entanto, esse sonho foi destruído por aqueles que tinham por obrigação garantir uma vida mais digna aos moradores do interior: os deputados e senadores que representaram o povo paranaense na Assembleia Constituinte de 1946.

Referências

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, decretada pelo Presidente da República em 10.11.1937. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pe.html>. Acesso em: 20 de abr de 2014.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, decretada pela Assembleia Constituinte** em 18 de setembro de 1946. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 de abr de 2014.

_____. **Decreto-Lei nº 5.812, de 21 de setembro de 1943**. Cria os Territórios Federais do Amapá, do Rio Branco, do Guaporé, de Ponta Porã e do Iguassú. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De15812.htm Acesso em 11 de abr de 2014.

_____. **Decreto-Lei nº 5.839, de 21 de Setembro de 1943**. Dispõe sobre a administração dos Territórios Federais do Amapá, do Rio Branco, do Guaporé, de Ponta Porã e do Iguassú. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5839-21-setembro-1943-415958-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 11 de abr de 2014.

_____. **Decreto-Lei nº 6.550, de 31 de Maio de 1944**. Retifica os limites e a divisão administrativa dos Territórios do Amapá, do Rio Branco, do Guaporé, de Ponta Porã, e do Iguassú. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6550-31-maio-1944-451989-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 11 de abr de 2014.

_____. Território Federal do Iguaçú. **Relatório de atividades do Governador Frederico Trotta encaminhado para o presidente Eurico Gaspar Dutra em 1946**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1947.

_____. Território Federal do Iguaçú. Regimento Interno do Curso

Normal Regional do Território Federal do Iguçu. In: **Relatório de atividades do Governador Frederico Trotta encaminhado para o presidente Eurico Gaspar Dutra em 1946**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1947.

CAMARGO, João Olivir. *Nerje Laranjeiras do Sul. Raízes da Nossa Terra: a história épica e contemporânea*. Curitiba: Vicentina, 1999.

COSTA, Julio Cesar Zorzeno. **Desenvolvimento Econômico e deslocamento populacional no primeiro governo Vargas (1930 – 1945)**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Tese (Doutorado), 2007.

EMER, I. O. **O Desenvolvimento histórico do oeste do Paraná e a construção da escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Rio de Janeiro: Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, 1991.

FREITAG, Liliane da Costa. **Fronteiras perigosas: migração e brasilidade no extremo-oeste paranaense (1937 – 1954)**. Cascavel: EDUNI-OESTE, 2001.

LOPES, Sergio. **O Território do Iguçu no contexto da “marcha para oeste”**. Cascavel. Edunioeste, 2002.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

PONTAROLO, Fábio. **O Brasil republicano: a cidadania entre passos e tropeços**. Guarapuava: Unicentro, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação).

SZMRECSANY, Tamás. **Getúlio Vargas e a economia contemporânea**. In: SZMRECSANY, Tamás e GRANZIERA, Rui G. (orgs.). Campinas: Editora da UNICAMP, 1986. (Série Debates).

CARACTERIZAÇÃO DO ACERVO DO MUSEU HISTÓRICO WILLY BARTH DE TOLEDO E A PESQUISA SOBRE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA REGIÃO OESTE DO PARANÁ, BRASIL.

César de Alencar Arnaut de Toledo*
Rodrigo Pinto de Andrade**

Introdução

Este texto tem por objetivo apresentar a importância do acervo do Museu Histórico Willy Barth, como fonte para pesquisa sobre a História da Educação na região Oeste do Paraná. No Brasil e, sobretudo, no oeste paranaense, região de colonização recente quando comparada ao restante do Estado do Paraná – década de 1940 – a política de criar arquivos e centros de documentação não é comum. A ausência de documentos sobre a escolarização da região resulta, em grande medida, da falta de uma política de preservação, pois os documentos que se constituem como fontes para a pesquisa histórico-educativa são acondicionados nos arquivos públicos e privados, sem receber o tratamento arquivístico necessário. No oeste paranaense a cultura de preservação de fontes documentais é ainda incipiente. Há que se desenvolver o hábito de preservar documentos e criar arquivos.

Os arquivos são elementos preponderantes para o processo de pesquisa, pois eles disponibilizam as fontes que servem de base para realização da investigação histórica. Por isso, cabe reforçar a necessidade da organização e do registro de arquivos que possibilitem a preservação das fontes para a pesquisa sobre a História da Educação na região.

Num contexto de parca preservação da memória coletiva, o caso do Museu Histórico Willy Barth é uma exceção. A instituição tem se caracterizado como um importante acervo para a pesquisa

*Doutor em Educação pela Unicamp (1996), professor do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Direção eletrônica: caatoledo@uem.br

**Aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, PR, DOUTORADO. Direção eletrônica: pr_rodrigoandrade@yahoo.com.br

histórico-educativa na região. Devido à quantidade e a qualidade das fontes documentais disponíveis em seu acervo, o Museu Histórico Willy Barth, se tornou uma referência para pesquisas sobre a colonização e a escolarização no oeste paranaense.

Para realização da pesquisa sobre o Museu Histórico Willy Barth, inicialmente será discutido como se deu o processo de colonização e escolarização da região Oeste do Paraná. Em seguida, analisa-se a questão das fontes e a pesquisa em arquivos no Brasil e no oeste paranaense. Nesta parte do trabalho é destacada a importância da criação e manutenção de arquivos regionais para acondicionar documentos que se constituem como fontes para a pesquisa em História da Educação na região. Por fim, é analisada a trajetória histórica e a caracterização do Museu Histórico Willy Barth, como importante acervo para pesquisa sobre a colonização e a escolarização da região Oeste do Paraná. Para tanto, são apresentados os principais itens que compõem o acervo da instituição, o atendimento ao público. Também serão apresentadas e analisadas as Leis Municipais sobre a Criação, instalação e localização do Museu Histórico Willy Barth, bem como, a quantidade e a qualidade das fontes documentais disponíveis em acervo, que lhe conferem o *status* de instituição de referência para pesquisas sobre a História da Educação da região Oeste do Paraná.

1. Colonização, escolarização e História da Educação na região Oeste do Paraná.

A região Oeste do Paraná viveu vários períodos em seu processo de colonização. O fato se deve, sobretudo, à sua localização em área de fronteira. A região faz fronteira com Argentina e Paraguai. Segundo Ruy Wachowicz, o oeste paranaense pode ser assim delimitado: “o território compreendido entre os rios Guarani, Iguaçu, Paraná e Piquiri” (WACHOWICZ, 2001, p.233).

Em tese de doutoramento, defendida em 2004, na Universidade Federal Fluminense, de Niterói, Vander Piaia descreve a ocupação da região Oeste do Paraná em quatro fases distintas, a saber: a primeira fase remete à ocupação indígena; a segunda está relacionada ao período em que os jesuítas se instalaram na região. A terceira fase teve início com a introdução e consolidação do sistema *obragero*, que pretendeu explorar a madeira e a erva-mate. A última fase se refere à ocupação liderada pelas companhias colonizadoras (PIAIA, 2004).

No final do século XIX e início do século XX, a região era pouco explorada. Esse cenário mudou na medida em que companhias argentinas e inglesas se radicaram nessas terras, dando início à extração da madeira, da erva-mate e de outros produtos de origem agrícola. Em 1905, o governo brasileiro vendeu parte das terras localizadas à margem do rio Paraná, consideradas devolutas, para um grupo de capitalistas ingleses, que formou a *Compañía de Maderas Del Alto Paraná*, em 1907, e passou a explorar e exportar a erva-mate da região. À época, a intenção da companhia era prioritariamente a exploração, por isso, não havia nenhum projeto claro de ocupação. Era a implantação do sistema de *obrages* na região. Conforme Marcelo Grondin,

Em resumo: as *obrages* nada mais foram do que imensos domínios rurais que se estabeleceram, primeiro no norte argentino e, posteriormente, no oeste do Paraná e na parte sul do Estado do Mato Grosso para a exploração da erva-mate e da madeira, empregando, geralmente, mão-de-obra paraguaia, denominada “*mensus*”, em sistema de quase escravidão (GRONDIN, 2007, p. 41).

O oeste paranaense foi habitado nesse período, por paraguaios e argentinos. Havia pouca interferência das autoridades brasileiras. Esse foi o contexto do nascedouro do sistema *obragero*, que daria a tônica da colonização da região. É possível dizer que a exploração da região aconteceu mediante a aplicação do sistema de *obrages* – um tipo de exploração que havia se desenvolvido no Paraguai e na Argentina, cujos principais produtos eram a madeira e a erva mate (WATCHOWICZ, 1982). Devido ao isolamento da região, esse modelo econômico de exploração da terra prevaleceu entre os anos de 1925 e 1937, quando foram encerradas suas atividades extrativas.

Com a crise na comercialização da erva-mate, a decadência do sistema de *obrages* e os interesses, tanto do Governo Federal como de empresários ligados ao governo, de nacionalizar as fronteiras, nos anos de 1930, 1940 e 1950, a reocupação e a colonização do oeste paranaense se intensificou. O governo do presidente Getúlio Vargas entendia ser necessário o desbravamento do campo para acelerar a industrialização, por isso, as ações do Governo visavam sempre o fortalecimento do Estado e a integração do país. O Nacionalismo ganhou força. Medidas administrativas que fundiam os interesses de empresários e os interesses governamentais passaram a ser priorizadas e as regiões de fronteiras do país foram ocupadas mediante ostensiva atuação de empresas colonizadoras (ANDRADE, 2011). Eram empresas

nacionais com experiência em empreendimentos colonizatórios em outros Estados da região sul do país que firmaram acordos com o governo estadual para explorarem a terra e a venderem em pequenas propriedades. A atuação dessas empresas colonizadoras teve início a partir de 1940 (SCHNEIDER, 2001). Todo o processo de ocupação e colonização do Oeste do Paraná fez parte de uma conjuntura histórica, que o favoreceu. Não esteve desassociado do contexto político-econômico nacional e internacional.

O processo de escolarização está intimamente associado ao processo de ocupação da região. Segundo Ivo Oss Emer, a escolarização da região Oeste do Paraná passou por quatro fases distintas, a saber: escolarização Particular Domiciliar; Casa Escolar Particular; Casa Escolar Pública e Grupo Escolar. De acordo com Emer, a primeira fase foi a escolarização particular, realizada por uma pessoa do grupo que apresentasse condições mínimas de ensinar algumas crianças a ler, escrever e calcular, os objetivos dessa educação eram traçados pelos pais. E este tipo de instrução não deveria ser confundido com aquela em que os pais instruíam os filhos, quando tinham tempo de fazê-lo, e que o realizavam sem uma regularidade no ensino (EMER, 2004).

A segunda forma de instrução, a casa escolar particular: caracterizou-se como uma escola construída e mantida por um grupo de pioneiros. Neste tipo de escolarização o professor deveria ter uma melhor qualificação. Emer afirma que:

A Casa Escolar Particular construída e mantida pelo grupo social pioneiro em cada uma das localidades não era oficial. Era construída para ser o local da instrução e para ampliar a capacidade de atendimento a mais crianças. Do professor era exigida uma melhor qualificação e a Casa Escolar deveria funcionar tecnicamente bem [...] Os grupos sociais não esperavam que o poder público resolvesse o problema da educação, eles construíam sua escola, contratavam e pagavam seu professor e produziam a educação por eles percebida como necessária (EMER, 2004, p.10).

O terceiro modelo foi a Casa Escolar Pública. Esta modalidade de instrução se deu principalmente nos núcleos urbanos, e nas comunidades rurais. Era oficializada, pois o Poder Público viabilizava suas edificações e remunerava os professores. Os alunos eram submetidos a exames públicos, elaborados por órgãos competentes, para que confirmassem a escolarização realizada no nível do ensino primário, e

também, “um certificado contribuía para conquista de espaço social, no contexto da já ampla divisão do trabalho” (EMER, 2004, p.10).

O quarto estágio foi o Grupo Escolar, nos moldes europeus e americanos de instrução e de difusão da educação popular. Foi um modelo de instrução que se instituiu no contexto da urbanização dos municípios que exigiam mais investimentos na área da educação. O Grupo Escolar Público esteve articulado ao projeto nacional de educação, por meio da propagação da educação pública, que associava o desenvolvimento do país à escolarização. Os conteúdos eram estipulados pelo Sistema Nacional de Ensino (EMER, 2004).

As instituições educativas foram gestadas a partir da realidade do interior dos núcleos de colonização, oferecendo um formato de educação muito peculiar em cada período, sempre atendendo aos interesses políticos e econômicos dos diferentes grupos sociais: os colonos, os agricultores, os imigrantes europeus, os latifundiários e outros segmentos.

2. Fontes e pesquisa em arquivos.

A investigação do passado implica a consulta às fontes que servem de base para análise do período que se pretende estudar. As fontes se constituem como elementos imprescindíveis para a sistematização do conhecimento histórico. Identificar, usar e interpretar as fontes, é fator preponderante na identificação da qualidade da pesquisa histórica, pois os documentos contêm vestígios e são testemunhas que manifestam as ações do homem no tempo.

As fontes são documentos, registros, marcas e vestígios deixados por indivíduos, por grupos, pelas sociedades e pela natureza. Elas registram fatos concernentes à história dos homens e das sociedades. As fontes resultam da ação histórica do homem. Elas registram o modo de vida dos homens em suas relações com outros de uma determinada sociedade (LOMBARDI, 2004). Elas são produzidas pelo homem nas suas relações com os outros homens e com a natureza. Saviani diz que as fontes servem como testemunhos dos atos históricos dos homens, por isso, são a fonte do conhecimento histórico (SAVIANI, 2004). Elas são a base sobre a qual se constrói uma pesquisa; é, portanto a matéria prima da construção da pesquisa; testemunham pensamentos e ações de pessoas com os mais diversificados interesses. Na medida em que o historiador levanta problemas de pesquisa e recorre aos documentos na expectativa de extrair deles respostas às

questões levantadas, atribui a alguns objetos a qualidade de fonte, pois neles há, potencialmente, respostas para as questões levantadas (ARNAUT DE TOLEDO; ANDRADE, 2014). Dario Ragazzini entende que “a fonte é uma construção do pesquisador, isto é, um reconhecimento que se constitui em uma denominação e em uma atribuição de sentido; é uma parte da operação historiográfica” (RAGAZZINI, 2004, p. 14). As fontes testemunham pensamentos e ações de pessoas com os mais diversificados interesses. Elas não falam por si mesmas, faz-se necessário que o pesquisador faça perguntas adequadas às fontes, na expectativa de que elas evidenciem os interesses dos indivíduos e grupos que a construíram e deixaram como registro de suas ações (CABRINI, 2000).

As fontes contêm vestígios e são testemunhas que manifestam as ações do homem no tempo (SILVA, 2010). Elas são indispensáveis para a realização de qualquer pesquisa em História e em História da Educação. Elas registram fatos concernentes à história dos homens e das sociedades. Jacques Le Goff afirma que

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 2003, p.545).

Ao se lançar na área da pesquisa histórico/educacional, o pesquisador se depara com a tarefa de levantar, catalogar e analisar documentos históricos que se constituem como fontes que oferecem importantes subsídios sobre a história, pois a investigação do passado implica, necessariamente, a consulta às fontes que servem de base para análise do período que se pretende estudar. Dependendo da época a ser analisada, a escassez de fontes é um problema comum. Na percepção de Carlos Bacellar, “[...] é preciso garimpar os documentos nas condições mais ou menos precárias em que se encontram” (BACELLAR, 2011, p. 45). Entende-se que todo o conjunto de documentos registrados nas bibliotecas, encontradas nos arquivos públicos e privados, os objetos guardados em museus e em ambientes de documentação e todo e qualquer documento a serviço da pesquisa histórica; na medida em que o historiador formula seu problema de pesquisa e decide encontrar as respostas às questões levantadas a partir

do contato com esses objetos, eles se constituem em fonte primária ou secundária.

Neste contexto, os arquivos surgem como elementos preponderantes para a realização de pesquisas, pois eles disponibilizam as fontes que servem de base para realização da investigação histórica.

Os arquivos são importantes elementos para a pesquisa histórica, pois eles acondicionam e disponibilizam as fontes que serviram de base para a investigação histórica. Uma vez que as fontes são localizadas, sua catalogação, registro e organização dependerão de arquivos, por isso, a existência e manutenção de acervos são importantes para a preservação da memória histórica e também, para ampliação das pesquisas históricas. Por isso, o uso dos acervos catalográficos, das bibliotecas e dos museus, públicos ou particulares é cada vez mais frequente como forma de manutenção e preservação das fontes históricas (ORSO, 2013).

Os arquivos se organizam em conjuntos produzidos ou recebidos por instituições públicas e privadas e contêm documentos de natureza diversa. Eles decorrem do exercício de atividades específicas, tanto de entidades como de pessoas (MEDEIROS, 2013); são fundamentais para a preservação das fontes e também da memória, ou seja, para a preservação da própria história. Segundo Clarice Nunes e Marta Maria Chagas de Carvalho “as instituições portadoras de acervos (arquivos, bibliotecas, centros e documentação) estão no centro mesmo da constituição e redefinição do campo da história da educação” (NUNES; CARVALHO, 2005, p. 35). Porém, cabe destacar que no Brasil a preocupação em relação à importância dos arquivos para pesquisa histórico-educacional é recente. No que diz respeito especificamente à história da educação brasileira, a preocupação em relação à importância dos conhecimentos arquivísticos é ainda recente e pouco disseminada (MORAES; ZAIA; VENDRAMETO, 2005).

Pesquisar em arquivos é uma atividade desafiadora, que exige disciplina e resignação do pesquisador; seu trabalho em arquivos consiste, na maioria das vezes, buscar papéis desorganizados, seu desafio é descobrir onde localizar esses papéis que podem ser úteis para investigação que propôs a fazer. Também, há questões de ordem burocrática, como: boa vontade do atendente; localizar os arquivos e, a falta de formação adequada daqueles que deveriam facilitar a vida do pesquisador - esses fatores se apresentam como obstáculo à tarefa do investigador (SILVA, 2013). Nesta direção, Nunes e Carvalho afirmam que “o gesto típico e necessário de o historiador ir aos arquivos

é acompanhado de dois tipos de dificuldades: a de ordem mais geral, que afetam a existência das instituições-memória da sociedade e as de ordem específica, que têm a ver com a lógica das instituições que os guardam” (NUNES; CARVALHO, 2005, p. 33).

De modo geral, os arquivos brasileiros enfrentam problemas comuns aos dos serviços públicos: falta de pessoal, de instalações adequadas e de recursos. Os arquivos não recebem, geralmente, atenção prioritária dos órgãos governamentais; por isso, são meros depósitos e papéis velhos. Mesmo na iniciativa privada, ainda hoje, é muito comum denominar-se os serviços de arquivo como “arquivo morto”, o que indica a não atenção para a importância das informações que contidas nos documentos ali esquecidos (BACELLAR, 2011).

Esses documentos comumente são encontrados em condições pouco favoráveis à atuação do pesquisador, por isso, exige-se dele conhecimento de normas e das políticas arquivísticas; ele deve tomar as devidas precauções para conhecer o sistema administrativo, as regras e as leis que regulamentam a pesquisa em arquivos. Segundo José Maria Jardim,

De forma sintética, entende-se por políticas públicas arquivísticas o conjunto de premissas, decisões e ações – produzidas pelo Estado e inseridas nas agendas governamentais em nome do interesse social que contemplam os diversos aspectos (administrativo, legal, científico, cultural, tecnológico) relativos à produção, uso e preservação da informação arquivística de natureza pública e privada (JARDIM, 2003, p. 39).

As políticas que dão suporte aos arquivos públicos e privados no Brasil são estabelecidas em lei. A Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 8.159, de 18 de janeiro de 1991, estabelecem que é dever do poder público, em todos os níveis, a gestão, a guarda e a preservação de documentos e arquivos como elementos de apoio à administração e à cultura (MEDEIROS, 2009).

3. Trajetória histórica e caracterização do Museu Histórico Willy Barth.

3.1. Criação, instalação e localizações

O Museu Histórico Willy Barth é um órgão público municipal, localizado na cidade de Toledo, Paraná. A instituição foi criada pela Lei

Municipal nº 834 de 23 de agosto de 1976, sancionada pelo Prefeito Wilson Carlos Kuhn (TOLEDO, 1976a). No dia 29 de setembro, um mês depois, foi sancionada a Lei Nº 844, que determinou que a instituição fosse denominada de Museu Histórico Willy Barth, em homenagem ao pioneiro-colonizador e prefeito do município de Toledo. Embora criado e nomeado oficialmente em 1976, o Museu só foi instalado de fato, oito anos depois (TOLEDO, 1976B).

A instituição está vinculada à Secretaria Municipal de Cultura e tem como missão principal preservar e divulgar a Memória Histórica do Município de Toledo e da região Oeste do Paraná. As atividades do Museu Histórico Willy Barth começaram numa sala provisória na Casa da Cultura em fevereiro de 1984. Em novembro de 1985, foi transferido para o 1º andar do Centro Cultural Oscar Silva, instalado nas salas do andar superior deste edifício. Segundo consta da Lei Municipal nº 1.433/88, de 30 de junho de 1988, o Museu passou a integrar o Centro Cultural do município de Toledo, administrado pela Casa da Cultura (TOLEDO, 1988). A Lei Municipal nº 1.685/91 de 21 de outubro de 1991, alterou a denominação “Centro Cultural de Toledo”, para “Centro Cultural Oscar Silva”, portanto, o Museu Histórico Willy Barth, desde a sanção da Lei supracitada, faz parte do Centro Cultural Oscar Silva, administrado pela Casa da Cultura do município (TOLEDO, 1991).

Segundo consta da Lei Municipal “R” nº 55 de 16 de dezembro de 1993, o Prédio do Centro Cultural Oscar Silva - onde estava instalado, além do Museu Histórico Willy Barth, a Biblioteca Pública, - foi cedido para a Universidade Paranaense (UNIPAR). O Artigo 3º desta Lei, diz que “o município de Toledo, outorga a concessão administrativa de uso da dependência do Centro Cultural Oscar Silva, à Associação Paranaense de Ensino e Cultura, mantenedora da Universidade Paranaense, na seguinte forma: Andar superior do prédio, no ano de 1994; todas as instalações do Centro, no ano de 1995” (TOLEDO, 1993).

O Artigo 5º, parágrafo IV, assegura que será dever da municipalidade garantir, em outro local, condições para instalação e funcionamento das entidades anteriormente alocadas no prédio cedido, no período de 30 de outubro de 1994 a 31 de dezembro de 1995 (TOLEDO, 1993). Com a cedência do espaço, o acervo do Museu foi transferido para o prédio na esquina da Rua 7 de Setembro com a Rua Barão do Rio Branco. No período em que ficou alocado neste espaço, o Museu não atendeu ao público, pois seu acervo permaneceu

em salas fechadas nos andares superiores do edifício, enquanto no térreo funcionou a Biblioteca Pública. A mudança seguinte se deu com a transferência do acervo para a Casa da Cultura, onde foi acomodado num pequeno espaço, ainda sem atendimento ao público. Em 1994, o Museu Histórico Willy Barth foi transferido para o prédio Wilson Balão – antigo Fórum, tombado pela Coordenadoria do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado do Paraná – onde foram montadas exposições e o acervo foi novamente aberto ao público. Em 1998 o acervo do Museu retornou para o Centro Cultural Oscar Silva, na Avenida Tiradentes, 165, Centro. Desde então está instalado no primeiro andar deste prédio, onde recebe o público visitante e pesquisadores, enquanto aguarda o prédio definitivo, que está em construção, com previsão de mudança das instalações para o primeiro semestre de 2015.

O Museu está aberto à visitação de segunda a sexta-feira, das 8h às 11h45 e das 13h30 às 17h30. Para agendamento de visitas, os pesquisadores poderão utilizar os seguintes contatos: Telefone 55 45 3277-3590. Direção eletrônica: museu@toledo.gov.br. Também, é possível obter informações sobre a instituição no sítio eletrônico <<http://www.toledo.pr.gov.br/portal/cultura/museu-historico-willy-barth>>.

3.2. Acervo, atendimento ao público e ações desenvolvidas

O acervo do Museu Histórico Willy Barth possui mais de 15 mil itens, divididos em imagens, documentos impressos e manuscritos – mapas, correspondências, jornais, relatórios de atuação da empresa colonizadora, documentos pessoais, livros, revistas, biografias, entre outros – e peças/objetos de uso doméstico e comercial, história oral – depoimentos de pessoas diretamente envolvidas no processo de ocupação da região, de colonizadores, professores de instituições escolares do período da colonização, gravados em áudio e vídeo, todos relativos à colonização e à escolarização do oeste paranaense. A instituição desenvolve atividades que abrangem a recepção, arquivamento e preservação do acervo museológico e a divulgação da história da região Oeste do Paraná, por meio de exposições permanentes, temporárias e itinerantes.

Todo o acervo é constituído por doações da sociedade local, a partir de campanhas de conscientização da necessidade de preservar a Memória e a História local e regional. Na época da criação do Mu-

seu, foram realizadas campanhas pedindo doações para constituição do acervo, bem como visitas residenciais – especialmente nas casas de pioneiros da colonização –, gravadas entrevistas, preenchido questionários com dados pessoais e da história do município de Toledo.

A prestação de serviço ao público consiste em pesquisas no setor de documentos e fotografias. A clientela do Museu é formada por visitantes interessados em pesquisas sobre as exposições permanentes e temporárias, que contemplam diversos aspectos sobre o processo de colonização e da escolarização do município de Toledo e da região Oeste do Paraná. Também, pesquisadores que utilizam o acervo documental e fotográfico para a elaboração de trabalhos acadêmicos - Trabalhos de Conclusão de Curso, Artigos Científicos, Dissertações e Teses na área de História, Geografia e Educação. As pesquisas no acervo do Museu resultaram na elaboração de importantes trabalhos acadêmicos, publicados em revistas científicas da área de História e de História da Educação. O Museu recebe com frequência profissionais de imprensa e escritores que procuram informações sobre o período da colonização.

Cabe dizer que a maior parte do público visitante é constituída por estudantes de escolas da rede pública e privada do município de Toledo. Há quinze anos o Museu Histórico Willy Barth possui parceria com o Programa Conhecendo Toledo. Esta atividade implica no atendimento de cerca de dois mil estudantes por ano somente das escolas municipais. Mediante agendamento e monitoramento são atendidos outros grupos organizados, tais como: grupos de mulheres, idosos, universitários, além da comunidade em geral. O Museu Histórico Willy Barth recebe uma média anual de sete mil e quinhentos visitantes.

Em sua trajetória, o Museu tem desenvolvido ações visando ocupar lugar de destaque na comunidade na qual está inserido, como espaço de educação alternativa e de valorização do ser humano. Desenvolve atividades que vão desde a recepção, arquivamento e preservação do acervo museológico, até a divulgação da história local e regional. Além da realização direta de eventos e participação em outros, executa também ações como visitas residenciais para avaliações e recebimentos de doações, cadastro de pioneiros, e atende convites para palestras nas escolas e cursos aos professores sobre história local.

O Museu Histórico Willy Barth contribuiu diretamente na construção de memoriais como: Memorial dos 50 Anos de Toledo; Praça do Expedicionário; Memorial da Usina Hidrelétrica; Memorial

do Pioneiro Colonizador; Memorial da Cerâmica; Galeria dos Prefeitos do Município de Toledo; Galeria das Primeiras Damas; Totens com a história da Praça Willy Barth; dentre outros. Participou no assessoramento para a elaboração do livro didático: **Conhecendo Toledo**, atualmente utilizado nas Escolas Municipais. Organiza e executa o Encontro dos Pioneiros desde 1988 ininterruptamente e presta apoio à Associação dos Pioneiros de Toledo - APITO, com sede no Parque dos Pioneiros. Também, a equipe de funcionários do Museu Willy Barth organizou o livro: **Ruas de Toledo: identidades que se cruzam**, publicado em 2012, numa parceria da Prefeitura Municipal com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Toledo.

4. Conclusão

Embora o oeste paranaense seja uma região de ocupação recente quando comparada ao restante do Estado do Paraná, a situação da conservação das fontes na região é muito precária e descuidada, principalmente em relação ao início do século XX. O trabalho de reconstituição da história e da memória da educação na região Oeste do Paraná tem se apresentado como desafio aos pesquisadores, pois, essas fontes, em sua maioria, já se perderam ou estão se perdendo devido à escassez de acervos documentais regionais. A documentação existente está dispersa e sem acondicionamento adequado, por isso está se deteriorando e se perdendo. A dificuldade de encontrar arquivos organizados e materiais em bom estado de conservação é uma realidade desafiadora para os pesquisadores que optam pela pesquisa na área da História da Educação na região.

Todavia, cabe dizer que o levantamento e a catalogação de fontes primárias e secundárias relativas à história da educação da região Oeste do Paraná tem ocupado a atenção de instituições públicas e de grupos de pesquisas. Esta tem sido uma das tarefas principais do HISTEDOPR, GT – Cascavel, Grupo de pesquisa vinculo ao HISTEDBR/UNICAMP, em desenvolvimento desde 2003, que se propõe a levantar, organizar e catalogar fontes primárias e secundárias para a História da Educação no Oeste do Paraná. Esse Grupo de Pesquisa tem acumulado conhecimentos relevantes na área da História da Educação Regional por meio de atividades de estudos e pesquisas desenvolvidas no Mestrado em Educação da UNIOESTE (SILVA, 2011).

Evidencia-se, portanto, que se faz necessário à criação de arquivos que propiciem melhor conservação, organização, classificação e difusão das informações que os documentos relativos à colonização e escolarização do oeste paranaense possuem.

O caso do Museu Histórico Willy Barth é uma exceção. Seu acervo com mais de quinze mil itens, que têm desde imagens do período da colonização, das primeiras instituições escolares, até documentos impressos e manuscritos como: mapas, jornais, relatórios, biografias, peças/objetos de uso doméstico e comercial, e depoimentos dos primeiros colonizadores da região, o credencia como instituição de relevância para pesquisa sobre a História da Educação do oeste paranaense, fato que se evidencia pela elaboração de importantes trabalhos acadêmicos, publicados em revistas científicas da área de História da Educação, que se utilizou do acervo da instituição no setor de documentos e fotografias.

O trabalho de levantar e catalogar fontes primárias e secundárias para a pesquisa sobre a História da Educação desta região constitui-se como importante desafio às instituições públicas, aos grupos de pesquisas e aos pesquisadores que decidirem pelo veio da pesquisa histórico-educativa regional.

Referências

Fontes primárias

TOLEDO, Lei nº 834/76 de 23 de agosto de 1976. **Diário Oficial [do] Município de Toledo**, Toledo, 23 de agosto, 1976a.

TOLEDO, Lei Nº 844/76 de 29 de setembro de 1976. **Diário Oficial [do] Município de Toledo**, Toledo, 29 de setembro, 1976b.

TOLEDO, Lei Nº 1.433/88 de 30 de junho de 1988. **Diário Oficial [do] Município de Toledo**, Toledo, 30 de junho de 1988.

TOLEDO, Lei Nº 1.685/91 de 21 de outubro de 1991. **Diário Oficial [do] Município de Toledo**, Toledo, 21 de outubro de 1991.

TOLEDO, Lei “R” Nº 55 de 16 de dezembro de 1993. **Diário Oficial [do] Município de Toledo**, Toledo, 16 de dezembro de 1991.

Literatura de apoio:

ANDRADE, Rodrigo Pinto de. **História e historiografia da Escola Luterana Concórdia de Marechal Candido Rondon (1955-1969)**. 2011. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa

de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2011.

ARNAUT DE TOLEDO, César de Alencar; ANDRADE, Rodrigo Pinto de. História da educação, instituições escolares, fontes e pesquisa em arquivos na região oeste do Paraná. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 175-199, jan./jun. 2014.

ARÓSTEGUI, Júlio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Bauru: EDUSC, 2006.

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 23-79.

CABRINI, Conceição. **Ensino de História: revisão urgente**. São Paulo: EDUC, 2000.

EMER, Ivo Oss. **Aspectos históricos da educação regional**. Cascavel, 2004. Mimeo.

GRONDIN, Marcelo. **Alvorecer de Toledo, na colonização do Oeste do Paraná-1946 - 49**. Marechal Cândido Rondon: Editora Germânica, 2007.

JARDIM, José Maria. O inferno das boas intenções: legislações e políticas arquivísticas. In: MATTAR, Eliana (Org.). **Acesso à informação e política de arquivos**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003. p. 37-45.

LOMBARDI, José Claudinei. História e Historiografia da Educação: atentando para as fontes. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Izabel Moura. (Org.) **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 141-160.

ORSO, Paulino José. História, instituições, arquivos e fontes na pesquisa e na história da educação. In: SILVA, João Carlos da, ORSO, José Paulino, CASTANHA, André Paulo, MAGALHÃES, Livia Diana Rocha (Org.). **História da Educação: arquivos, instituições escolares e memória histórica**. Campinas: Alínea, 2013. p. 34-48.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

MEDEIROS, R. **Arquivos escolares: breve introdução a seu conhecimento**. In: Simpósio do Museu Pedagógico, 3, 2003. Bahia. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 25 jul. 2013.

MEDEIROS, R. **Arquivos escolares**. In: CASIMIRO, Ana Palmira Bitencourt S.; LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha (Org.). **A pesquisa e a preservação de fontes e arquivos**

para a educação, cultura e memória. Campinas: Alínea, 2009. p. 175 -188.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; ZAIA, Iomar Barbosa; VENDRAMENTO, Maria Cristina. Arquivos escolares e pesquisa histórica: fontes para o estudo da educação brasileira. **Pro-posições**, Campinas, v. 16, n. 46, p: 117-133, 2005.

NUNES, Clarice, CAVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. In: GONDRA, José Gonçalvez (Org.). **Pesquisa em História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

PIAIA, Vander. **A ocupação do Oeste Paranaense e a formação de Cascavel: as singularidades de uma cidade comum**. 2004. 213 f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Breves Considerações Sobre as Fontes Para a História da Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 3-12.

SCHNEIDER, Clárcio Ivan. **Os senhores da terra: produção de consensos na fronteira. (Oeste do Paraná, 1946-1960)**. 2001. 157 f. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual do Paraná, 2001.

SILVA, João Carlos da, et.al. História e memória educacional na região Oeste do Paraná. In: SILVA, João Carlos da, ORSO, José Paulino, CASTANHA, André Paulo, MAGALHÃES, Livia Diana Rocha (Org.). **História da Educação: arquivos, instituições escolares e memória histórica**. Campinas: Alínea, 2013. p. 173-189.

SILVA, João Carlos da. et al. Grupos de pesquisa e a história da educação brasileira: o itinerário do HISTEDOPR. In: CASTANHA, André Paulo, ORSO, José Paulino, SILVA, João Carlos da. (Org.). **História da Educação: pesquisa, levantamento de fontes e instituições escolares**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2010. p. 21-39.

WACHOWICZ, Christovam Ruy. **Obrageros, mensus e colonos: história do oeste paranaense**. Curitiba: Vicentina, 1982.

_____. **História do Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2001.

ESCOLA EM SOROCABA NO PERÍODO DO IMPÉRIO

Vania Regina Boschetti*
Wilson Sandano**

1. Introdução

Este trabalho é decorrente da pesquisa “Formação da educação escolar de Sorocaba”, referente ao período de 1850 a 1920, que pode ser caracterizado, no âmbito da produção historiográfica correspondente à história de Sorocaba, como período de decadência do tropeirismo e de início da industrialização da cidade.

Além da pesquisa bibliográfica realizada, foi consultada, também documentação obtida no Arquivo Histórico do Estado de São Paulo constituída por ofícios, cartas, memorandos, livros de registros, estatutos, regimentos, relatórios, etc., escritos por professores e inspetores. O trabalho, que apresenta alguns resultados da pesquisa, investiga o processo de formação do espaço escolar em Sorocaba durante o Império Brasileiro e tem como problematização norteadora da investigação: “que condições estão presentes no processo de formação da educação escolar em Sorocaba, no Império Brasileiro, em particular na década de 1880”?

2. O século XIX: da educação doméstica à escola

Inicialmente, consideramos importante destacar o aporte que faz Ribeiro (1986), em sua análise da organização do sistema escolar no século XIX.

O período estudado apresentou avanços quanto à mentalidade pedagógica. Apesar da significativa permanência do tradicionalismo, ficou marcado pela presença dos programas de ação de liberais e positivistas, por iniciativas particulares de implantação de projetos educa-

*Doutora em Geografia Humana pela USP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba. E-mail: vania.boschetti@prof.uniso.br.

**Doutor em Educação pela UNIMEP. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba. E-mail: wilson.sandano@prof.uniso.br.

cionais e pela reforma Leôncio de Carvalho (1879). Sobre estes processos Ribeiro (1986, p. 65) assim se manifesta.

Liberais e cientificistas (positivistas) Liberais e cientificistas estabelecem pontos comuns em seus programas de ação: abolição dos privilégios aristocráticos, separação da Igreja do Estado, instituição do casamento e registro civil, secularização dos cemitérios, abolição da escravidão, libertação da mulher para através da instrução desempenhar seu papel de esposa e mãe e a crença na educação enquanto chave dos problemas fundamentais do país.

Ainda para Ribeiro (1986), este foi um período que pode ser caracterizado como de permanência do modelo agrário, comercial, exportador e dependente; processo este que expressava ainda a “oscilação entre a influência humanista clássica e a realista ou científica” (RIBEIRO, 1986, p. 77). Com base nessas observações, destacamos que o período aqui focado representa um processo criador de condições históricas que se materializariam na passagem do regime de trabalho escravo para o trabalho livre, assalariado e na passagem do regime monárquico para o republicano (MACHADO, 2003).

Em relação ao processo educacional, Machado, com base em análise dos escritos de Fernando de Azevedo, indica que:

A educação se arrasta desorganizada durante todo o século XIX, com exceção de alguns colégios famosos.

A escola primária não recebe nenhum favorecimento e é ofertada em péssimas condições. [...] Nos relatórios de instrução das províncias ou no relatório apresentado por Gonçalves Dias é comum se repetirem as queixas sobre as péssimas condições das escolas. Estas não têm prédios adequados, muitas vezes são instaladas em lugares insalubres e não possuem professores preparados, há falta de material didático entre outros problemas.

Embora o número populacional justificasse a necessidade de escolas, o que se percebe é uma ausência de interesse por parte dos próprios pais, estes retiraram os filhos das escolas logo que aprendem os rudimentos da leitura e da escrita. Segundo Azevedo ‘a instrução primária, confiada às províncias é reduzida quase exclusivamente ao ensino da leitura, escrita e cálculo, sem nenhuma estrutura e sem caráter formativo, não colhia nas suas malhas senão a décima

parte da população em idade escolar e apresentava-se mal orientada não somente em relação às necessidades mais reais do povo, mas aos próprios interesses da unidade e coesão nacionais' (MACHADO, 2003, p. 11).

Outra análise importante para os propósitos deste artigo é a desenvolvida por Vidal e Faria Filho (2005) acerca das mediações entre tempos e espaços escolares como expressão dos processos de institucionalização da escola.

Esses processos revelam, entre várias dimensões, duas que nos auxiliam na compreensão da formação do espaço escolar em Sorocaba. Uma é a caracterização da rede escolar em Sorocaba, no século XIX, buscando o entendimento de alguns dos elementos presentes em sua constituição. A outra se refere a possíveis traços aproximativos entre os espaços escolares configurados em termos nacionais e os espaços específicos de Sorocaba. E isto considerando que:

Reclamada desde o século XVIII [...], a construção de espaços adequados para o ensino, bem com a definição de tempos de aprendizagem, estava relacionada não apenas à possibilidade de a escola vir a cumprir as funções sociais que lhe foram crescentemente delegadas, mas também à produção da singularidade da instituição escolar e da cultura que lhe é própria (VIDAL, FARIA FILHO, 2005, p. 42).

As escolas régias ou cadeiras públicas de primeiras letras – herança do período colonial – funcionavam, de acordo com Vidal e Faria (2005), em locais improvisados ou na residência dos próprios professores.

As aulas régias foram se estendendo no Brasil, embora enfrentando condições precárias de funcionamento, salários reduzidos e frequentes atrasos no pagamento dos professores, as aulas régias eram sinônimo de escolas que, por sua vez, se identificavam com determinada cadeira, funcionando em regra, na casa dos professores. Daí as expressões “aulas de primeiras letras”, “aulas de latim”, “de filosofia”, etc. Eram aulas avulsas, portanto os alunos podiam frequentar umas ou outras, indiferentemente, pois além de avulsas, eram isoladas, isto é, sem articulação entre si. (SAVIANI, 2007, p. 108).

Nota-se que a rede escolar constituída por escolas particulares e/ou domésticas superava o número de escolas oferecidas pelo Esta-

do. E que as escolas criadas por iniciativa dos pais; além dos colégios masculinos e femininos, caracterizavam “uma multiplicidade de modelos de escolarização” (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 46).

3. Sorocaba

Sorocaba, no período de 1850 a 1860, era uma cidade pobre, ainda eminentemente agrícola, mas em processo de crescimento urbano e modernização (CAMMARANO GONZÁLEZ; SANDANO, 2004, p. 56-57).

No final do século XIX, mesmo com o encerramento das feiras de muares, a cidade não entrou em decadência, pois estava direcionada a outras atividades econômicas com a criação das fábricas têxteis e a instalação da estrada de ferro.

Na década de 1880, a cidade continua se transformando, havendo um aumento significativo do número de indústrias e uma racionalização do uso do espaço urbano.

Em 1881, foi iniciada a construção da Fábrica de Fiação e Tecidos Nossa Senhora da Ponte¹, a primeira do primeiro ciclo industrial têxtil da cidade. Esta fábrica foi inaugurada no dia 2 de dezembro de 1882, por ser data do aniversário do Imperador D. Pedro II (SOUZA FILHO, 2004, p. 151).

Baddini (2002, p. 183-84) assim resume as alterações ocorridas na cidade, no período:

Na década de 1880, com as novas expectativas econômicas trazidas com a ferrovia em Sorocaba, os investimentos foram direcionados para outras atividades urbanas. Foram instaladas na cidade casas especializadas, tais como padarias, confeitarias, charutarias, depósitos especiais de produtos importados de outras províncias e da Europa, casas de comissões que lidavam com a expedição de mercadorias pela estrada de ferro. Também proliferaram, gradualmente, as manufaturas e fábricas, que aproveitavam a proximidade com a estrada de ferro para conquistar novos mercados e expandir a produção. Em 1864, havia quatro fábricas no município: uma de chapéus, duas de velas de cera e uma de tecidos [...]. Em

¹ Este nome foi dado em homenagem à padroeira da cidade, Nossa Senhora da Ponte. No entanto, a população a chamava de Fábrica do Fonseca, em alusão a seu proprietário Manoel José da Fonseca. (SOUZA FILHO, 2004, p. 151). Registre-se que esta denominação chegou até nossos dias.

1870, eram seis: duas de chapéus, duas de velas de cera, uma de fumo e uma de tecidos, pouco depois desativada. Em 1873, o Almanak da Província acusa apenas cinco: duas de chapéus, uma de velas de cera e duas de “seges e trolys”² [...]. Dez anos mais tarde, eram doze: duas de cerveja, três de chapéus, uma de vinagre, uma de licores, uma de pólvora, uma de tecidos, uma de velas de cera e duas de vinho [...]. Em 1887, eram 18: três de cerveja, quatro de chapéus, duas de licores, duas de redes, uma de tecidos, uma de velas de cera, quatro de vinho e uma de vinagre [...]. Nesta relação, ainda faltam duas fábricas de massas, uma de café em pó e uma de louças, organizadas entre 1885-87, e outras duas fábricas de vinho, que como as outras, utilizavam matéria-prima produzida na região. Somam-se, assim, 24 estabelecimentos industriais no final do Império.

É neste contexto que procuramos analisar a educação escolar.

4. A educação escolar

A instrução dos meninos, em Sorocaba, iniciou-se, praticamente desde sua fundação, com os monges beneditinos, trazidos pelo fundador da cidade, Baltazar Fernandes. Este ciclo encerrou-se, por volta de 1803, com a transferência de seu último professor, Frei Vicente Ferreira. A Câmara solicitou, então, ao Príncipe Regente, a criação de uma escola régia – o que somente aconteceu em 1818, sendo seu primeiro professor o português Henrique Mena de Carvalho, logo substituído pelo sorocabano Gaspar Rodrigues de Macedo³, que permaneceu no cargo até 1830, quando foi substituído por Jacinto Heliodoro de Vasconcelos. A primeira escola feminina foi criada apenas em 1841, sendo regida, durante 40 anos, por Vicentina Adelaide de Vasconcelos (SOUZA FILHO, 2004, p.178-82).

Em 1834, o Ato Adicional à Constituição do Império transferiu a responsabilidade pelas escolas primárias e secundárias para as Províncias.

[...] o Estado, desde Pedro I, vinha eximindo-se da responsabilidade de manutenção do sistema escolar,

² Sege: coche desusado com duas rodas e um só assento, fechado com cortina na frente. Trolys: veículo que se locomove sobre trilhos. (N.A.)

³ Sua qualificação para o cargo, apresentada à Câmara, era a de ter sido pretendente às ordens.

e desde a Lei n. 16, de 12 de agosto de 1834, o problema da educação primária e secundária foi deixado a cargo dos governos provinciais. (MANOEL, 1996, p. 24).

A instrução secundária surgiu por volta de 1834 e somente em 1847 é que a escola passou a funcionar como aula de latim e francês, sob a regência do Professor Francisco de Paula Xavier de Toledo (Professor Toledo), tornando-se uma referência em termos de Província – esta escola foi fechada em 1870, por falta de alunos (CAMMARANO GONZÁLEZ; SANDANO, 2004).

O Professor Toledo, após sua aposentadoria, criou, em 1847, o Colégio do Lajeado, uma famosa escola rural, que funcionava em regime de internato para meninos e meninas, sendo que a maior parte de seus alunos era constituída de filhos de tropeiros, que frequentavam a feira de mueres de Sorocaba (SOUZA FILHO, 2004, p. 180).

Em Sorocaba, como de resto na Província de São Paulo, a instrução pública era gerida por uma Comissão Inspetora que encaminhava as solicitações dos Professores à Presidência da Província e também realizava os exames das disciplinas anteriormente indicadas. Esta Comissão Inspetora permaneceu até 1851.

Em seu relatório à Assembleia Legislativa Provincial, de 1º de maio de 1852, o Dr. José Thomaz Nabuco D’Araujo, Presidente da Província, assim se referiu à instrução pública, em particular à inspeção:

A inspecção do ensino primario e secundario competia pela legislação, que então vigorava, ás comissões inspectoras e camaras muncipaes: a experiençia faz sentir que as pessoas moraes não são as mais proprias para administrar, falta-lhes a unidade de pensamento na deliberação, a actividade, e prontidão na acção: sobreleva que a organização dessas commissões inspectoras era essencialmente vicioza, por que o Governo não podia inspirar-lhes o seu pensamento, visto como só um dos seus membros era da nomeação delle: de origem diversa, independentes, erão as mais das vezes rivães: dahi a hostilidade, ou inercia que embargavão a fiscalisação: não era possivel que continuassem essas commisões, que, pela maior parte, não se reunião, e nada fazião. Parece-me que traduzi com a fidelidade possivel o espirito da lei, encarregando a inspecção do ensino primario e secundario a pessoas fisicas, da confiança

do Governo, susceptíveis do mesmo pensamento administrativo, e capazes d'executal-o: fôra contra senso suppôr o Governo suspeito à instrucção pública, fôra absurdo tornal-o estranho á essa uma das primeiras necessidades moraes do paiz. (SÃO PAULO [PROVINCIA] 1852, p. 10-11).

Portanto, os inspetores eram pessoas de confiança do governo, sem maiores ligações com a instrução pública, exercendo uma função não remunerada.

Na década de 1870 havia duas escolas públicas primárias masculinas e duas femininas (CAMMARANO GONZÁLEZ; SANDANO, 2004, p. 54). Havia, também, duas escolas particulares, uma para cada sexo e um colégio (ALMEIDA, 2002, p. 46).

A partir daquela década, a educação escolar começou a ser valorizada, como podemos verificar nas palavras do Presidente da Província de São Paulo, em seu relatório anual à Assembleia Legislativa Provincial, no dia 13 de janeiro de 1881, assim se manifestava a respeito da educação:

Penso que é tempo de fazer quanto se deva e possa para diffundir a luz do ensino por todas as camadas da população.

É a obra mais meritória da actualidade. E quem, como eu, não possa, em sua passagem pelas regiões officiaes, por outro modo recommendar-se, terá adquirido direito ao reconhecimento de seus concidadãos se deixar marcos que indiquem haver trabalhado na grande obra de fazer com que a instrucção alcance a todos, despertando assim as intelligencias adormecidas, desterrando a ignorancia, e preparando para as massas populares uma situação de verdadeira igualdade. (SÃO PAULO [PROVÍNCIA], 1881, p. 6-7).

Assim, com a educação sendo valorizada pela sociedade e também considerando as alterações ocorridas na sociedade sorocabana, houve um incremento no número de escolas públicas e escolas particulares.

A administração da educação escolar era feita pelo Inspetor de Distrito da Instrução Pública subordinado ao Inspetor Geral da Instrução Pública da Província. A partir de 1884, com a reforma da instrução na Província, a sua administração passa a ser feita por

[...] um conselho director e [...] conselhos municipais constituídos, em sua maioria, por eleição, em

que tomam parte as pessoas mais interessadas no desenvolvimento do ensino; [...] divisão da província em 12 disctrictos escolares, nomeando-se para cada um, mediante concurso, um delegado literario [...]. (SÃO PAULO [PROVÍNCIA], 1885, p. 3).

Em Sorocaba, foi designado Delegado literário o Sr. Antonio Gonzaga Sêneca de Sá Fleury, que foi substituído, por razões políticas, em 1885, pelo Dr. Coriolano d'Utra (ALEIXO IRMÃO, 1969, p. 291).

Em documento de julho de 1885, o Inspetor de Distrito, Antonio Gonzaga Sêneca de Sá Fleury, assim informava à Inspetoria Geral da Instrução Pública sobre a eleição e indicação de membros para o Conselho Municipal:

Em cumprimento ao ordenado pr. V. S^a. em circular n^o. 312 de 28 de Maio ultimo, acompanhada do exemplar do Acto da Prezidcia. De 2 do mmo. Que reformou a instrm. Pubca. d'esta Provcia., tenho a honra de participara V. S^a. que a 20 de Junho pp. publiquei edital, chamando os paes tutores e protectores do menores e orphãos, matriculados nas escolas Publicas e particulares, e seus respectivos Professores, de ambos os sexos, para comparecerem a 2 do corr. As 11 horas da manhã, [...] a fim de proceder a eleição dos 2 Membros do Conselho Mal. da instrm. Pubca. d'esta cide. [...] Reunidos alguns dos eleitores, Professores, Publcós. E particulares de ambos os sexos, procedi com as solennidades legaes de eleição, obtendo o abaixo assignado 16 votos e Dr. Antonio J. Ferr^a. Braga 12 votos. Assim ms. o Dr. Je. Franco. Uchoa Cavalcanti, 2, e Mel. Nogr^a. Pad^a. 2. Ha-vendo votado 16 eleitores. A Cam^a Mal. em sessão de 5 elegeu o 3^o Membro Dr. Oliverio Pilar. [...].⁴

4.1 Escolas públicas

Das quatro escolas públicas mantidas pela Província, registradas no final da década de 1870, Sorocaba passou a ter, no final do período estudado, 12 escolas públicas primárias, sendo 8 destinadas ao sexo masculino e 4 para o sexo feminino. Havia um total de 556 alunos,

4 Ofício encaminhado ao Inspetor Geral da Instrução Pública, por Antonio Gonzaga Sêneca de Sá Fleury, Inspetor do Distrito da Instrução Pública de Sorocaba, em julho de 1885.

dos quais, 438 eram considerados frequentes e 75 não frequentes, além de 43 eliminados⁵.

Portanto, a frequência dos alunos representava 78% dos matriculados, o que foi um grande avanço em relação à frequência dos alunos estudada nos períodos anteriores (CAMMARANO GONZÁLEZ; SANDANO, 2004).

As escolas primárias funcionavam ainda nas casas alugadas pelos professores para sua residência⁶. E, como predominantemente no país, os investimentos eram irrisórios na área de educação. Utilizando números mais elucidativos que qualquer comentário, lembramos com Chaia (1965, p. 131) que, em 1888, ano de maior investimento no período imperial, foram destinados à educação 2,55% e 0,73% para a instrução primária e secundária.

As escolas continuavam com problemas quanto à existência de móveis e utensílios para o ensino – problema este detectado durante todo o período por nós estudado.

Forão providas de moveis e utensilios as 1^a e 2^a cadr as. do sexo mascul^o. em tempos idos, e a 3^a cadr^a. quando foi installada; a 1^a e 2^a cadr^a. do sexo femeni- no forão tambem suprridas de moveis e utensilios em época bem remota: pelo que estas 5 cadras. tem moveis e utensilios tão velhos e extragados que reclamão com urgência outros p. o substituir ou augmentar seu n^o. As outras 4 cadras. sendo a 3^a do sexo femenino, a das Capellas do Espirito Santo do Cerrado e de N. Sr^a. Aparecida, do sexo mascul^o. e a do bairro Jundiaquára do sexo femn^o., nunca receberão movel ou utensilio algum, a excepção desta ultima que recebeo seus livros para as meninas estudarem, e é um tanto edificante ver-se os menos. e as menos. assentados em tócos de pau, banquinhos, e de diversos tamanhos e modelos.⁷

5 Ofício encaminhado ao Inspetor Geral da Instrução Pública, por Antonio Gonzaga Sêneca de Sá Fleury, Inspetor do Distrito da Instrução Pública de Sorocaba, em 25 de novembro de 1883.

6 Ofício encaminhado ao Inspetor Geral da Instrução Pública, por Antonio Gonzaga Sêneca de Sá Fleury, Inspetor do distrito da Instrução Pública de Sorocaba, em 25 de novembro de 1883. Segundo Marcílio (2005, p. 66), “Em São Paulo, cabia ao professor arcar com as despesas de aluguel de sua sala de aula, ou então ministrar as aulas em sua própria casa, com todos os inconvenientes que daí resultavam. Era uma situação generalizada pelo próprio império afora.”

7 Ofício encaminhado ao Inspetor Geral da Instrução Pública, por Antonio Gonzaga Sêneca de Sá Fleury, Inspetor do Distrito da Instrução Pública de Sorocaba, em 14 de novembro de 1882. Segundo Marcílio (2005, p. 67), na Província de São Paulo, “Móveis e material

Os professores, na época, gozavam de bom conceito junto ao Inspetor de Distrito e aos pais⁸.

Entre os professores, cujos nomes são nomeados nos documentos por nós consultados, há apenas um normalista. Encontramos também dois padres.

A remuneração dos professores era feita por sua formação, sendo que o professor normalista tinha uma remuneração maior. A remuneração anual para o professor normalista era de 1:800\$000. Em 1882 a remuneração dos professores variava de 650\$000 a 1:800\$000.⁹

No início da década de 1880, as escolas públicas tinham 5 horas diárias de funcionamento, assim divididas:

A primeira hora é reservada para o ensino da Calygraphia e da leitura de manuscrito; a 2^a e 3^a ao manuscritos impressos; a 4^a de Arithmetica e Sistema–Metrico; a 5^a para rever-se as lições passadas no dia passar outras para o dia contiguo. O ensino da doutrina é feito nos sabbados. Tanto antes como depois da aula costuma-se rezar Oração Dominical.¹⁰

Em relação ao ensino secundário, não havia escola alguma¹¹, segundo o Inspetor do Distrito de Sorocaba:

Não existe aula alguma de instrucção secundaria: e entretanto ella é mto. precisa e ousou pedir á V. S^a. q. se digne propôr isso a Assembleia Proval, ou ao Exmo. Dr. Conselhor. Prezide. desta Provcia., pr. qanto. perdeu esta cidade com a suppressão da aula secundaria aqui existente de que foi Profor. o findo. Luis Augto. de Vascos.¹²

didático nem pensar. Raramente o governo votava uma pequena verba para esse fim. A província de São Paulo, para o ano de 1867, havia previsto apenas dois contos de réis para material escolar das escolas públicas; quantia irrisória.”

8 Diferentemente do que acontecia por volta de 1850, quando os professores não tinham bom conceito junto ao Inspetor do Distrito (CAMMARANO GONZÁLEZ; SANDANO, 2004).

9 Ofício encaminhado ao Inspetor Geral da Instrução Pública, por Antonio Gonzaga Sêneca de Sá Fleury, Inspetor do Distrito da Instrução Pública de Sorocaba, em 14 de novembro de 1882.

10 Relatório apresentado ao Inspetor Geral da Instrução Pública, por Gertrudes Pires de Almeida Mello, professora da 3^a cadeira do sexo feminino, da cidade de Sorocaba, em 1 de junho de 1881.

11 Marcílio (p. 78) nos informa que, em 1870, na Província, só subsistiam as aulas particulares de instrução secundária – havia apenas uma aula pública de latim e francês em Itu.

12 Ofício encaminhado ao Inspetor Geral da Instrução Pública, por Antonio Gonzaga Sêneca de Sá Fleury, Inspetor do Distrito da Instrução Pública de Sorocaba, em 14 de novem-

Esta situação perdurou até o final de 1887, quando a Câmara Municipal de Sorocaba fez a seguinte comunicação ao Diretor Geral da Instrução Pública da Província:

A Camara Municipal tem o prazer de comunicar a V. S^a. que hoje vai abrir o Lyceu Municipal, composto do ensino gratuito das linguas portuguesa, latina, franceza, e ingleza, que a expensas suas e com aprovação dos poderes competentes deliberou fundar n'esta cidade, o qual funcionará em uma das salas do prédio n^o. 12 sita á rua de São Bento, sendo professor o cidadão Arthur Gomes.¹³

Este foi o início de um envolvimento muito grande do governo municipal com a educação escolar, que, mesmo com algumas interrupções, perdura até os nossos dias.

Segundo Aluísio de Almeida, apesar de o Professor Arthur Gomes ter sido nomeado em 1887, as aulas tiveram início efetivamente em 1888 (ALMEIDA, 1951, p. 46). Por determinação da Câmara Municipal foram adotados os compêndios utilizados no Curso Anexo à Faculdade de Direito de São Paulo¹⁴.

No dizer de Menon (2000, P. 217), a escola secundária destinava-se a atender uma minoria privilegiada e preparar somente para a Faculdade. Assim, o Lyceu Municipal contava com poucos alunos: dos 39 alunos matriculados em 1887, 28 o frequentaram; em 1889, dos 17 matriculados, 12 desistiram (MENON, 2000, p. 217).

Assim, em 1890, a Câmara Municipal procurou revitalizar o currículo do Liceu, com a inclusão de “disciplinas mais próximas da realidade das expectativas das classes desfavorecidas, oportunizadas-lhes, dessa forma, o ensino secundário.” (MENON, 2000, p. 215). Em 1892, o Lyceu Municipal foi fechado, deixando uma lacuna no ensino secundário da cidade, pois era a única escola gratuita desse nível de ensino¹⁵.

bro de 1882.

13 Ofício n. 60, encaminhado pela Câmara Municipal da Cidade de Sorocaba ao Diretor Geral da Instrução Pública da Província, em 5 de novembro de 1887.

14 Relatório do Lyceu Municipal de Sorocaba – 1888, apresentado pelo Professor Arthur Gomes.

15 Segundo Menon (2000, p. 275), os sorocabanos que pretendiam cursar o ensino superior eram obrigados a deslocarem-se para São Paulo, Itu ou Itapetininga, para realizarem seus estudos secundários. Somente em 1901 é que Sorocaba volta a ter o curso secundário, com a criação do Liceu Sorocabano, por iniciativa da Loja Maçônica Perseverança III.

4.2 Escolas particulares

Enquanto na década anterior tínhamos 3 escolas particulares, em 1883, o Inspetor de Distrito registrava cinco, sendo 3 mistas e 2 para o sexo masculino. Nestas escolas estavam matriculados 126 alunos de ambos os sexos:¹⁶

Na relação de escolas particulares, podemos realçar:

– uma escola noturna mantida por Manoel José da Fonseca, proprietário da Fábrica Nossa Senhora da Ponte, criada no dia da inauguração da Fábrica (ALEIXO IRMÃO, 1969, p. 258);

– uma escola protestante.

A escola protestante em Sorocaba tinha inicialmente o nome de Escola Americana [...]. A Escola Protestante em 1877 foi criada para o ensino de primeiras letras. O colégio oferecia instrução primária e secundária para alunos de ambos os sexos. Constatava em seu programa curricular: leitura, caligrafia, arithmetica, systema métrico, grammatica portuguesa e geografia. (SILVA e HILSDORF).

Baddini faz referências a outras escolas, como consequência de associação da população urbana:

A instrução particular foi outra modalidade de associação da população urbana. A primeira iniciativa foi da Loja Perseverança III em 1870, que organizou aulas noturnas de primeiras letras gratuitas para os moradores; no entanto, não foi duradoura. Na década de 1880, o Club Científico e Literário manteve, entre 1882 e 1885, uma escola noturna para alfabetização de adultos e crianças. Em 1882, também foi organizada uma aula noturna para os operários da fábrica de tecidos Nossa Senhora da Ponte, inaugurada naquele ano. Em 1888, foi reorganizada a escola noturna de primeiras letras mantida pela Perseverança (BADDINI, 2002, p. 189)

Já Aluísio de Almeida faz referência à existência de 20 escolas particulares, em 1887 (ALMEIDA, 1951, p. 46). No entanto, essas escolas particulares tinham existência curta. À exceção das escolas ligadas às associações, o fato parece dar razão à afirmação de que os professores que abriam as escolas, “por não terem outro ofício, se aprovei-

16. Ofício encaminhado ao Inspetor Geral da Instrução Pública, por Antonio Gonzaga Sêneca de Sá Fleury, Inspetor do Distrito da Instrução Pública de Sorocaba, em 25 de novembro de 1883.

tavam da liberdade de ofícios e profissões estabelecida pela Constituição de 1824 e peregrinavam, de cidade em cidade, abrindo escolas [...]” (MANOEL, 1996, p. 27).

Considerando a questão das escolas particulares em termos de Brasil¹⁷, importante salientarmos que, “ao longo do século XIX foi crescendo o movimento pela desoficialização do ensino e multiplicadas as iniciativas de aberturas de escola por meio de entidades particulares de benemerência”... (SAVIANI, 2007, p. 140)

5. Considerações finais

O período estudado nos mostra Sorocaba em grandes transformações econômicas e sociais. A estrutura urbana se modifica. A cidade vai se tornando um centro urbano de expressão, como mostra a visita da família imperial por duas vezes, no período.

A educação passa também por mudanças. Há mudanças em relação à sua valorização pela população e há mudanças, especialmente no aspecto numérico.

Nas escolas mantidas pela Província, há um aumento considerável de seu número: de 4, no final da década anterior, chegamos a 12 na década estudada. O número de alunos passa de cerca de 150 a mais de 500. No entanto, esse atendimento, além de ser apenas referente à instrução primária, é feito de modo bastante precário no que se refere às instalações para as classes, além, também, de ser em número insuficiente para as necessidades da população. Não há, também, o atendimento aos candidatos à instrução secundária.

O município procura suprir a lacuna deixada pela Província e cria um Liceu Municipal, que teve uma efêmera duração.

A escola particular, precariamente e de modo intermitente, vai também suprir a falta de escolas necessárias à população.

Verificamos também que, no final do período por nós estudado, já há uma melhor organização e início de consolidação da educação escolar na cidade de Sorocaba. No entanto, o atendimento às necessidades educacionais dos sorocabanos continuava bastante precária, apesar da valorização da escola que estava presente em toda a sociedade.

17 O protótipo da iniciativa particular em matéria de instrução no decorrer do segundo império, corporificou-se na figura de Abílio Cesar Borges, o Barão de Macahubas. Além de criar os próprios colégios, exercia um verdadeiro mecenato, distribuindo pelos quatro cantos do país, livros por ele escritos ou traduzidos e materiais didáticos por ele inventados ou adquiridos. (SAVIANI, 2007, p. 141)

Referências

- ALEIXO IRMÃO, José. **A perseverança III e Sorocaba**. Sorocaba: Fundação Ubaldino do Amaral, 1969. v. 1.
- ALMEIDA, Aluisio de. **História de Sorocaba –1822-1889**. Sorocaba: Gráfica Guarani, 1951. v. 2.
- _____. Sorocaba: **3 séculos de história**. Ituí: Ottoni, 2002.
- BADDINI, Cássia Maria. **Sorocaba no império: comércio de animais e desenvolvimento urbano**. São Paulo: Annablume, 2002.
- CAMMARANO GONZÁLEZ, Jorge Luís; SANDANO, Wilson. A formação da educação escolar pública em Sorocaba: 1850-1880. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 16, dez. 2004.
- CHAIA, Josephina. **Financiamento escolar no segundo império**. Marília, Faculdade de Ciências e Letras de Marília, 1965.
- MACHADO, Maria Cristina Gomes. Uma reflexão sobre o surgimento das instituições escolares no Brasil no Século XIX. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n. 11, set. 2003.
- MANOEL, Ivan A. **Igreja e educação feminina – 1859/1919. A face do conservadorismo**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1996.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Fernand Braudel, 2005.
- MENON, Og Natal. A educação escolarizada em Sorocaba entre o Império e República. 2000. v. 3. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000, v. 1.
- RIBEIRO, Maria Luisa S. **História da educação brasileira. A organização escolar**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.
- SÃO PAULO [ESTADO]. Exposição apresentada ao Dr. Jorge Tibiriçá pelo Dr. Prudente J. de Moraes Barros. Governador do Estado de São Paulo, ao passar-lhe a administração no dia 18 de Outubro de 1890. São Paulo: Typ. Vanorden, 1980.
- SÃO PAULO [PROVÍNCIA]. Relatório apresentado á Assembléa Legislativa Provincial de S. Paulo pelo Presidente da Provincia Laurindo Abelardo de Brito no dia 5 de Fevereiro de 1880. Santos: Typografia a vapor do Diário de Santos, 1889.
- _____. Discurso com que o o illustrissimo e e excellentissimo senhor dr. José Thomaz Nabuco d’Araujo, presidente da província de São Paulo, abriu a Assembléa legislativa Provincial no dia 1.º de maio

de 1852. São Paulo: Typ. do Governo arrendada por Antonio Louzada Antunes, 1852.

_____. Relatorio apresentado á Assembléa Legislativa Provincial de S. Paulo pelo Presidente da Provincia Laurindo Abelardo de Brito no dia 13 de Janeiro de 1881. Santos, Typographia a vapor do Diário de Santos, 1881.

_____. Relatorio apresentado á Assembléa Legislativa Provincial de S. Paulo pelo 1º Vice-Presidente da Provincia Conde de Três-Rios e apresentado no acto da installação da mesma Assembléa pelo 4º Vice-Presidente Dr. Manoel Marcondes de Moura e Costa. Santos: Typographia a vapor do Diario de Santos, 1882.

_____. Relatorio com que passou a administração da Provincia de S. Paulo ao Exm. Presidente Barão de Guajará o Vice-Presidente Visconde de Itú. São Paulo: Typographia do Commercio, 1883.

_____. Falla dirigida à Assembléa Legislativa Provincial de S. Paulo na abertura da 1ª Sessão da 25ª Legislatura, em 16 de Janeiro de 1884, pelo Barão de Guajará. São Paulo: Typ. da “Gazeta Liberal”, 1884.

_____. Falla dirigida à Assembléa Legislativa Provincial de S. Paulo na abertura da 2ª Sessão da 26ª Legislatura, em 10 de Janeiro de 1885, pelo Presidente Dr. José Luiz de Almeida Couto. São Paulo: Typ. da “Gazeta Liberal”, 1885.

_____. Relatorio apresentado à Assembléa Legislativa Provincial de S. Paulo pelo Presidente da Provincia no dia 15 de Fevereiro de 1886. São Paulo: Typographia a Vapor de Jorge Sckler, 1886.

_____. Relatorio apresentado à Assembléa Legislativa Provincial de S. Paulo pelo Presidente da Provincia Barão do Parnahyba no dia 17 de Janeiro de 1887. São Paulo: Typographia a vapor de Jorge Seckler, 1887.

_____. Relatorio apresentado à Assembléa Legislativa Provincial de São Paulo pelo Presidente da Provincia Exm. Snr. Dr. Francisco de Paula Rodrigues Alves, no dia 10 de Janeiro de 1888. São Paulo: Typographia a vapor de Jorge Seckler, 1888.

_____. Relatorio apresentado à Assembléa Legislativa Provincial de São Paulo pelo Presidente da Provincia Dr. Pedro Vicente de Azevedo, no dia 11 de Janeiro de 1889. São Paulo: Typographia a vapor de Jorge Seckler, 1889.

SANDANO, Wilson. **A escola em Sorocaba no final do império.** Série-Estudos. Campo Grande-MS, n. 24, p. 187-199, jul./dez. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil,** 3ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

SILVA, Ivanilson Bezerra e HILSDORF, Maria Lucia Speedo. **A Cidade, a Igreja e a Educação: relações de poder na cidade de Sorocaba no final do século XIX.**

www.3.fe.usp.br/secoes/semana08/completos/80swf. Acesso em 26/11/2014.

SOUZA FILHO, João Dias de (Sup.). **Sorocaba 350 anos – uma história ilustrada.** Sorocaba: Fundação Ubaldino do Amaral, 2004

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A casa e os seus mestres. A educação no Brasil de oitocentos.** Rio de Janeiro: Gryphus, 1995.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. **As lentes da história. Estudos de história e historiografia da educação no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2005.

Documentos citados

Ofício encaminhado ao Diretor Geral da Instrução Pública da Província, pela Câmara Municipal da Cidade de Sorocaba, em 5 de novembro de 1887.

Ofícios encaminhados ao Inspetor Geral da Instrução Pública, por:

- Januária de Oliveira Simas, professora da 3ª cadeira do sexo feminino, da cidade de Sorocaba, em 31 de maio de 1881;
- Venâncio José Fontoura, professor da 2ª cadeira do sexo masculino, da cidade de Sorocaba, em 4 de junho de 1881;
- João Dias Vieira, professor público da cidade de Sorocaba, em 28 de maio de 1881;
- Gertrudes Pires de Almeida Mello, professora da 3ª cadeira do sexo feminino, da cidade de Sorocaba, em 1 de junho de 1881;
- Gertrudes Pires de Almeida Mello, professora da 3ª cadeira do sexo feminino, da cidade de Sorocaba, em 1 de novembro de 1881;
- Zulmira Ferreira de Mello, professora da cadeira do sexo feminino, do Bairro de Jundiaquara, da cidade de Sorocaba, em 1 de novembro de 1881;
- Antonio Gonzaga Sêneca de Sá Fleury, Inspetor do Distrito da Instrução Pública de Sorocaba, em 14 de novembro de 1882;
- Antonio Gonzaga Sêneca de Sá Fleury, Inspetor do Distrito da Instrução Pública de Sorocaba, em 25 de novembro de 1883;
- Antonio Gonzaga Sêneca de Sá Fleury, Inspetor do Distrito da Instrução Pública de Sorocaba, em julho de 1885.

Relatório do Lyceu Municipal de Sorocaba – 1888, apresentado pelo Professor Arthur Gomes.

OS INTELLECTUAIS CATÓLICOS, A IMPRENSA E A CRÍTICA AO COMUNISMO NO TRIÂNGULO MINEIRO NA DÉCADA DE 1930

Carlos Lucena*
Lurdes Lucena**

Introdução

As críticas dos intelectuais católicos ao comunismo não são novas. A instauração gradativa de novas formas produtivas movidas pela influência crescente dos princípios da centralidade humana como governante do seu destino referente ao Iluminismo impactou em uma recusa radical do catolicismo que viam nesses princípios a negação de sua própria existência.

Este embate se explica na história do catolicismo, merecendo destaque sua ação junto aos governantes na Idade Média. Atrelada historicamente às classes dominantes do seu tempo, o catolicismo se entende como um poder acima de todos os outros poderes existentes. Na concepção clerical, a história é um processo inexistente. A Igreja transcende a história constituindo uma organização eterna, além dos interesses terrenos. Essa eternidade é justificada na própria existência contínua e imortal do Criador que lhe concede o papel de intermediária de suas vontades e projetos para a humanidade.

Essa afirmação, movida por forte apelo ideológico, possibilitou à Igreja Católica e aos intelectuais tradicionais a ela vinculados se transformarem em autênticos “messias” do futuro da humanidade. A mediação com o Criador possibilitou a construção de ideologias que a colocavam como a portadora da chave para a entrada no paraíso, elegendo os “escolhidos” a partir dos seus próprios critérios.

A aliança contínua com as classes dominantes no seu tempo permitiu que a Igreja assumisse um papel político central na conformação das relações sociais do seu tempo. A igualdade da humanidade

*Pós doutorado em Educação pela Ufscar. Bolsista de Produtividade em Pesquisa Nível 2 do CNPQ. Professor do PPGED/Faced/UFU – Linha de Pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação -. Pesquisador do Histedbr.

**Doutora em Educação pelo PPGED/Faced/UFU. Professora Esamc e da Unipac. Professora Colaborada PPGCE/Faced/UFU.

perante o Criador possibilitou a edificação de uma concepção cristã que fundamentou a existência do poder estabelecido e subordinou a humanidade à religião. Ao ser entendida como igual perante Deus, elegeu a religião como “juiz penitente” de sua própria vida, atribuindo suas ações, pensamentos e conflitos a universos metafísicos distante das relações materiais manifestas nos conflitos, mediações e transformação revolucionária social. A dimensão da penitência e a ameaça de excomunhão atribuiu ao catolicismo um poder inegável em gerir a vida dos seres humanos.

Em mediação constante com o mundo metafísico, os intelectuais católicos construíram ideologias expressas na naturalização de toda as relações sociais como forma de explicar a própria existência humana.

O entendimento de uma existência divina infinita à qual a história humana era irrelevante fundamentou a elaboração pelos intelectuais católicos da religião como um fenômeno neutro e isento de inserção política. Essa afirmação, com clara conotação ideológica, possibilitou à Igreja agir como interlocutora de todos os processos políticos existentes em seu período histórico e alcance de reivindicação. O que se verificou foi a construção de um discurso “*não político que na realidade era político*”.

[...] Igreja não é partido político, não se allia em parte alguma do mundo a uma corrente política com a finalidade de enfrentar idéas políticas de adversários políticos. De propósito repetimos o termo para gravar na cabeça de nossos leitores a convicção de que á Igreja de Christo não interessa a política senão quando esta *envolve questões religiosas ou moraes*. Neste caso, porém, não é a Igreja que entra no terreno dos outros; são estes que violam os direitos da autoridade da Igreja. (Grifos do autor. Jornal “O Triângulo” I de novembro de 1936”)

As transformações oriundas da transição do modo de produção feudal para o capitalista impactaram no endurecimento da Igreja e seus intelectuais visando perpetuar seu poder acima de todas as classes sociais. O surgimento de novas formas societais ancoradas no iluminismo não inviabilizou o notável poder católico de manter intocadas as relações sociais pela neutralização dos conflitos sociais. A instauração gradativa do capitalismo agudizou suas próprias contradições e transformou a sociedade mundial em um espaço de conflitos e

disputas crescentes.

A exploração dos trabalhadores manifesta pela alienação e o estranhamento do trabalho expressa em processos contínuos de elevação da mais-valia, as disputas burguesas por matérias primas que garantiriam a produção de mercadorias e novos mercados para a sua circulação, condição essencial para a reprodução do capital impactaram a sociedade. O reformismo capitalista como forma de equilíbrio entre a produção e o consumo e a resistência dos trabalhadores expressa na Revolução Russa redefiniu a geopolítica mundial no início do século XX.

Os intelectuais católicos atuaram através da imprensa escrita e no interior das Igrejas, visando a doutrinação pelo medo de todas as classes sociais. Trabalhamos a hipótese através da qual a Igreja e seus intelectuais pouco se importavam com as formas de governo vigentes na sociedade. A questão era se os governantes e as frações de classe por ele representadas aceitavam a centralidade do catolicismo em sua região, ou país.

Os penitentes teriam a Igreja como uma poderosa aliada no desenvolvimento de seus projetos sociais no presente e para o futuro. Os rebeldes, por sua vez, sofreriam a “satanização” constante dos intelectuais católicos que descaracterizariam todas as suas propostas e entendimento da sociedade. Entre os rebeldes, merece destaque as propostas políticas e educacionais dos comunistas na década de 30 do século XX.

A crítica católica aos pressupostos políticos e pedagógicos dos comunistas na década de 1930

O comunismo foi eleito como o maior inimigo de toda a história da humanidade. A herança da esquerda hegeliana e do materialismo alemão do século XIX, críticos radicais da influência da religião católica, enfureceu os intelectuais católicos. A formação desses intelectuais clérigos na Europa permitiu que tivessem acesso a toda discussão filosófica sobre o tema em questão no velho continente. As críticas desenvolvidas pelo materialismo e o comunismo com nítida inspiração do pensamento de Ludwig Feuerbach, Karl Marx, Lenin e Gramsci trouxeram à tona o papel político Igreja Católica como aliada histórica dos governantes e promotora de processos alienantes do homem para com o homem.

Feuerbach entendeu o Deus da religião cristã como o conjun-

to dos atributos do homem que, não podendo ser realizados, nem reconhecidos na vida real, são projetados pelo homem fora de si na forma de um ser imaginário. Tudo o que ganha Deus, perde-o o homem. Deus não é nada do que é o homem real, mas justamente o que não alcança ser. Deus é infinito, perfeito, eterno, onipotente, santo; o homem é finito, imperfeito, perecível, impotente, pecador. Deus e o homem são dois extremos: Deus, o polo positivo, o homem o polo negativo. Para Feuerbach Deus não é nada mais que a essência estranhada do homem. As preocupações de Hegel afirmando que a essência da lógica é o pensar transcendente, o pensar do homem posto fora do homem. O homem, afirma Hegel, converte seus pensamentos e sentimentos em Deus; converte sua essência e seu ponto de vista em essência e ponto de vista de Deus.

Karl Marx em “A Questão Judaica” demonstrou que tanto na política como na religião, o homem projeta fora de si o ser genérico que não pode manifestar em sua vida normal. O homem leva na sua existência uma dupla vida: uma celestial e outra terrena, a vida na comunidade política, em que se considera um ser coletivo, e a vida na sociedade civil, em que atua como particular. Os membros do Estado Político são religiosos pelo dualismo existente entre a vida individual e a genérica, entre a vida na sociedade burguesa e a vida política: são religiosos na medida em que se comportam em relação à vida no Estado, localizada além de sua individualidade real, como em relação à sua verdadeira vida. Religiosos na medida em que, a religião é o espírito da sociedade burguesa, a expressão do divórcio e do distanciamento em relação ao homem. A democracia política é cristã. O cristão e a mercadoria estão feitos da mesma maneira: à alma e ao corpo do primeiro correspondem o valor e o valor de uso da segunda. Assim como na religião o homem está dominado pelas obras do seu próprio cérebro, na produção capitalista está pelas obras das suas próprias mãos. A produção material, no verdadeiro processo da vida social dá-se exatamente no mesmo processo que no terreno ideológico apresenta a religião: a conversão do sujeito em objeto em vice-versa. Na obra de sua maturidade, afirma em *O Capital* que o reflexo religioso do mundo real só desaparecerá quando as relações dos homens com a natureza forem transparentes. A imagem do processo social da vida só perderá seu místico quando o ser social assumir o planejamento e o controle consciente da sociedade. Marx dizia que a religião é o ópio do povo. A superação da religião enquanto ilusória felicidade do povo é a exigência de sua felicidade real. Na sua juventude considerava a

destruição das ilusões religiosas como um passo prévio para a emancipação social. Na maioria, ao contrário, considera a emancipação social como requisito para a desaparecimento da religião, essa desaparecimento como inalcançável antes da emancipação.

Lênin criticou as relações entre o partido operário e a religião. Os comunistas deveriam negar a religião como princípio existente em suas vidas. A influência de Feuerbach e Marx no pensamento de Lênin sobre a religião foi notável. A religião como o “ópio do povo”, “constitui a pedra angular da concepção de mundo marxista no tocante a questão religiosa. O marxismo considera sempre que todas as religiões e igrejas modernas, todas e cada uma das organizações religiosas são órgãos da reação burguesa para a defender a exploração e embrutecer a classe operária” (LENIN, 1983, t. 17, p. 427-428 In Freitas, 2005, p.178).

A religião foi entendida por Gramsci como um aparelho voltado à construção de utopias, cujos efeitos atentaram à construção da consciência política elevando a ignorância da população.

A religião é a mais gigantesca utopia, isto é, a mais gigantesca “metafísica” que já apareceu na história, já que ela é a mais grandiosa tentativa de conciliar, em uma forma mitológica, as contradições reais da vida histórica: ela afirma, na verdade, que o homem tem a mesma “natureza”, que existe o homem em geral, enquanto criado por Deus, filho de Deus, sendo por isso irmão dos outros homens, igual aos outros homens, livre entre os outros e da mesma maneira que os outros; e ele pode se conceber desta forma espelhando-se em Deus, “autoconsciência” da humanidade; mas afirma também que nada disto pertence a este mundo e ocorrerá neste mundo, mas em um outro (-utópico-). Desta maneira, as idéias de igualdade, liberdade e fraternidade fermentam entre os homens, entre os homens que não se vêem nem iguais, nem irmãos de outros homens, nem livres em face deles. Ocorreu assim que, em toda sublevação radical das multidões, de um modo ou de outro, sob formas e ideologias determinadas, foram colocadas estas reivindicações. (Gramsci, 2001, p. 205)

A religião é para Gramsci um constructo ideológico das sociedades, devendo, assim, ser interpretada no bloco histórico das diferentes sociedades.

A Igreja católica romana desenvolveu ao longo de sua história, um enorme esforço para evitar a formação de duas religiões: uma ortodoxa dos “intelectuais” e outra “popular”, do povo simples. E a força utilizada pelo bloco católico para a unidade ideológica foi a política, a força da coerção utilizada especialmente momentos de debilidades do aparelho ideológico da Igreja, marcado historicamente no período da Reforma Protestante. A Contra-Reforma, com a Companhia de Jesus, os Jesuítas e as missões, será a resposta da Igreja para impor sua hegemonia.¹

O entendimento do catolicismo como um fenômeno político e desprovido de sobrenaturalidade metafísica fundamentou a ação dos intelectuais católicos que condenaram e “excomungaram” o comunismo. As críticas católicas se centraram nas questões políticas acrescidas da defesa da centralidade da religião e da família. O Jornal Correio Cathólico de Uberaba centrou suas análises em uma severa crítica política ao comunismo voltada à “satanização” de seus pressupostos e luta ideológica pelas mentes dos trabalhadores.

Ideologia Calamitosa. O comunismo traz consigo a miséria e a escravidão. Falhou o golpe comunista, mas o comunismo não está aniquilado. É preciso que o seja. Se não o for, teremos daqui a algum tempo, a repetição dos actos sanguinolentos que abalaram o país nestes últimos dias e o socego desaparecerá completamente dos nossos lares. Não se deve dar por terminada com a sufocação do movimento sedicioso a acção repressiva do governo contra os mais perigosos inimigos da sociedade e da pátria...[...] Se, na sua imensa maioria, o povo brasileiro detesta essa ideologia calamitosa, seríamos de uma inépcia inqualificável se consentíssemos que Ela continuasse a ser pregada livremente e que seus adeptos permanecessem com o campo livre, nos quadros

¹ Tarcísio Marcos Alves. ANTÔNIO GRAMSCI: uma concepção marxista inovadora sobre o fenômeno religioso <http://www.moreira.pro.br/artigose06.htm> acesso dia 22 de setembro de 2012 às 22 horas)

das forças armadas, no seio da administração, nas redes sociais e no meio das classes trabalhadoras para preparar e deferir golpes...(Fonte: Correio Cathólico – 07 de dezembro de 1935)

Utilizando seu grande poder de convencimento dada a centralidade do catolicismo no Brasil, os intelectuais católicos promoveram severa crítica ao comunismo, manifesta na reprovção da Intentona Comunista contra o Governo Vargas liderada pela Aliança Nacional Libertadora no ano de 1935. Os intelectuais católicos manifestaram total apoio às ações governamentais, utilizando-se das justificativas de repressão ao levante como forma de convencer os operários a negarem suas representações sindicais, adotando a Igreja como sua representante e interlocutora. Para isso, chamaram a atenção do operariado para os processos de manipulação política imposta pelos sindicatos aos trabalhadores. Essa concepção partia do pressuposto que os operários eram usados pelos comunistas através dos sindicatos para a subversão da ordem capitalista estabelecida.

Operario!... tu és a primeira victima das criminosas explorações communistas. E' tempo de abrires os olhos, ó operário! Tu és a victima inconsciente das mais Barbara exploração daquelles que se proclamam os reivindicadores dos teus direitos e os teus salvadores. Servem-se de ti apenas como pretexto para subverter a ordem, demolindo, assassinando e roubando. A moral e a honestidade communista não conhecem outros *mandamentos*, senão os imperativos dos instintos ferozes [...] Todas as tentativas que se têm processado fóra dos principios christãos, no intuito de melhorar a sorte das classes trabalhadoras, fracassaram fragorosamente, (Grifos do autor. Correio Cathólico – 28 de março de 1936)

Os comunistas foram representados como detentores de instintos ferozes voltados para a violência, a desintegração da família e da sociedade e a destruição de todos os valores cristãos.

Communismo – [...] o communismo é puramente materialista. Decididamente rejeita a existência do espírito e de qualquer valor espiritual; nega, portanto a existência de Deus e da alma immortal. E, sendo a religião a relação entre Deus e a alma, o momunismo-marxista nega todo e qualquer culto religioso. Consequentemente to-

dos os communistas devem negar a religião e combata-la. (Jornal “O Triângulo” 17 de janeiro de 1937)

Communismo e Família. A luta contra a família, baseada sobre os princípios christãos, é uma das phases culminantes nas reformas sociaes ás quaes tende o homem moderno [...] Ora é commodismo e sensualismo, ora miséria e desespero. Existe uma infinidade de mentalidades entre os inimigos do matrimonio e seus conceitos tradicionais. [...] Sabe-se que o divorcio sempre foi mais frequente entre casaes anti-religiosos, sobretudo quando sem filhos, e mais ainda quando se negaram a educar a prole. (Jornal “O Triângulo” 8 de novembro de 1936”)

A crítica dos intelectuais católicos ao comunismo visou manter, por um lado, os princípios religiosos da Igreja Católica como mediadora entre Deus e a sociedade e, por outro lado, responder aos anseios de uma região conservadora. O comunismo foi entendido como forma humana negadora da existência de Deus. A noção de igualdade pregada pelo comunismo foi negada pelos católicos. Enquanto para os comunistas a igualdade era um fenômeno classista, para os católicos o conceito de igualdade foi similar à relação da humanidade e Deus.

A centralidade da religião proporcionou a negação das classes sociais, conflitos e lutas do seu tempo. Os intelectuais católicos se basearam na existência de apenas uma realidade, palpável pela justificativa suprema da opressão como uma imposição de poderes divinos além da compreensão dos homens. A “demonização” da luta de classes permitiu a construção de alianças com as frações de classe dominantes de diferentes regiões no Brasil. Os intelectuais católicos atribuíam à ação e pensamento rebelde à similaridade do “pecado”. Foi nesse contexto que se divulgou ideologias voltadas ao conservadorismo social e à manutenção da família burguesa como alicerces da moral religiosa de conduta.

As categorias analíticas ideologia e hegemonia são fundamentais para o debate sobre a ação política da Igreja Católica. Entendendo-se como única mediadora da sociedade para com Deus, sua intenção foi o controle de todas as classes, produzindo ideologias da “fé e da obediência” de conformidade que atenderam aos interesses de todos os setores conservadores da região.

Os ricos empobreceram, lutando com as maiores dificuldades; e as greves e insubordinações, ao

invés de cessarem com a alegria da Victoria, recudrecem e alastram-se “O Brasil não escapou à regra geral, e, digamos com franqueza, o governo, ao reagir contra as tendências anarchicas, longe de mostrar precipitado, procedeu com prudência e legitimidade. (Jornal Correio Cathólico – 25 de agosto de 1935)

A citação acima enuncia a concepção conservadora da Igreja Católica na região: apoio à repressão governamental às ações da Aliança Nacional Libertadora e enobrecimento da burguesia nacional marcou sua atuação. A preocupação com o empobrecimento dos ricos “lutando com grande dificuldade” despreza a situação dos pobres, que apesar de também lutarem, sempre seriam pobres, condenados à “salvação pela dificuldade”. Merece destaque o entendimento da Igreja do sentido da luta dos pobres. A luta dos ricos foi um ato de “heroísmo e patriotismo”, a dos trabalhadores, “baderna e anarquia”, no sentido **pejorativo** e não **filosófico** no termo.

A caridade substituiria a necessidade reivindicativa de promoção de reformas estruturais voltadas à superação da pobreza, questão que, em virtude da posição subordinada do Brasil na acumulação primitiva do capital, era difícil de concretizar. A superação da miséria seria apenas um “ato de fé”. Na prática, ao se colocar como interlocutora dos pobres sem romper com a lógica econômica e política que criava a pobreza, a miséria foi entendida enquanto uma “causa divina”, desconsiderando os processos econômicos e históricos e que a criavam: a acumulação crescente do capital inerente a um modo de produção que produz riquezas incontáveis, mas não consegue distribuí-las de forma justa e igualitária. Sendo a pobreza destino, as classes desfavorecidas a ela não tinham como se rebelar, pois o destino transcende o homem.

A lei de Deus oferece direcção na vida, não justificação. A Bíblia diz em Gálatas 2:15-16 “Nós, judeus por natureza e não pecadores dentre os gentios, sabendo, contudo, que o homem não é justificado por obras da lei, mas sim, pela fé em Cristo Jesus, temos também crido em Cristo Jesus para sermos justificados pela fé em Cristo, e não por obras da lei; pois por obras da lei nenhuma carne será justificada.” É nosso dever obedecer a lei de Deus. A Bíblia diz em Eclesiastes 12:13 “Este é o fim do discurso; tudo já foi ouvi-

do: Teme a Deus, e guarda os seus mandamentos; porque isto é todo o dever do homem.”²

A miséria ao ser entendida como “causa divina” foi apresentada aos “fiéis” como fenômeno de purificação da alma através do sofrimento e a riqueza, expressão da “luxúria”, singular ao pecado que levariam os ricos, **desde que estivessem distantes de Igreja**, à perdição e condenação eterna no “Inferno”. Siga os mandamentos da Igreja, submeta-se aos seus ditames e gaste como quiser, pois o perdão pela confissão é garantido. Na prática, a concepção política dos católicos com relação à pobreza e suas possibilidades de emancipação coloca a ela mesma, crítica similar à que realizou ao comunismo soviético: “soltar um preso e mantê-lo dentro da cadeia”.

A concepção ideológica manifesta no entendimento metafísico da sociedade foi utilizada pelos intelectuais católicos para demonstrar que a religião, além de governar os homens incultos, constituía-se em um modelo de policiamento do mundo, um primeiro fundamento do Estado mostrando aos fiéis o “caminho para o céu e a salvação”.

O homem é naturalmente religioso. A religião é para ele uma precisão e um dever; é um auxílio durante a vida, e uma consolação inefável nos infortúnios; oferece motivos sublimes á boa moralidade, dá uma retribuição sem preço a todas as virtudes; serve por isso mesmo aos fins temporales, e ao mesmo passo oferece as consolações de uma justa esperança no futuro de toda a eternidade [...] A religião não é só necessária para governar o povo ou a gente indouta e pouco ilustrada, como alguns philosophos teem querido inculcar. Esta Religião Santa, que nós abraçamos e de que a constituição, que adoptamos faz um dos primeiros fundamentos do Estado, foi quem mostrou o caminho do céu, e por isso, e por isso tanto é útil aos ricos como aos pobres, aos sábios como os ignorantes e, ao mesmo passo que é eminentemente essencial ás nações, que estiveram a liberdade, ainda fica de mais urgente necessidade aos depositários do poder. A sociedade humana não pode subsistir sem o auxílio dos motivos que resultam da sanção religiosa. (Correio Cathólico: 09 de novembro de 1935)

² <http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20090817050842AA8ajQd> acesso dia 19/09/2012 às 19 horas.

Esses são argumentos utilizados para a defesa incondicional da negação dos conflitos e lutas de classe pela Igreja. Como a “salvação e o céu” são caminhos perseguidos por todos os homens, independente de sua condição social, o que esteve em jogo foi a construção de uma ideologia moral regida pelos pressupostos religiosos. Moral que teria como condição a fraternidade entre os homens, independentemente das condições materiais de existência humana negar esta relação. Essa concepção parte da afirmação que o homem é naturalmente um ser com essência religiosa. Essa essência religiosa constitui-se em instrumento que o amparará por toda a sua vida, construindo caminhos morais e virtuosos ao qual a humanidade deve trilhar.

A crítica católica aos princípios da educação comunista.

As críticas dos intelectuais católicos se estenderam as concepções educativas inerentes ao comunismo. O pensamento educacional católico expresso por seus intelectuais se vincula ao entendimento do sentido de uma moral religiosa como guia da sociedade. Dentro desta concepção, educação, religião e Deus constituíram um só processo, o caminho para a salvação e redenção do ser humano. Para os intelectuais católicos a educação cristã educa a alma dos alunos. A bondade e a honestidade do homem teriam por fundamento uma educação regida pelos princípios católicos em uma escola católica. O temente a Deus construiria pressupostos morais transformando-o em um homem melhor solidificando as relações familiares e religiosas.

E myster proporcionar a juventude não somente o rol da cultura da intelligencia mas, acima de tudo proporcionar uma solida formação do character e princípios da boa conducta, firmeza de opiniões e rectidão de agir, que forma o homem de bem. E para conseguir esse nobre e digno os Paes necessitam deixar de illudir pela aparências brilhantes e fachadas monumentais dos colégios acatholicos. Também não devem curvar-se aos caprichos dos filhos... Lembramos a todos os catholicos de nossas Dioceses o gravissimo dever que lhes incumbe de auxiliar os Bispos Diocesanos na fundação e conservação das escolas primárias catholicas ou Parochiaes. Pelo que são dignos de severa reprehensão, si, por seu descuido e negligencia não se fundam essas escolas; ou

si; por falta de auxílios pecuniários, se fecham as que existem. Fonte: Jornal Correio Cathólico 26/01/1935

A negação aos princípios religiosos comunistas presentes na década de 30 do século XX no Brasil se soma ao grande debate nacional encadeado pelos católicos e os liberais sobre os rumos da educação no período em questão. Contudo, apesar da incompatibilidade entre o comunismo e o liberalismo, percebemos a construção de críticas católicas que os colocavam como algo singular, quando na realidade não o eram. A estratégia foi simplificar os inimigos do catolicismo como algo comum, facilitando a “satanização” dos diferentes. A dimensão do “bem e do mal” como uma totalidade sem contradições afirmou os seus seguidores como a personificação das “forças do bem” e os oponentes ao catolicismo como “forças do mal”, uma ação permitiu relacionar o comunismo, o liberalismo e a maçonaria como similares e que se complementavam um ao outro.

A veemência de retirar o ensino das mãos da maçonaria, dos liberais e dos comunistas. Ministra-se nas escolas aos alunos um ensino que bebe a sua vida nas águas podres do materialismo marxista, antipatriótico e destruidor. [...] A premente necessidade de livrar a juventude das garras do ensino maçonzado, liberal, que propina o Estado. [...] Em nossos institutos superiores, - e um exemplo é a nossa Faculdade de Direito -, com raras exceções, ministra-se aos alumnos um ensino que bebe a sua vida nas águas podres do materialismo marxista, anti-patriotico e destruidor. (Fonte: Jornal Correio Cathólico 02/11/1935)

As críticas à educação comunista tiveram como ênfase os desdobramentos da revolução bolchevique de 1917 e as propostas educacionais a ela vinculadas. Conforme afirmamos anteriormente, a formação dos intelectuais católicos na Europa fomentava a crítica à expansão do comunismo no velho continente. Esse é o motivo ao qual os jornais Correio Cathólico e O Triângulo, apesar de serem produzidos em uma região afastada dos grandes centros metropolitanos do Brasil dada a constituição tecnológica da década de 1930 possuíam relativa interação com as nações centrais do planeta.

A pedagogia comunista, entendida como desdobramento dos princípios materialistas expressos pelo pensamento marxiano e marxista, instrumento de legitimação da naturalização das ações do Estado Burguês perante a sociedade, enfureceu os intelectuais católicos.

A crítica às experiências soviéticas foi estratégia utilizada para esse fim. É assim que ressaltaram as experiências de professoras com crianças de 9 anos demonstrando sua dimensão antirreligiosa e o uso eficiente da educação como uma arma para a construção de uma ideologia operária ateia.

A PEDAGOGIA SOVIETICA. Os métodos de proselytismo comunista são visíveis e claros. Na propaganda, o sistema mahometano da força, da violência, do ferro, do fogo, do “crê ou more”; na formação do espírito e da mentalidade bolcheviques, os conceitos falsos e errôneos de perversão, pacientemente veiculados através da escola, do rádio, do jornal e de todas as instituições humanas. [...] Pinkevitch escreveu que, na Internacional, o ensino devia constituir-se na arma mais eficiente e possante no desenvolvimento da ideologia proletária atea. Por exemplo num relatório, assim escreve uma professora russa sobre as atividades anti-religiosas: “Meu trabalho começa com crianças de 9 anos. Conto-lhes histórias escolhidas com vista deste objetivo. A conversa se trava de modo a pôr as crianças em face de um problema prático de luta contra a religião... Imediatamente propuseram contar a história que acabaram de ouvir, outras crianças, de lutar em casa pela supressão de cruzeiros, de fazer letreiros anti-religiosos e coloca-los nas paredes da Escola. [...] O comunismo negando o espírito e não admitindo a existência de Deus e da alma humana, passa a professar claramente o materialismo crasso e perverso. Instituições atea e perversas foram organizadas pelo Commissariado de Instrução Pública para suprimir e apagar da alma russa os germens dos mais lídimos sentimentos christãos [...] Nas escolas públicas da UR.R.S. o programma official é a psychose obsedante do ódio a Deus e da Idolatria fanática e culto falso a Marx, Engels e Lenine. (Correio Cathólico – 13 de novembro de 1937)

As críticas dos intelectuais católicos ao comunismo tomaram como referência as propostas educacionais de Pistrak após a revolução russa. Os católicos entenderam que as propostas pistrakianas violentaram a infância impondo às crianças disciplinas altamente “políti-

cas, perigosas e revolucionárias”. Entendam que nos programas oficiais escolares russos pregava-se o ódio a Deus e da idolatria fanática e o culto falso e desvairado a Marx, Engels e Lenin.

O temor dos intelectuais católicos foi a centralidade da educação para a construção do socialismo na Rússia, rompendo com os preceitos do capitalismo. O objetivo de uma formação integral humana contrariava os preceitos católicos referentes a uma formação doutrinária expressa na manutenção do mundo da forma como ele era.

Os conteúdos do ensino oferecidos às novas gerações teriam o papel de armar a criança para a construção de uma nova ordem, com novos conhecimentos e concepções sobre a sociedade. É por isso que a educação deveria se desenvolver para além dos conteúdos escolares, explorando e problematizando as mediações dialéticas com a sociedade do presente. (Lucena, s/d)³

Na realidade, os pressupostos educacionais pistrakianos em muito se diferenciavam da “demonização” apresentada pelos intelectuais católicos. A crítica ao capitalismo implicou na defesa da escola como o instrumento principal para a formação de uma consciência de classe dos trabalhadores para o futuro assentada na importância da revolução como um caminho sem volta.

É preciso que a nova geração compreenda qual a natureza da luta travada pela humanidade, qual o espaço da classe explorada e qual o espaço que deve ser ocupado por cada adolescente, e que cada um saiba em seus respectivos espaços travar a luta pela destruição das formas inúteis, substituindo por um novo edifício. (Pistrak, 2000, 31)

Marx ao afirmar que a anatomia do homem é a chave para a compreensão da anatomia do macaco trouxe à tona o sentido das contradições existentes no passado que edificam o presente. Esta afirmação nos remete à recuperação da história em um sentido dinâmico movida pelas lutas de classe e suas contradições. Esse movimento processual impacta na interpretação da análise do passado como forma de dar sentido ao presente.

Algumas questões nos inquietam. Estariam as discussões apresentadas neste texto restritas ao passado ou no cenário político atual, ganhando novos contornos e vigor? Elas desapareceram ou manteve-

³ www.carloslucena.pro.br/?page_id=215 acesso dia 2 de novembro de 2012 às 21 horas.

ram-se como um “ovo da serpente” à espera do período certo para despertar?

Referências.

- ALVES, Tarcísio Marcos. **Antônio Gramsci: uma concepção marxista inovadora sobre o fenômeno religioso**. <http://www.moreira.pro.br/artigose06.htm> acesso dia 22 de setembro de 2012 às 22 horas
- FEUERBACH, L. **A essência do Cristianismo**. Portugal: Editora Centro Cultural Calouste Gulbenkian, 1994
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- _____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 9ª ed. RJ: Civilização Brasileira, 1995.
- _____. **Maquiavel, A Política e o Estado Moderno**. SP: Civilização Brasileira, 1976.
- LÊNIN, V. I. **O imperialismo: fase superior do capitalismo**. Tradução Olinto Beckerman. 4 ed. SP: Global, 1987.
- LUCENA, C. e outros. Pistrak e Marx: fundamentos sobre a educação russa. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, número especial, p. 271-282, abr2011 -
- _____. **Portal Trabalho, Educação e Formação Humana**. [Http://portaltrabalho.wordpress.com](http://portaltrabalho.wordpress.com). Acesso dia 03/10/2015
- LUCENA, L.; LUCENA, C., **Intelectuais em disputa: Católicos, novos coronéis e a imprensa na década de 30**. Jundiaí, Paco Editorial, 2013
- MARX, K., ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. SP: Ed. Moraes, 1977.
- _____. **A ideologia alemã**. 2a ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.
- _____. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Ed.Moraes, 1984.
- MARX, K. **Ensaio sobre a questão judaica**. SP: Boitempo Editorial, 2010
- PIRES Julio Manuel. Desenvolvimentismo versus liberalismo econômico no período populista e o gasto público social. Econ. soc. vol.19 no.3 Campinas Dec. 2010
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-06182010000300005&script=sci_arttext acesso dia 03/10/2015

PISTRAK, M. *Fundamentos da escola do trabalho*. SP: Expressão Popular, 2000.

Fontes Investigadas

Jornal Correio Cathólico – 1931 a 1940

Jornal O Triângulo – 1931 a 1940

HISTÓRIA DO COLÉGIO ESTADUAL DR. GASTÃO VIDIGAL (1953-1975): UM OLHAR ANALÍTICO SOBRE A FORMAÇÃO DO CORPO DOCENTE

Viviane de Oliveira Berloff Caraçato*

Maria Angélica Olivo Francisco Lucas**

Maria Cristina Gomes Machado***

Introdução

Neste artigo, pretendemos apresentar alguns elementos históricos relacionados à criação do Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal em Maringá-PR, entre 1953 e 1975, e análises acerca da formação e qualificação do corpo docente que atuou na instituição no referido período.

Nesse sentido, ressaltamos a importância deste estudo para ampliar o conhecimento referente à educação maringaense, bem como contribuir ao movimento de valorização de sua história local, por meio dos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares e o Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil, os quais fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Além disso, devemos destacar que as análises fornecerão elementos para incrementar as pesquisas na área de História da Educação voltadas para o estudo das instituições escolares no Brasil.

Para o desenvolvimento deste trabalho utilizamos fontes bibliográficas que retratam o processo de colonização do município de Maringá, as quais englobam as pesquisas de Luz (1997), Sanches

*Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, Professora da Rede Municipal de Ensino de Maringá e Professora do curso de Pedagogia da Faculdade Metropolitana de Maringá.

**Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

***Professora do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá

(2002), Reis (2004), entre outras. Em relação à história da instituição, recorreremos a fontes primárias, tais como: livro ata sobre o histórico do estabelecimento de ensino, pasta de coletânea de leis, pasta de cadastro de professores e entrevistas semiestruturadas com cinco ex-docentes que lecionaram na instituição e com três ex-alunos que realizaram os seus estudos no período analisado, os quais permitiram a divulgação de seus nomes e depoimentos.

Para tanto, dividimos este artigo em três partes. Na primeira, abordamos alguns aspectos relacionados a fundação de Maringá. Na segunda, apresentamos a criação da supracitada instituição de ensino e, por fim, analisamos a formação e a qualificação do corpo docente que desenvolveu seus trabalhos nesse estabelecimento educativo. Constatamos que a grande maioria dos professores não possuía a devida formação para o magistério, situação esta resultante da ausência de escolas de formação de professores tanto em nível estadual, como nacional, conforme o contexto histórico de expansão do ensino nesse período em novas áreas ocupadas no Brasil.

A fundação do município de Maringá-Pr

A ocupação do Norte do Paraná ocorreu por meio da expansão da cafeicultura paulista e pela colonização dirigida, esta especialmente a partir da década de 1920. Nesse sentido, Luz (1997, p. 18) nos esclarece que:

A nova cultura, beneficiando-se da fertilidade das terras recém desbravadas, atraía outros lavradores. Sua expansão se fez, na primeira fase, pela iniciativa particular de fazendeiros vindos principalmente das zonas cafeeiras em decadência de São Paulo e Minas Gerais, que viam nas terras paranaenses a possibilidade de ampliar suas lavouras [...].

Em relação à ocupação dirigida esta se processou por meio de companhias colonizadoras. Merece destaque o empreendimento realizado pela Companhia Melhoramentos Norte do Paraná (CMNP), responsável pelo surgimento de várias cidades, entre elas, Londrina, Apucarana, Mandaguari e Maringá, da região paranaense denominada Norte Novo.

Vale ressaltar que o início da ocupação de Maringá ocorreu a partir de 1938. Na década de 1940 um expressivo número de famílias veio para esse local, atraídas pela fertilidade das terras, propícias ao cultivo do café, e pela facilidade de aquisição de lotes. Desse modo, os

pioneiros realizaram a derrubada das matas e formaram as primeiras lavouras cafeeiras e de cereais.

Nesse período, em um local mais acidentado, foram iniciadas as primeiras construções urbanas, as quais eram bem rústicas e feitas de madeira retirada das matas; este núcleo, anos depois, fora denominado Bairro Maringá Velho. Sanches (2002) nos revela que a companhia não possuía a intenção de que o Maringá Velho fosse um núcleo definitivo. Assim, esclarecia aos futuros compradores que a cidade seria localizada em um terreno mais plano e envolta por um projeto urbanístico arrojado, de forma a permitir a sua expansão e cuja parte central estaria atrelada ao traçado da estrada de ferro, vinda de São Paulo, a qual ligaria a região até Guáira, localizada no Oeste do Paraná. Portanto, a empresa colonizadora não permitiu que o referido local crescesse muito, delimitando apenas seis quadras¹ em meio à mata fechada para a instalação de comércios e residências. Desse modo, o povoado ficou sem se expandir por cinco anos até a fundação oficial da cidade. Sobre o início dessa localidade, Sanches (2002, p. 6) nos revela que

[...] as casas eram construídas de palmitos, a luz era de lampiões e a água era de poços profundos. A poeira vermelha nos dias de seca e a lama nos dias de chuvas, ficavam como um símbolo de fertilidade e das dificuldades enfrentadas pelos pioneiros, com a influência de recursos materiais e a ausência de saneamento básico. Entretanto eles superaram essas deficiências com várias alternativas, utilizando sua capacidade de improvisação e criatividade.

Cabe dizer que a CMNP estimulou a vinda de várias famílias para aquele povoado para que as mesmas exercessem suas atividades no intuito de que nada faltasse à população do pequeno núcleo e da zona rural. No entanto, os primeiros anos foram bem difíceis para a população, devido à falta de transportes, de assistência médica, de educação escolar, entre outros problemas.

No que tange às vendas dos lotes, estas foram feitas em maior número na década de 1940, os quais foram adquiridos, em sua maioria, por brasileiros, mediante o escritório da companhia em Londrina. Entre eles, se sobressaíam os paulistas, os mineiros e os nordestinos. Estes últimos foram os que “[...] mais contribuíram na derrubada da mata. A cidade deve muito àqueles anônimos peões que começaram a

¹ Conforme o Dicionário de Português OnLine (2014), quadra é a designação de um espaço, terreno em formato de quadrado.

escrever nossa história com suas foices, machados e enxadas” (REIS, 2004, p. 38).

No que diz respeito aos estrangeiros, podemos citar os espanhóis, italianos, portugueses, japoneses, alemães e russos. Segundo Luz (1997), os brasileiros representaram 82,9% dos compradores de lotes, enquanto os estrangeiros 17,1%. Em relação ao pagamento das terras, a autora complementa que os sitiante tinham o prazo de até quatro anos e meio para quitá-las e, caso não conseguissem, a propriedade não lhes era tomada. Como a primeira colheita do café ocorria geralmente no quarto ano, nesse período é que a situação dos agricultores melhorava, pois a produção de cereais não gerava grandes lucros como a cafeicultura.

Vale ressaltar que o nome “Maringá” originou-se de uma canção feita por Joubert de Carvalho no ano de 1931, a qual retratava a seca do nordeste, notícia do momento nos jornais. Essa canção foi cantada em todos os pontos do país e, também, pelos caboclos que derrubavam as matas do Maringá Velho (SANCHES, 2002). Por iniciativa de Antenor Sanches², foi realizada uma campanha, aprovada pela população, para que a cidade adotasse o codinome de Cidade Canção.

Em 1942, a CMNP realizou a construção do Hotel Maringá, o primeiro que teve como seu arrendatário o Sr. José Inácio da Silva. Esse simples empreendimento visava ao atendimento de pessoas que estavam de passagem pelo local e os recém-chegados que não tinham onde se alojar (LUZ, 1997). Nesse momento, o núcleo do Maringá Velho possuía apenas uma rua principal e algumas transversais.

A chegada constante de colonos aumentou a população e, como não havia escola para as crianças, os pais precisavam contratar pessoas para ensinar os seus filhos nas próprias casas. Líderes locais como Ângelo Planas, Otávio Perito e Napoleão Moreira da Silva se empenharam para que uma escola fosse construída para atender os pequenos estudantes. Conseguiram fazer com que a professora Dirce de Aguiar Maia, que lecionava em Cambé, localizada a 85 Km do núcleo maringaense, assumisse a Casa Escolar de Maringá, primeira escola do patrimônio. Esta passou a funcionar em março de 1946 e, posteriormente, recebeu uma nova denominação: Escola Isolada do Maringá Velho. De acordo com a *Revista Maringá Ilustrada* (1957), as aulas foram iniciadas com um grupo de 48 crianças em uma sala que continha 18 carteiras e uma mesa.

² Pioneiro da cidade e vereador por sete mandatos.

É importante destacar que, assim que a demarcação da estação da estrada de ferro foi concluída, a CMNP delegou ao engenheiro Dr. Jorge de Macedo Vieira a elaboração da planta da cidade, a qual foi finalizada após dois anos de trabalho. Ele utilizou o conceito de cidade-jardim³, concepção mais avançada existente na época.

No ano de 1947, a CMNP transferiu seu escritório para Maringá e iniciou as vendas das datas no Maringá Novo. Em 10 de maio deste mesmo ano, aconteceu a fundação oficial da cidade, como distrito de Mandaguari. Para ligar o Maringá Novo ao Maringá Velho, foi aberta uma “picada”, atual avenida Brasil. A região referente ao Maringá Velho ficou conhecida como “fim da picada”, pois a mesma terminava ali. Reis (2004) esclarece que, nesse local, a CMNP exigia que os adquirentes dos lotes construíssem os seus estabelecimentos comerciais em curto prazo, de modo que a frente deveria ser de alvenaria e os fundos poderiam ser de madeira. Essa exigência tinha em vista impulsionar as construções e contribuir para o desenvolvimento do povoado.

Os anos de 1947 a 1949 foram marcados pelo maior número de famílias chegando a essa localidade, pois desejavam se estabelecer na promissora cidade. Segundo Luz (1997), devido ao acentuado progresso, tanto na zona urbana quanto na rural, a cidade apresentou, no ano de 1950, uma população de 38.588 habitantes e uma arrecadação municipal de Cr\$ 2.516.485,70. Nesse sentido, em 14 de novembro de 1951, por possuir os requisitos necessários, Maringá foi elevada à categoria de município pela Lei nº 790, mediante o projeto do Deputado Rivadávia Vargas⁴, tendo como distrito Iguatemi, Floriano e Ivatuba. Em 9 de março de 1954, tornou-se Comarca de Maringá (REIS, 2004).

Cabe destacar que, no ano de 1952, foi inaugurado o primeiro ginásio da cidade, chamado Ginásio Maringá, pertencente à rede privada de ensino. No entanto, em vista da impossibilidade de muitas famílias arcarem com esse tipo de estudo para os seus filhos, a população passou a reivindicar um ginásio público perante os líderes locais. Assim sendo, no ano de 1953, foi inaugurado pelo então prefeito Ino-

3 Conforme Passini e Melo (2006), em uma cidade-jardim, as ruas ajustam-se ao desenho do relevo, as avenidas apresentam-se largas e com canteiros centrais arborizados, há praças, jardins e parques, bem como calçadas largas com a presença de uma árvore por lote.

4 Fundador e redator de pequeno jornal na cidade de Castro-PR, membro do diretório da União Democrática Nacional (UDN), venceu as eleições para deputado em 1947 e reelegeu-se na eleição seguinte (SANCHES, 2002).

cente Villanova Jr⁵ (1952-1956) o Ginásio Municipal de Maringá, posteriormente denominado Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal. É sobre sua criação que versaremos na sequência.

A criação do Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal

O crescimento demográfico de Maringá esteve atrelado, especialmente, à expansão da cafeicultura, à fertilidade de suas terras e à sua privilegiada topografia. Desse modo, a chegada constante de colonos em busca de um futuro melhor contribuiu para o crescimento da população e para o aumento da taxa de crianças em idade escolar, já que numerosas famílias vieram nela se estabelecer com sua prole. Essa situação foi amenizada, em 1946, com a construção da primeira escola primária: a Casa Escolar de Maringá. No entanto, até o início da década de 1950, não havia no distrito instituições que ofertassem o ensino secundário. Assim sendo, os estudantes que quisessem prosseguir os seus estudos tinham que se dirigir a outros locais do estado, como Jacarezinho e Curitiba. Assim que Maringá foi elevada à condição de município, a elite local passou a almejar por esse tipo de escola para seus filhos e, no ano de 1952, foi inaugurado o Ginásio Maringá, primeira instituição de ensino da rede privada a oferecer o ensino secundário. Conforme Lima (2011, p. 78), “[...] o Ginásio Maringá surgiu a partir da necessidade dos líderes que, além do interesse comercial, precisavam resolver o problema educacional dos filhos e da elite maringaense [...]”. Contudo, a grande maioria das famílias não podia arcar com os estudos de seus filhos em outra localidade nem no mencionado ginásio. Em razão disso, a população passou a reivindicar, junto aos líderes locais, uma escola pública secundária.

Mediante análise das atas das sessões da Câmara Municipal de Maringá do ano de 1953, observou-se que os vereadores se empenharam para a criação do curso secundário no município, dentre eles destaca-se Jorge Ferreira Duque Estrada (MARINGÁ, 1953). Na ata da sessão do dia 20 de janeiro de 1953, declarou que

[...] sua filha paga mensalmente Cr\$ 300,00 para estudar no Ginásio, o que taxou de absurdo, por isso que os menos favorecidos se veem impossibilitados de sustentar seus filhos em escolas, aumentando o número de analfabetos, fator principal do atraso de uma nação [...] (MARINGÁ, 1953, p. 8-9).

⁵ Comerciante natural da cidade de Curitiba e primeiro prefeito do município (REIS, 2004).

Dessa maneira, após vários esforços por parte dos que defendiam a criação dessa modalidade de ensino, foi criado em 02 de dezembro de 1953, na gestão do prefeito Inocente Villanova Junior, o Ginásio Municipal de Maringá. Este, no decorrer de suas atividades, recebeu diferentes denominações até ser nomeado Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal, em homenagem ao presidente do Banco Mercantil de São Paulo, um dos principais acionistas da CMNP.

O Ginásio Municipal de Maringá foi criado por meio do documento nº 2 da Lei Municipal nº 13 de 1953. Essa instituição de ensino passou a atender os estudantes no ano de 1954, tendo como seu diretor o professor Nicolau Ballas Barros. O espaço escolar compreendia uma quadra situada na rua Martim Afonso, local em que atualmente funciona o Instituto Estadual de Educação de Maringá. Conforme relatos de ex-alunos, o local era precário e mal acabado, nas salas de aula não havia piso, portas, nem janelas.

No entanto, durante o primeiro ano de funcionamento do Ginásio Municipal de Maringá, o município apresentou dificuldades para mantê-lo. Então, a Assembleia do Estado do Paraná autorizou a transferência desse ginásio para o sistema estadual de ensino, por meio da Lei nº 2.168 de 04 de agosto de 1954, a qual foi divulgada pelo Diário Oficial nº 124 de 06 de agosto de 1954. A partir desse momento, a instituição passou a ser denominada Ginásio Estadual de Maringá. A seguir, podemos observar um registro fotográfico da solenidade de sua estadualização.



Figura 1: Solenidade da Estadualização do Ginásio Municipal
Fonte: Revista Maringá Ilustrada (1957)

A instituição, mesmo estadualizada, passou por dificuldades em relação ao pagamento dos professores. Devido a essa situação, o vereador Basílio Sautchuk elaborou um projeto de Lei para conceder uma ajuda mensal de Cr\$ 2.000,00 aos professores do Ginásio Estadual que trabalhassem mais de doze horas semanais. Ao secretário da escola e às zeladoras o auxílio seria de Cr\$ 1.000,00. Tal ajuda perduraria por dois anos a partir de 01 de janeiro de 1955, sendo abolida no momento em que o governador do estado concedesse aumento aos docentes (MARINGÁ, 1955).

Em 1955, foi realizada uma campanha para dar um nome ao Ginásio Estadual e o escolhido foi “Dr. Gastão Vidigal”. O Governador do Estado do Paraná, Adolfo de Oliveira Franco, sob proposta da Secretaria de Educação e Cultura, renomeou o

Ginásio Estadual de Maringá para Ginásio Estadual Dr. Gastão Vidigal pelo Decreto Governamental nº 19.902 (COLÉGIO ESTADUAL DR. GASTÃO VIDIGAL, 1953-1975).

No ano de 1956, o Poder Executivo foi autorizado a abrir um crédito especial no valor de Cr\$ 12.000.000,00, destinado à construção de um prédio para o colégio, pois o mesmo continuava em condições precárias. Isso ocorreu por meio do Decreto nº 7.370 de 29 de dezembro de 1956, o qual atribuiu ao Ginásio Estadual Dr. Gastão Vidigal o nome de Colégio Estadual de Maringá, o qual, por sua vez, passaria a funcionar a partir do ano letivo de 1957 (COLÉGIO ESTADUAL DR. GASTÃO VIDIGAL, 1953-1975).

Em 28 de agosto de 1958, a instituição foi novamente renomeada, passando a chamar-se Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal. Esse ato ocorreu mediante o Decreto nº 18.808, o qual autorizava o funcionamento do segundo ciclo de estudos (COLÉGIO ESTADUAL DR. GASTÃO VIDIGAL, 1953-1975). Nesse momento, o prédio escolar se apresentava em melhores condições, graças à verba que recebera do estado.

No ano de 1961, foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), conhecida como Lei 4024/61. Dentre as suas diretrizes, têm-se a instituição da flexibilidade curricular, a articulação dos diversos graus e ramos e a divisão do ensino de grau médio em ginásial (quatro séries) e colegial (três séries), os quais ofertariam disciplinas obrigatórias e optativas (BRASIL, 1961). Mediante análise dos relatórios finais das turmas do colégio, a partir da implantação da pri-

meira LDB, identificamos que a instituição ofertou disciplinas obrigatórias e optativas, adequando-se ao sistema educacional vigente.

Cabe dizer que o número de estudantes na instituição aumentava a cada ano e, no início da década de 1960, as instalações físicas da instituição em estudo tornaram-se insuficientes para atender a classe estudantil. Assim, no ano de 1964, iniciou-se o processo de licitação para a construção de um novo prédio para o colégio. Após esse processo, as obras foram iniciadas e sua conclusão ocorreu no ano de 1967. No 2º semestre desse mesmo ano, o colégio foi transferido para esse local, o qual se situava na Rua Líbero Badaró, bairro Zona 7, onde localiza-se atualmente. Nesse momento, havia 1.886 estudantes matriculados e 80 docentes lecionando na instituição, quadro este que ratificava a demanda por um espaço mais amplo para o atendimento aos alunos (COLÉGIO ESTADUAL DR. GASTÃO VIDIGAL, 1966-1967).

Em função da Lei 5692/71, o colégio precisou adequar a sua denominação, o que ocorreu somente a partir do Decreto nº 1.361 de 23 de dezembro de 1975, por meio do qual passou a ser denominado Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal – Ensino de 1º e 2º graus (COLÉGIO ESTADUAL DR. GASTÃO VIDIGAL, 1953-1975). Por meio desse decreto, foi autorizado o funcionamento do ensino de 1ª a 8ª séries do 1º grau e dos cursos técnicos de Redator Auxiliar, Tradutor e Intérprete, Auxiliar Sanitarista, Auxiliar Técnico em Eletricidade e Desenhista de Arquitetura, como 2º grau, em substituição ao curso colegial (NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE MARINGÁ, 2012).

Desse modo, a instituição de ensino prosseguiu os seus trabalhos no município, adequando-se a outras leis da educação que, posteriormente, foram estabelecidas pelo governo. Nesse sentido, vale ressaltar que o Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal contribuiu para a educação maringaense e para o desenvolvimento da cidade. Essa instituição, funcionando há 61 anos em Maringá, é considerada como um dos estabelecimentos públicos de ensino mais sólidos do município.

A formação e qualificação do corpo docente

Ao pesquisar sobre a história de uma instituição de ensino, Nosella e Buffa (2008) nos aconselham o estudo do seu corpo docente, assim como de sua formação acadêmica. Nesse sentido, abordaremos a questão formativa dos professores que atuaram no Colégio Es-

tadual Dr. Gastão Vidigal, com o intuito de compreender a qualificação destes para o exercício do magistério.

É fundamental relatar que, no ano em que o mencionado colégio fora criado, não havia, no município, escolas para formação de professores, e os que gostariam de cursar o ensino superior tinham que realizá-lo em outra localidade. Sobre essa questão, Waldemar Allegretti nos explicou que,

[...] quando o Norte do Paraná foi colonizado, as famílias vieram com seus filhos em idade escolar. Aqueles que tinham condições financeiras mandavam os filhos para o internato em Jacarezinho ou São Paulo. As crianças que não tinham essas condições terminaram aqui o primário e ficaram sem poder estudar. Então, o Governo do Estado resolveu criar uma série de ginásios no Norte do Paraná. No entanto, só havia nessa época, escolas superiores para professores em Curitiba. Assim, [para dar aula] foi se aproveitando de advogados, contadores, ex-seminaristas... (ALLEGRETTI, 2013).

Desse modo, devido à carência de profissionais especializados na área da educação, ocupou o cargo de docência nessa instituição uma quantidade expressiva de pessoas sem a devida formação específica para o exercício do magistério nas áreas das disciplinas ministradas ou não possuíam formação em nível superior, o que pode ser verificado, mediante análise do livro ata dos cadastros de seus professores. No ano de 1954, existem dois registros nesse documento, são eles: Ruy Rebello Vieira, formado em Direito, História e Geografia; e Oltino Borba, graduado em Direito (COLÉGIO ESTADUAL DR. GASTÃO VIDIGAL, 1954-1969). No que concerne ao ano de 1955, há dez registros no referido livro ata, apresentados por meio do quadro a seguir:

Professor	Formação
Aniceto Matti	Conservatório Musical
Dalysbor Gomes de Oliveira	Curso de Educação Física
Geraldo Altoé	Ginásial - Clássico
Giaméro Monacci	Curso Superior de Inglês e Francês
Idalina Augusta Allegretti	Ginásial
José Hiran Sallée	Colegial Clássico - Seminário
Nadyr Maria Allegretti	Escola Normal Secundária
Oltino Borba	Curso de Direito
Ruy Rebello Vieira	Curso de Direito
Waldemar Allegretti	Curso Técnico de Contabilidade

Quadro 1: Registro dos professores (1955) – (elaborado pelas autoras)
Fonte: Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal (1954-1969)

Ao analisar o quadro anterior, é possível verificar que, dentre esses professores, vários não possuíam a formação específica para exercer o magistério. Esta foi a situação, por exemplo, de Waldemar Allegretti, o qual, em entrevista, pontuou que: “[...] acabei sendo improvisado professor como a maioria da época. Naquela ocasião tinha advogado, mas, a maioria era pessoas que tinham nível médio, ex-seminaristas, pessoas que sabiam um pouquinho mais que os alunos”.

Contudo, para lecionar, as pessoas que não possuíam formação na área da educação precisavam ser aprovadas no exame de suficiência. Sobre esse aspecto, o professor Waldemar Allegretti (2013) complementou:

O Ministério da Educação criou o exame de suficiência. Quem passasse nesse exame recebia um certificado para poder lecionar onde não houvesse faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A maioria de nós [professores da época], com raríssimas exceções, são pessoas oriundas desse meio.

É possível compreender, por meio desse relato, que diversas pessoas exerceram o magistério sem qualificação na área de ensino, em virtude da aprovação nos exames de suficiência. Assim, ao analisarmos os registros no livro ata referentes aos anos de 1956 a 1959, identificamos a mesma condição. Desse modo, apresentamos, no quadro que segue, a quantidade de professores com a devida formação na área da educação e os que não a possuíam.

QUADRO DOCENTE		
Ano	Com formação na área da educação	Sem formação na área da educação
1956	05	04
1957	07	07
1958	09	11
1959	15	12

Quadro 2: Formação do quadro docente no período de 1956 a 1959 (elaborado pelas autoras)
Fonte: Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal (1954-1969)

Com base nos dados apresentados, é possível verificar o elevado número de docentes sem qualificação para o magistério. Em relação à década de 1960, o quadro nacional era marcado pela falta de instituições de nível superior que pudessem preparar os professores para trabalhar no ensino secundário, seja no ginásial ou no clássico. Havia um crescimento do número de Escolas Normais destinadas à formação de professores para atuar no ensino primário, contudo não

atendia a demanda. Esta constatação nos permite refletir sobre a precariedade de conhecimentos dos professores sobre didática e metodologia do ensino. Os dados revelam que no Colégio estudado, cinquenta por cento, aproximadamente não tinham a formação para o magistério.

QUADRO DOCENTE		
Ano	Com formação na área da educação	Sem formação na área da educação
1960	19	09
1961	18	08
1962	13	12
1963	20	08
1964	23	19

Quadro 3: Formação do quadro docente no período de 1960 a 1964 (elaborado pelas autoras)
Fonte: Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal (1954-1969)

Por meio do quadro 3, constata-se o crescimento no número de profissionais habilitados na área da educação, porém ainda havia a ocorrência de professores que ministraram aulas sem terem cursado uma licenciatura. Sobre a contratação de pessoas sem a devida formação para o magistério, também destacamos o caso da professora Maria Sellmann, que assumiu aulas de Francês – por apresentar bom desempenho nessa disciplina – no ano de 1962, enquanto cursava o colegial na própria instituição. Assim nos relatou: “Eu estava no terceiro colegial. Estudava e lecionava ao mesmo tempo. Estudava à noite e ministrava aulas pela manhã. Inicialmente, [...] comecei com a disciplina de Francês” (SELLMANN, 2013). Esse fato não apenas ratifica a falta de profissionais na área de educação, mas também revela uma das maneiras de suprir o quadro de professores do colégio naquela época.

Outro fato que não podemos deixar de mencionar refere-se à contratação de Marli Maciel de Campos, primeira professora formada na área de ensino, vinda de outro município, para lecionar na instituição. A mencionada docente possui formação em Letras Clássicas e iniciou as suas atividades no ano de 1964. Por meio de suas palavras, podemos verificar a situação formativa em que se encontrava o corpo docente do colégio:

[...] havia professores de Português, mas não eram formados, como: ex-padres, ex-seminaristas e advogados. Pessoas formadas em Engenharia e Contabilidade davam Matemática. Havia só três ou quatro professores formados que eram da cidade. Eu fui a primeira professora formada, de fora, a lecionar no

colégio (CAMPOS, 2013).

Mediante as palavras da referida professora, podemos compreender que vários alunos foram escolarizados por profissionais de diversas áreas. Contudo, é necessário salientar que, entre os anos de 1965 a 1975, não foi possível determinar a condição formativa dos professores, devido à falta desse registro em seus cadastros. No entanto, verificamos, pelos dados colhidos, que diversos profissionais e, até mesmo, estudantes, ministraram aulas na instituição, devido ao número insuficiente de pessoas habilitadas na área da educação.

Observamos que a demanda pela escola pública primária e secundária crescia, no entanto havia carência de formação do professorado. O número restrito de vagas ofertado em nível superior localizado nos maiores centros urbanos e as distâncias dos moradores de regiões afastadas dessas localidades inviabilizavam a formação e a contratação de professores com formação específica em nível superior. A ausência dessa qualificação, embora os esforços individuais declarados nas entrevistas para que se ministrassem boas aulas, leva-nos a inferir que o ensino ofertado era improvisado, visto que os professores aprendiam a dar aulas com a prática e observando os professores mais antigos, repetindo as aulas tais quais vivenciaram enquanto alunos. Saber um pouco mais do que os alunos permitia o exercício do magistério num contexto carente de mão de obra especializada. Se a constatação desse quadro mostra-nos a necessidade de investimentos na formação, observamos o quanto essa questão é delicada e urgente. Até o presente momento, a qualificação adequada para o exercício do magistério continua sendo um desafio.

Considerações finais

O povoamento do Norte do Paraná esteve atrelado à expansão da cafeicultura cafeeira. Nessa região se destaca o município de Maringá, fundada para ser um polo regional devido a fertilidade de suas terras e por sua privilegiada topografia. No entanto, a questão educacional foi um dos problemas enfrentados pela população, o qual se iniciou pela ausência de escolas de ensino primário, amenizada, a partir do ano de 1946, por parte de alguns líderes locais pela contratação da professora Dirce de Aguiar Maia, que residia em Cambé-Pr.

Nos anos seguintes, emergiu a necessidade de escolas de ensino secundário e esta fora instituída no município após várias reivindicações por parte da população que não tinha condições de custear os

estudos dos filhos em outra localidade ou na rede privada de ensino, inaugurada em 1952, para atender principalmente os filhos da elite maringaense. Nesse contexto, fora instituído, em 1953, o Ginásio Municipal de Maringá, atualmente Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal, primeiro estabelecimento público de ensino a ofertar o primeiro ciclo do curso secundário na cidade.

Vale destacar que, por meio dos dados apresentados, foi possível verificar que a instituição enfrentou vários problemas, dentre eles, a falta de professores qualificados para o magistério devido à ausência de escolas de formação de professores no município e na região. Sobre essa questão, Miguel (1992) complementa que, no final da década de 1950, a falta de docentes formados no nível secundário foi uma das grandes dificuldades enfrentadas pelo governo paranaense. Diante disso, é possível compreender que o caso de Maringá não era um fato isolado, pois outros municípios enfrentavam o mesmo problema.

De acordo com Santos e Cerqueira (2009), o sistema de ensino superior no Brasil cresceu lentamente até a década de 1960, época de formação das universidades federais, da criação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e da expansão do sistema universitário estadual paulista. Tal situação, nos leva a inferir que a quantidade de professores formados para atuar no nível secundário no país era menor que a sua demanda. Nesse sentido, as análises desenvolvidas neste trabalho nos demonstram que as dificuldades da instituição em contratar profissionais qualificados para o magistério estavam em consonância com o que ocorria no Brasil tanto em nível estadual quanto nacional. Esta dificuldade foi revelada pelo estudo realizado no Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal.

Referências

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**: Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

Dicionário de Português On Line. 2014. Disponível em: <<http://www.lexico.pt/quadra/>> Acesso em: 05 nov. 2014.

LIMA, Aldivina Américo. **Ginásio Maringá (1952-1963)**: história da implantação de uma instituição escolar. 2011. 336 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

- LUZ, France. **O Fenômeno Urbano Numa Zona Pioneira:** Maringá. Maringá: A Prefeitura, 1997.
- MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **A Escola Normal no Paraná:** instituição formadora de professores e educadora do povo. 1992. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/9.pdf>> Acesso em: 12 nov. 2014.
- NOSELLA, P.; BUFFA, E. **As Pesquisas Sobre Instituições Escolares:** o método dialético marxista de investigação. Eccos. Revista Científica, v.7, n.2, p.351-368. jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/421/427>> Acesso em: 23 jul. 2013.
- PASSINI, Elza Yasuko; MELO, Danilo Caires Tinoco Bisneto; et al. **Atlas Escolar de Maringá:** ambiente e educação. Maringá: EDUEM, 2006.
- REIS, Osvaldo. **Maringá 60 anos:** a história em conta-gotas. Maringá: Gráfica Primavera, 2004.
- SANCHES, Antenor. **Maringá:** sua história e sua gente. Maringá: Massoni, 2002.
- SANTOS, Adilson Pereira; CERQUEIRA, Eustaquio Amazonas. **Ensino superior:** trajetória histórica e políticas recentes. 2009. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT14092013162802.pdf>> Acesso em 13 nov. 2014.

Fontes Primárias

- COLÉGIO ESTADUAL DR. GASTÃO VIDIGAL. **Cadastros de Professores.** 1954-1969. 100 f.
- COLÉGIO ESTADUAL DR. GASTÃO VIDIGAL. **Correspondências Expedidas e Recebidas.** 1966-1967. Não paginado.
- COLÉGIO ESTADUAL DR. GASTÃO VIDIGAL. **Histórico do Estabelecimento.** 1953-1975. p.1-18.
- MARINGÁ. Câmara Municipal. **Ata da sessão de 20 jan. de 1953.** Maringá: A Câmara, 1953. Livro 1 de 20 dez 1953 – 6 de maio de 1953. p. 7-9.
- MARINGÁ. Câmara Municipal. **Lei nº 11/55 de 30 de novembro de 1955.** Maringá: A Câmara, 1955. Livro 5 Projeto de Leis nº 1 a 19 de 1955.
- NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE MARINGÁ. **Vida Legal do Estabelecimento de Ensino.** 2012. 3f.
- REVISTA MARINGÁ ILUSTRADA. **Edição Comemorativa do Décimo Aniversário de Maringá.** 1957.

Entrevistas

ALLEGRETTI, Waldemar. Entrevistadora: Viviane de Oliveira Berloff
Caraçato. Entrevista concedida em 11 de junho de 2013 na cidade de
Maringá/PR.

SELLMANN, Maria Malta do Nascimento. Entrevistadora: Viviane de
Oliveira Berloff Caraçato. Entrevista concedida em 12 de junho de
2013 na cidade de Maringá/PR.

CAMPOS, Marli Maciel de. Entrevistadora: Viviane de Oliveira Berloff
Caraçato. Entrevista concedida em 10 de julho de 2013 na cidade de
Maringá/PR.

FONTES PARA A HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES NO NORTE PIONEIRO DO PARANÁ: REFLEXÕES SOBRE UM ITINERÁRIO DE PESQUISA

Flávio Massami Martins Ruckstadter*
Vanessa Campos Mariano Ruckstadter**

Introdução

A história das instituições escolares, como temática no interior da área de História da Educação, avolumou-se significativamente nas últimas duas décadas. Especialmente a partir dos anos 1990, o número de pesquisas dedicadas ao tema cresceu e, com isso, cresceram também as possibilidades interpretativas do ponto de vista teórico-metodológico. Alguns aspectos tais como a quantidade e a riqueza das investigações, a pluralidade de enfoques, abordagens e métodos, a diversidade de locais de onde falam os pesquisadores, entre outros, têm produzido a necessidade constante de discussão sistemática sobre os novos problemas e possibilidades de investigação que se abrem.

Este artigo se insere nesse contexto. Tem como tema a questão das fontes para a escrita da história das instituições escolares em um espaço específico: o chamado “Norte Pioneiro” do estado do Paraná. Propõe-se a refletir sobre o itinerário de pesquisa desenvolvida junto à principal instituição estadual de ensino superior na região, com o objetivo de discutir aspectos do fazer historiográfico no âmbito da História da Educação, especialmente sobre a temática das fontes para a pesquisa sobre a história das instituições escolares.

O texto está estruturado em torno de três questões. Primeiro, procura-se questionar, de maneira geral, sobre os motivos para se es-

*Doutor em Educação. Professor adjunto do Centro de Ciências Humanas e da Educação, *Campus* Jacarezinho, Universidade Estadual do Norte do Paraná (CCHE-CJ-UENP). Coordenador do GT HISTEDBR Norte Pioneiro do Paraná (HISTEDNOPR). Endereço eletrônico: flavioruckstadter@uenp.edu.br

**Doutora em Educação. Professora adjunta do Centro de Ciências Humanas e da Educação, *Campus* Jacarezinho, Universidade Estadual do Norte do Paraná (CCHE-CJ-UENP). Coordenadora do GT HISTEDBR Norte Pioneiro do Paraná (HISTEDNOPR). Endereço eletrônico: vanessaruckstadter@uenp.edu.br

tudar a história das instituições escolares. Isso implica compreender como a temática se constituiu em uma das mais privilegiadas no interior da História da Educação. Depois, de maneira mais específica, questiona-se o porquê da pesquisa sobre a temática nessa região específica do estado do Paraná. Isso implica conhecer um pouco da realidade educacional e das características locais do “Norte Pioneiro” do estado. Por fim, analisa-se o potencial das pesquisas em história das instituições escolares na região, a partir do trabalho de pesquisa desenvolvido pelos autores, que constitui parte das atividades do Grupo de Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil” – GT Norte Pioneiro do Paraná (HISTEDNOPR).

Um tema recorrente: a história das instituições escolares e a história da educação

Por que estudar história das instituições escolares? De fato, esta questão não é fácil de ser respondida, como bem atestam Paolo Nosella e Ester Buffa (2013). A resposta passa obrigatoriamente pelo sentido que atribuímos ao passado e ao papel que o historiador pode desempenhar frente a ele.

O passado, definido como o período imediatamente anterior aos eventos registrados na memória de um indivíduo, é compreendido como dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e de outros padrões da sociedade humana. O problema é, para os historiadores, analisar o “sentido do passado” na sociedade atual, localizando suas mudanças e transformações. Nesse sentido, ser membro de uma determinada sociedade é situar-se em relação ao seu passado, seja para rejeitá-lo ou para lhe utilizar como padrão (HOBBSAWM, 1998). Em certa medida, é o conhecimento do passado – como principal tarefa dos historiadores – a matéria-prima para a constituição de nossa própria identidade em relação a um grupo ou comunidade.

Podemos compreender a linha de pesquisa “história das instituições escolares” nestes termos. Produzir conhecimento sobre o passado destas instituições é tarefa dos historiadores da educação e, como se observa nas últimas décadas, tarefa coletiva. É o conhecimento deste passado coletivo comum, que nos permite constituir nossa própria identidade enquanto educadores. Na trajetória que elevou a história das instituições escolares à condição de tema de pesquisa privilegiado na área, dois dos principais marcos foram as jorna-

das organizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), no ano de 2005. Em ordem cronológica: a “V Jornada do HISTEDBR”, realizada na Universidade de Sorocaba (UNISO), que teve como tema geral “Instituições Escolares Brasileiras: História, Historiografia e Práticas”, entre os dias 9 e 12 de maio de 2005 e a “VI Jornada do HISTEDBR”, realizada na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), que teve como tema “Reconstrução Histórica das Instituições Escolares no Brasil”, no período de 7 a 9 de novembro de 2005¹.

Esses eventos contribuíram significativamente com o campo; configuraram-se como espaços importantes nos quais os principais pesquisadores da História da Educação proferiram conferências diversas sobre a temática da história das instituições escolares². Se a quinta jornada teve uma proposta de abordar as instituições escolares do ponto de vista de sua história, historiografia e práticas, a sexta jornada a complementou, ao propor sua reconstrução histórica (SAVIANI, 2007).

Vale observar que o trabalho do HISTEDBR não constitui exceção nesse movimento de valorização da história das instituições escolares. Também no interior da principal entidade da área, a Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) é possível observar trajetória semelhante. A SBHE tem exercido papel no intercâmbio entre pesquisadores provenientes de diferentes instituições de ensino superior, tanto em âmbito nacional quanto internacional. A gestação de uma entidade representativa dos historiadores da educação brasileira pode ser vista como resultado de um processo que teve início nos anos 1980; em primeiro lugar com a criação no interior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), de um Grupo de Trabalho de História da Educação, em 1984; em segundo lugar, com a fundação do próprio HISTEDBR, na Unicamp em 1986. Contribuíram neste processo também os encontros internacionais da área, especialmente os Congressos Ibero-Americanos de Educação e os Congressos Luso-Brasileiros de História da Educação. O

1 Além destes, outros congressos, eventos, seminários e colóquios merecem destaque, tais como o II Congresso de Pesquisa e Ensino da História da Educação, realizado em Uberlândia (2003) e os Colóquios de Pesquisa sobre Instituições Escolares, realizados na UNINOVE, entre 2004 e 2008. (NOSELLA; BUFFA, 2013).

2 Os textos das conferências foram publicados em livro que se constitui em referência obrigatória para a pesquisa sobre a história das instituições escolares. Foi organizado Maria Isabel Moura Nascimento (2007), Wilson Sandano, José Claudinei Lombardi e Dermeval Saviani e resultou de uma publicação coletiva das editoras Autores Associados, da UNISO e da UEPG.

aumento do número de pesquisadores exigiu a organização de um espaço maior do que o GT da ANPED para debates e exposição das investigações; isto se consolidou na fundação da SBHE, em 1999 (SAVIANI *alii*, 2011).

Além da publicação da Revista Brasileira de História da Educação (RBHE), a entidade organiza bienalmente o Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE). Até o momento foram organizados sete Congressos Brasileiros de História da Educação³. A partir de sua quarta edição, em 2006, o evento tem contado com um eixo temático que contempla a história das instituições escolares. Naquele ano, no evento realizado em Goiânia, o eixo se intitulava “História da profissão docente e das instituições escolares”. Em Aracajú (2008), “História da profissão docente e das instituições escolares formadoras”. Nos congressos de 2011 e 2013, respectivamente sediados em Vitória e Cuiabá, o eixo foi intitulado “História das instituições e práticas educativas”⁴.

O número de trabalhos apresentados nesses eixos também é sinal da crescente preocupação da comunidade científica com a temática da história das instituições escolares. Em 2006, o CBHE registrou um total de 508 propostas encaminhadas, das quais 457 foram aprovadas. O eixo “História da profissão docente e das instituições escolares” concentrou o maior número (118) de trabalhos apresentados. No evento seguinte, o número de trabalhos inscritos no eixo “História da profissão docente e das instituições escolares formadoras” manteve a média (128), porém num universo bem maior de trabalhos totais do evento (1293 resumos). Foi o terceiro eixo com maior número de trabalhos inscritos. Em 2011, o eixo temático “História das instituições escolares e práticas educativas” registrou, novamente, o maior número de trabalhos apresentados (248) em um total de 961

3 O I CBHE aconteceu na cidade do Rio de Janeiro, em 2000. O II CBHE foi sediado em Natal (RN), em 2002. O III CBHE foi organizado em Curitiba (PR), no ano de 2004. O evento seguinte, em 2006, aconteceu na cidade de Goiânia (GO). Em 2008, o V CBHE foi realizado em Aracajú (SE). O VI CBHE, organizado em 2011 e não em 2010 para que não coincidissem com o Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, foi sediado em Vitória (ES). Por fim, o VII CBHE aconteceu em Cuiabá (MT), em 2013. O próximo CBHE será sediado em Maringá (PR), no período de 29 de junho a 02 de julho e terá como tema “Matrizes Interpretativas e Internacionalização”.

4 A proposição dos eixos temáticos do CBHE deve ser compreendida em um duplo movimento: por um lado, representam interesses e temas já pesquisados pela comunidade científica; por outro, representam um esforço, por parte da SBHE, de gerar uma demanda para investigações sobre temas ainda pouco estudados. Esta última função dos eixos passou a ser utilizada a partir do III CBHE, quando se inseriu um eixo sobre Ensino de História da Educação (SAVIANI, 2011).

propostas. Em 2013, foram apresentados 201 trabalhos no eixo temático “História das instituições escolares e práticas educativas”, representando, mais uma vez, um dos eixos de maior procura no evento.

Conforme se observa, nas últimas duas décadas, um grande número de historiadores da educação tem assumido a árdua tarefa de produzir conhecimento histórico sobre as instituições escolares brasileiras. A quantidade de trabalhos apresentados no mais destacado evento da área no país, o CBHE, é significativa neste respeito. Assim, é possível afirmar que o tema é cada vez mais recorrente na área.

Um tema nada recorrente: a história das instituições escolares no “norte pioneiro” do Paraná

Se por um lado se pode afirmar que a história das instituições escolares é um tema cada vez mais recorrente nas pesquisas desenvolvidas no campo da História da Educação, o mesmo não se pode afirmar quando se delimita o espaço geográfico “Norte Pioneiro” do Paraná.

O “Norte Pioneiro” paranaense, também conhecido como “Norte Velho”, é uma das dez mesorregiões que compõem o estado do Paraná segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). É composto por 46 municípios, agrupados em cinco microrregiões (Jacarezinho, Cornélio Procópio, Ibaiti, Assaí e Wenceslau Braz). Em geral, os municípios são de pequeno porte. No total, eles somam cerca de 540 mil habitantes, o que corresponde a aproximadamente 5% do total de habitantes do estado. A economia gira em torno da produção agrícola, especialmente a produção de cana-de-açúcar para a produção de álcool.

O índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM)⁵ em muitas cidades se encontram abaixo da média estadual⁶. No “Norte

5 O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é um indicador desenvolvido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) que considera mais do que os aspectos econômicos, como o Produto Interno Bruto (PIB), por exemplo, para analisar o desenvolvimento. Ele se constitui com base em três pilares: saúde, educação e renda. A partir dele se estabelece o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), que mede o desenvolvimento das cidades com base nos mesmos pilares. Embora seja mais abrangente do que indicadores exclusivamente econômicos, o IDHM não tem a capacidade de abranger todos os aspectos do desenvolvimento. (ATLAS..., 2013)

6 O estado do Paraná apresentou em 2010 uma média de 0,749 no IDHM, o que significa um índice alto. As faixas de desenvolvimento se estendem de 0,0 a 1,0, assim divididas: 0,0 a 0,499 – muito baixo; 0,5 a 0,599 – baixo; 0,6 a 0,699 – médio; 0,7 a 0,799 – alto; 0,8 a 1,0 – muito alto.

Pioneiro”, todos os municípios registraram na década passada crescimento de vários indicadores (educação, renda e longevidade), o que acompanha as taxas de crescimento estaduais e nacionais⁷. Entretanto, em que pese a melhoria do índice na mesorregião de maneira geral, a desigualdade ainda é muito grande. Enquanto municípios como Jacarezinho, Cornélio Procópio, Santo Antônio da Platina e Bandeirantes apresentam IDHM considerado alto, outras cidades como São Jerônimo da Serra e Congonhinhas, por exemplo, apresentam IDHM médio⁸.

O nome da mesorregião, “Norte Pioneiro” ou “Norte Velho” do Paraná, dá-se em função da colonização que se estabeleceu a partir do final do século XIX e da memória construída para a população que ali se estabeleceu. Registram-se os seguintes significados para o termo “pioneiro”: “aquele que abre caminho através de região mal conhecida; explorador de sertões; precursor” (MICHAELIS..., verbete “pioneiro”). Nesse sentido, o uso do termo para designar a região pode ser questionado; de acordo com uma historiografia mais tradicional, a ocupação do norte do estado do Paraná teria se dado a partir da região pioneira (o nordeste do Paraná). Com a vinda de colonizadores “pioneiros”, teriam se ocupado sertões, terras pouco conhecidas ou devolutas.

A questão é polêmica. Construiu-se a partir da memória desses colonizadores e a partir de estudos tradicionais, o mito de um “vazio demográfico”. Em outras palavras: segundo este mito, a região estava desocupada, pronta e à espera de sua ocupação, o que se efetivou com a ação colonizadora, principalmente através de migrações provenientes do sudeste brasileiro (Minas Gerais e São Paulo, prioritariamente), no contexto de expansão da produção cafeeira, entre fins do século XIX e início do século XX. Esse mito contribuiu para apagar a presença de vastas populações indígenas que habitavam o território e que foram expulsas e/ou exterminadas no contexto de avanço da produção agroexportadora na região.

Pois, na maioria dos discursos oficiais, em livros didáticos, nas obras sobre o pioneirismo no norte do

7 O Paraná na última década deixou de ter cidades com IDHM muito baixo. Tem quatro cidades com índice baixo e apenas duas cidades com IDHM muito alto: Curitiba e Maringá.

8 Apenas para exemplificar: enquanto Cornélio Procópio ocupa o 20º e Jacarezinho o 48º lugar no ranking estadual do IDHM, Congonhinhas e São Jerônimo da Serra ocupam respectivamente o 328º e o 374º posto, em um total de 399 municípios paranaenses. (ATLAS..., 2013)

Estado, nos trabalhos acadêmicos que tratam da ocupação da região a partir de 1930, é comum encontrar-se a afirmação de que essas terras eram “devolutas”, “selvagens”, “desabitadas”, “estavam abandonadas”, “virgens”, “selváticas”, “sertão bravo”. As terras do setentrião, do oeste e sudoeste paranaense, para o colonizador dos anos de 1920 aos anos de 1950 estavam desabitadas, vazias, prontas para serem ocupadas e colonizadas. É o mito do vazio demográfico. (MOTA, 2009, p.14)

Não há muitos estudos históricos atuais que tratem especificamente da região⁹. Tanto na área de História, quanto na História da Educação, estudos sobre o “Norte Pioneiro” constituem exceção¹⁰. Possivelmente, a ausência possa ser explicada pela inexistência, na região, de programas de pós-graduação nestas áreas.

A mesorregião possui uma universidade pública estadual, a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Trata-se de uma das mais jovens instituições de ensino superior públicas do estado, criada pela Lei Estadual n.º 15300 de 28 de setembro de 2006 e autorizada pelo Decreto Estadual n.º 3909/2008. A universidade se estrutura na forma *multicampi*, nas cidades de Cornélio Procópio, Bandeirantes e Jacarezinho, tendo a última como sede administrativa.

Embora jovem enquanto universidade, sua história não é tão recente. Para sua formação foram reunidas cinco antigas faculdades estaduais isoladas, sendo três de Jacarezinho (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho – FAFIJA, Faculdade de Educação Física e Fisioterapia de Jacarezinho – FAEFIJA, e Faculdade de Direito do Norte Pioneiro – FUNDINOPI), uma de Bandeirantes (Fundação Faculdades Luiz Meneghel – FFALM) e uma de Cornélio Procópio (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio – FAFI-COP).

As antigas faculdades isoladas legaram à universidade cursos de licenciatura em diferentes áreas: Filosofia, História, Pedagogia, Ciências Biológicas, Matemática, Geografia, Letras e Educação Física. Alguns têm mais de cinquenta anos, como é o caso dos cursos de Letras e História do *Campus* de Jacarezinho, criados em 1959, ano de fundação

9 O principal estudo que trata da (re)ocupação do Norte Pioneiro é o livro de Ruy Christovan Wachowicz (1987).

10 A busca no banco de teses e dissertações da CAPES utilizando como palavras-chave “Norte Pioneiro” e/ou “Instituições escolares” retorna somente um trabalho em nível de mestrado, na área de Educação, defendido na Universidade Estadual de Londrina (UEL) (NOGUEIRA, 2012).

da FAFIJA. Assim, reconhecidamente, estas instituições cumpriram papel importante na formação de professores para a educação básica na região.

No entanto, o mesmo não se pode afirmar sobre a pesquisa acadêmica. Nenhuma das áreas de licenciatura citadas possui até hoje um programa de pós-graduação. Os programas mais próximos da região, nas áreas de Educação e de História, estão situados nas seguintes instituições: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, *campus* de Assis e Marília, no estado de São Paulo (UNESP-Assis e UNESP-Marília). Nesse sentido, embora tenha uma contribuição muito importante na formação docente para a educação básica, em uma região que atende mais de meio milhão de habitantes, as instituições de ensino superior ainda não produziram sistematicamente conhecimento histórico sobre sua realidade educacional.

Os dados apresentados até aqui nos permitem afirmar que a região tem um potencial muito grande para estudos da temática “história das instituições escolares”. O processo de (re) ocupação do “Norte Pioneiro” datado de fins do século XIX e início do século XX coincide com o processo de expansão da educação básica no Brasil, especialmente com o fenômeno da interiorização do modelo paulista dos grupos escolares. Em alguns municípios, como em Jacarezinho, por exemplo, temos a fundação do primeiro grupo escolar já em 1911¹¹. No entanto, tão grande quanto o potencial são também os desafios, tamanho é o trabalho a ser realizado.

Conclusão

Há quase uma década, nas conferências de abertura das jornadas do HISTEDBR, Dermeval Saviani defendia que o processo histórico de reconstrução das instituições escolares no Brasil poderia se constituir como tarefa coletiva dos pesquisadores ligados aos grupos de trabalho e aos programas de pós-graduação. Um programa de pesquisa com linhas gerais bem definidas e com o objetivo central de mapear e estimular a pesquisa inicial sobre as instituições escolares, em nível de mestrado. Naquele contexto, o autor afirmava:

Penso que se poderia formular um programa amplo relativo à reconstrução histórica das instituições es-

¹¹ Trata-se do Grupo Escolar Custódio Raposo.

colares no Brasil, a partir dos Grupos de Trabalho e dos Programas de Pós-Graduação, em âmbito nacional.

Tratar-se-ia de proceder a um mapeamento geral das instituições escolares. De posse dessa informação preliminar, poder-se-ia mobilizar a proposta da “monografia de base como ideia diretriz da dissertação de mestrado”. O primeiro passo nessa direção consistiria na formulação, a partir das ideias aqui lançadas, de um projeto envolvendo os mestrandos na produção de dissertações que se converteriam em monografias de base cobrindo as diferentes formas e tipos de instituições escolares. Estimo que, desenvolvendo-se sistemática e persistentemente um programa dessa natureza ao longo de uma ou duas décadas, teríamos produzido um material valiosíssimo para a reconstrução histórica das instituições escolares brasileiras. (SAVIANI, 2007, p. 26)

O passo inicial seria, nesse sentido, o mapeamento das instituições escolares. Na sequência, o trabalho deveria se direcionar para a produção de “monografias de base” sobre cada uma das instituições mapeadas preliminarmente.

O programa de pesquisa apresentado por Saviani nas Jornadas do HISTEDBR em 2005 pode ser questionado quanto à sua exequibilidade. Talvez se questione sobre o fato de ser bastante amplo e de requerer grande esforço para sua execução. A própria atividade de mapear historicamente as instituições escolares brasileiras já não é tarefa fácil. No entanto, uma das maiores dificuldades diz respeito às fontes disponíveis para a pesquisa histórica sobre as referidas instituições escolares. Dessa maneira, a reconstrução histórica das instituições escolares brasileiras não se fará sem a preservação, levantamento, constituição e disponibilização dos documentos históricos.

É importante observar que a própria concepção de fonte, ou de documento histórico, foi ampliada de forma significativa pela historiografia no último século. Ao longo do século XIX, no processo de consolidação da História enquanto ciência, o documento assumiu uma função de “prova histórica”. Entretanto, foi durante o século XX, que o conceito e a abrangência do termo documento histórico se ampliou, principalmente pela revolução historiográfica gerada pela Escola dos *Annales* (KARNAL; TATSCH, 2009). De maneira geral, a historiografia no século XX aprofundou e levou ao extremo a concepção apresentada no início do século por Marc Bloch, e publicada no livro

Apologia da História ou o ofício de historiador, segundo a qual fonte é tudo aquilo que permite ao historiador vislumbrar alguma ação humana (BLOCH, 2001).

Para os historiadores da educação interessados no tema da história das instituições educativas, são os arquivos escolares os detentores de maior parte das fontes para a pesquisa histórica sobre estas instituições. Contudo, esses arquivos não são bem preservados. O maior problema diz respeito ao armazenamento da documentação em locais inadequados, o que contribui para a perda definitiva de muitas fontes. Os papéis que constituem o chamado “arquivo morto” de uma escola muitas vezes estão em alguma sala com pouca ventilação, úmida e esquecida. O espaço físico parece ser um dos principais, senão o principal entrave para a organização de acervos escolares abertos aos pesquisadores.

Outro ponto importante, nem sempre lembrado na pesquisa, é o fato de que os arquivos escolares contêm uma documentação oficial. São documentos escolares oficiais, tais como correspondência, ofícios, requerimentos, atas, relatórios, levantamentos estatísticos, pareceres, decretos, que conferem ao historiador a possibilidade de acessar a visão do poder público, de órgãos diretores e de normas num dado período histórico. Por sinal, em função do interesse público que reveste alguns documentos, como históricos de alunos, atos de colação de grau, transferências, entre outros, é vedada a destruição destes documentos pelas instituições, sejam públicas, sejam privadas. Não se pode negar que essas fontes oficiais são essenciais para a reconstituição histórica das instituições. No entanto, merecem ser complementadas por fontes que, constituídas pelos próprios historiadores, levem em consideração setores e grupos nem sempre lembrados pela historiografia mais tradicional. Memórias de alunos e professores, quando tomadas por meio de entrevistas com o uso da história oral, por exemplo, geram documentos que podem enriquecer o processo investigativo, possibilitando um conhecimento mais amplo da história das instituições educativas (VIEIRA, 2013).

Como se nota, os desafios impostos à pesquisa histórica sobre as instituições escolares são variados. No entanto, precisam ser enfrentados pela pesquisa acadêmica, uma vez que as investigações sobre a história das instituições escolares se constituem como possibilidade de preservar parte da história da educação. Tomando isto como premissa, o GT Norte Pioneiro do Paraná do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDNOPR)

tem procurado estimular e desenvolver estudos sobre a temática na região. Este tipo de preocupação também se apresenta como importante para preservação do patrimônio histórico local e regional, pois os estudos sistematizados sobre a temática ainda são escassos em muitas regiões – o Norte Pioneiro do Paraná é exemplar nesse sentido. Assim, o levantamento, catalogação, preservação, constituição e disponibilização de fontes permitirá uma diversificação das possibilidades de pesquisa e, conseqüentemente, da escrita da história da educação a partir dos diferentes sujeitos que a compõem. Isso permitirá que estes sujeitos possam se situar coletivamente em relação ao passado educacional da região, porém, sem deixar de considerar sua inserção em um contexto mais amplo, articulando o local, o regional e o nacional.

Referências

- ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. PNUD, 2013. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/home/> Acesso em 13/11/2014.
- BLOCH, M. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- HOBBSAWM, E. J. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- KARNAL, L.; TATSCH, F. G. A memória evanescente. In: PINSKY, C. B.; LUCA, T. R. (orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 9-28.
- MICHAELIS MODERNO DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA on-line. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=pioneiro> Acesso em: 13/11/2014.
- MOTA, L. T. **As guerras dos índios Kaingang: a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769 – 1924)**. Edição Revista e Ampliada. Maringá: EDUEM, 2009.
- NASCIMENTO, M. I. M. *et alii.*(orgs.). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; Sorocaba: UNISO; Ponta Grossa: UEPG, 2007.
- NOGUEIRA, Adálcia Canedo da Silva. **Marcos Possíveis para Reconstituir a História da Instituição Escolar Julia De Souza Wanderley: a primeira escola de formação de professores de Cor-**

nélio Procópio-PR (1953-1967). 203 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. **Instituições Escolares: por que e como pesquisar**. 2ª ed. Campinas: Alínea, 2013.

SAVIANI, D. Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, M. I. M. et alii.(orgs.). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba: UNISO; Ponta Grossa: UEPG, 2007, p. 3-27.

SAVIANI, D. et alii. Sociedade Brasileira de História da Educação: constituição, organização e realizações. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 11, n. 3 (27), p. 13-45, set./dez. 2011.

VIEIRA, A. M. D. P. Instituições escolares: Memória, fontes, arquivos e novas tecnologias. In: SILVA, J. C. et alii(orgs.). **História da Educação: arquivos, instituições escolares e memória histórica**. Campinas: Alínea, 2013, p. 65-78.

WACHOWICZ, R. C. **Norte Velho, Norte Pioneiro**. Gráfica Vicentina, Curitiba, 1987.

JUAN MANTOVANI E ANÍSIO TEIXEIRA: INTELECTUAIS DA ESCOLA NOVA NO BRASIL E NA ARGENTINA¹

Maria Cristina Nunes Cabral*
Livia Diana Rocha Magalhães**

Introdução

Compreendendo o Estado como um aparelho que engloba tanto a sociedade política quanto a sociedade civil, Gramsci (2010), tece importantes considerações a respeito da fundamentação de ideologias e o papel desempenhado por intelectuais na busca pela hegemonia e consenso dos grupos dominantes em determinados períodos históricos. Nesse sentido, poder-se-ia dizer que nas primeiras décadas do século XX, quadros de intelectuais defensores da “escola nova” passaram gradativamente a ser integrados nas estruturas sustentadoras das políticas de Estado, participando da construção de práticas pedagógicas, associadas a políticas para uma educação de massas que contribuíssem para manter ou modificar conceitos universais e novas ideias exigidas no seio da estrutura social, visando formar um “homem novo” e garantir a democracia como uma forma de vida exigida pela sociedade moderna. Intelectuais que atuaram nas esferas educacionais da gestão pública, em órgãos de definição de políticas educacionais nacionais e internacionais, na criação de instituições e do conhecimento com base nos ideais escolanovistas.

Intelectuais requeridos por uma conjuntura pós-guerras mundiais, por um conjunto de superestruturas, sustentadas por relações

¹ Este texto foi desenvolvido a partir da dissertação desenvolvida por Maria Cristina Nunes Cabral, orientada pela profa. Livia Diana R. Magalhaes, intitulada Memória da escola nova nas obras de Anísio Teixeira e Juan Mantovani: dos seus textos às suas atualizações.

*Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade, cabralcris19@yahoo.com.br, membro do Grupo de Pesquisa Memória, História e Trajetórias Sociais do Museu Pedagógico da UESB.

**Professora plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, doutora em educação pela UNICAMP, com pós-doutorado em Psicologia Social pela UERJ e estágio na Universidad Complutense de Madri. Coordenadora Geral do Museu Pedagógico da UESB e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da UESB. lrochamagalhaes@gmail.com

estreitas que darão organicidade a políticas e espaços definidores da formação moral e material de uma “sociedade em mudanças”. Aqui intelectual sendo entendido como assinalaria Gramsci (1982) que se todos os homens são intelectuais, nem todos desempenham na sociedade a função de intelectuais dirigentes, organizadores de uma nova cultura, e “mesmo esses poucos se dividem numa verdadeira hierarquia de ‘intelectuais” (p. 4), parafraseando-o dir-se-ia, intelectuais dirigentes, organizadores de uma nova escola, condizente com um dado projeto de sociedade.

O fato é, que na primeira metade do século XX, a Escola Nova, com base Ferrière (1879-1970), Montessori (1870-1952), Claparède (1873-1940), mas principalmente em Dewey (1859-1952) se torna a mola motora da ação na educação, por intermédio de intelectuais em países da América Latina. É nesse cenário que se destaca intelectuais latino-americanos por meio de assunção a cargos, funções públicas, implantação de escolas, participação em atividades ou cargos em organismos como a UNESCO, tomando como referência as ideias planificadoras de ordenamento social a partir dos ideais da escola nova. Apresenta-se a seguir, a trajetória de alguns deles, mais especificamente a de Juan Mantovani na Argentina e Anísio Teixeira no Brasil, tendo em vista que os mesmos deixaram uma produção considerável, tomando como base as ideias de John Dewey (1859-1952) entre outras referenciais ecolanovistas, naturalmente dentro de singularidades contextuais das suas sociedades.

No Uruguai, poder-se-ia destacar a atuação de Clemente Estable (1894-1976) e de Sabas Olaizola (1894-1974). No Paraguai, Ramón Indalécio Cardozo (1878-1943); No Peru, José Antônio Encinas (1888-1958); No Chile, Luis Galdames (1881-1941); Na Bolívia, Carlos Beltrán Morales (1901-1949). Na Argentina, Juan Mantovani (1898-1961). No Brasil, entre outros importantes nomes do escolanovismo, Lourenço Filho (1897-1970); Fernando de Azevedo (1894-1974) e Anísio Teixeira (1900-1971) que se torna um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento das bases filosóficas e políticas da escola nova no país.

Juan Mantovani e Anísio Teixeira desenvolvem ações muito próximas nas suas atuações como intelectuais do Estado, e, sobretudo defendiam a concepção de que a sociedade necessitava de uma mudança planejada do ponto de vista educacional que deveria tomar como norte a formação de um “homem novo”, racionalmente preparado para uma sociedade que estava passando por profundas modifi-

cações políticas e científicas. Para tal, eles propõem que a escola seja formadora de um conjunto de valores filosóficos e sociais fundamentais para a garantia de uma sociedade democrática liberal.

Juan Mantovani: síntese de uma trajetória pedagógica e política

Juan Mantovani, entre os anos de 1930 e 1950, se ocupou da educação, tanto do ponto vista acadêmico como político. Nasceu em 14 de outubro de 1898, em San Justo, província de Santa Fe. De origem italiana, segundo Siede (2012), vinha de uma família que possuía como meio de subsistência a produção agrícola.

Com quinze anos, Mantovani se formou professor de educação primária rural; Em seguida, no ano de 1914, mudou-se para Buenos Aires com seu irmão Angel; lá se matricularam na Escola Normal de Professores, que posteriormente passou a ter o nome de seu fundador: Mariano Acosta.

Ao concluir a formação normal ingressou na Faculdade de Direito, cursando-a por três anos, no entanto, não concluiu o curso, segundo o próprio, o motivo do abandono foi por sentir-se dominar pela vocação pedagógica. (SIEDE, 2012).

Graduou-se como Professor de Ensino Secundário Normal e Especial em Pedagogia e Ciências Afins na Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação da Universidade Nacional de La Plata no ano de 1919.

Mantovani participou como sujeito-ator do debate pedagógico das primeiras décadas do século XX, enquadrando-se no amplo aspecto que abarcou o movimento de “reação” ao positivismo. (AGUIRRE, s/d).

Durante a graduação militou no movimento estudantil universitário, vinculando-se ao movimento reformista, no qual lutou pela reformulação universitária. Unindo-se a pessoas como Alejandro Korn, Alfredo Palacios, Gabriel Del Mazo, Pablo Villaud, Martínez Estrada, Carlos Sánchez Viamonte, Arnaldo Orfila Reynal, Héctor Ripa Alberdi, Alberto Mendioroz, Luis Sommariva, Ricardo Calatroni e Carlos Heras, fez parte do rol dos intelectuais liberais argentinos. Tal grupo ficou conhecido como “geração do centenário”. (AGUIRRE, s/d).

Nos anos de 1920, Mantovani permaneceu ativo na diretoria estudantil platense vinculada à intelectualidade progressista latino-americana. Desde 1918, a intervenção dos jovens estudantes refor-

mistas se orientou não somente para os problemas educativos de âmbito universitário, a partir da participação estudantil, mas, também, para os problemas sociais, políticos e econômicos da sociedade da época. Em 1919, foi delegado dos estudantes universitários de Santa Fé na F.U.A. (*Federación Universitaria Argentina*). Em 1928, participou na condição de membro da comissão organizadora, da Primeira Convenção Internacional do Magistério Americano, realizada em Buenos Aires, evento no qual foi criada a instituição Internacional do Magistério Americano (IMA), da qual foi um dos presidentes. (SIEDE, 2012).

Mantovani participou ativamente de vários acontecimentos políticos e culturais, em organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, em jornal, no rádio, nos círculos intelectuais de cultura e em empreendimentos extra-acadêmicos de cunho político-cultural. (AGUIRRE, s/d).

Enquanto participava da IMA, assumiu cargos na esfera político-cultural. De 1928-1929 foi Inspetor Geral das Escolas provinciais de Santa Fé. Entre os anos de 1932-1938, ocupou o cargo de Inspetor Geral do Ensino Secundário, Normal e Especial da Nação.

À frente desse último cargo ampliou o número de anos de estudos de quatro para seis, dividindo-os em dois ciclos: um cultural formativo e um de caráter profissional pedagógico, propiciando uma base comum para todos os ramos de ensino médio e uma especialização mais intensa que as vigentes nos cursos de magistério, comercial e industrial. (AGUIRRE, s/d).

Em 20 de maio de 1930, com seus correligionários fundou o Colégio Livre de Estudos Superiores. Esta instituição funcionou como centro de cultura livre desenvolvendo uma intensa atividade cultural e política através do oferecimento de cursos, conferências e seminários e da difusão de livros, textos e outras publicações abrangendo temas diversos, incluindo desde ensaios de interesse científico e literário, história, filosofia, matemática e educação, e brindando um amplo panorama da atividade cultural nacional e internacional. (MANTOVANI, 2012).

Em 1933, iniciou seus vínculos formais com os organismos internacionais como funcionário público, e profissional especialista do Escritório Internacional de Educação de Genebra.

Entre os anos de 1938 e 1941, assumiu o cargo de Ministro da Instrução Pública e Fomento da Província de Santa Fé, durante o governo de Manuel M. Iriondo. Por esses anos, esteve vinculado à elite intelectual da academia, composta por “críticos” reconhecidos tanto

no âmbito acadêmico como no desempenho da função pública na esfera ministerial. Os integrantes desse grupo estavam filiados politicamente ao liberalismo, ao nacionalismo e ao socialismo que, por combinações diversas, deram origem a tradições tais como o radicalismo, o conservadorismo, o peronismo (1946-1955) e o militarismo. (AGUIRRE, s/d).

Durante os anos de 1945 e 1955, o Colégio Livre de Estudos Superiores atuou como uma instituição contra hegemônica de resistência e salvaguarda da cultura superior, compondo-se como um dos mais importantes grupos de opositores ao peronismo. (Id, s/d).

Além disso, Mantovani foi professor honorável e fundador da Faculdade de Humanidades da Universidade de San Carlos na Guatemala, na qual proferiu o primeiro curso de introdução aos estudos pedagógicos em 1945-1946. Proferiu cursos em sua área nas universidades de Havana; El Salvador; Costa Rica; Panamá e San Marcos de Lima. Em 1946, convidado pela Inter-American Educational Foundation de Washington, visitou diversas instituições educativas nos Estados Unidos. Em 1947, convidado pela Diretoria de Ensino Primário e Normal do Uruguai, proferiu um breve curso de verão sobre problemas de filosofia pedagógica em Montevideo. Em 1949, proferiu cursos de igual caráter na Escola de Verão da Universidade do Chile, em Santiago e Valparaíso. Foi membro da Academia de Ciência de Buenos Aires e ocupou cargos de responsabilidade na Instrução Pública Argentina. (MANTOVANI, 1950).

Juan Mantovani também fez parte, durante os anos de 1953 a 1956, da Revista *Imagp Mundi*, que fazia oposição ao regime peronista. Nesse período, foi afastado da vida acadêmica, retornando somente em 1955. (AGUIRRE, s/d).

A produção de Juan Mantovani nos anos de 1930-1950: temas e abordagens

Juan Mantovani (1898-1961) publicou mais de 26 livros tendo como base a escola nova, entre os quais “Educación y Plenitud Humana” “Bachillerato y formación juvenil”, escrito no ano de 1940; *La educación e sus tres problemas*, primeira edição de 1943, utilizou-se aqui, a oitava edição, publicada em 1967; *Ciencia y consciencia de la educación: problemas, esquemas y experiencias*, publicado em 1947; *La crisis de la educación de 1957*. Concentrou-se aqui, apenas no seu primeiro livro, “Educación y Plenitud Humana” utilizando sua 5ª edi-

ção, publicada em 1957. A obra foi resultante de um curso sobre introdução filosófica aos problemas pedagógicos. Esse livro somado a “Educación y vida” (1943) são os títulos do autor de maior acolhida pública. De acordo com F. S. de Mantovani (1965), sua esposa, as duas obras se integram e complementam, sendo uma delas a exposição inicial e programática, e a outra, síntese, existencial do pensamento do autor, fortalecido e assentado pela experiência e o contato diário com os jovens.

Concepção de homem

Mantovani refere-se à educação nova como uma suprema aspiração para realizar um ideal de plenitude humana, defende que os princípios da educação são legítimos quando dirigem seu olhar para a vida daquele que se educa e ressalta a importância da formação integral do sujeito por meio da escola nova, pois,

[...] a educação nova se inspira em novos valores. Nutre-se de novas substâncias espirituais. Apoia-se em ânsias de totalidade e plenitude; em uma avaliação equivalente dos valores vitais e dos valores espirituais; em uma direção antropológica que mostra o homem em unidade integrada de vida e espírito, admitindo a lei própria de cada ordem, porém sem que os conceba separados irredutíveis, senão com forças de recíproca penetração. Conduzem assim estas concepções a uma pedagogia movida mais que por lugares técnicos, por princípios de vida e liberdade. Vai além da cultura puramente intelectual, desvitalizada, que se apoia no saber e no desenvolvimento dos meios para alcançá-lo. Dirige-se à afirmação, na primeira idade, dos valores primogênicos necessários para o desenvolvimento do ser psicofísico, que servirá mais tarde de assento para o desenvolvimento da personalidade (MANTOVANI, 1957, p. 166-167, tradução das autoras).

Reitera, pensando o sujeito integral e afirmando que, em cada etapa da vida o ser humano é completo, por isso não se deve agir com a criança, por exemplo, como se essa fase fosse meramente uma preparação para a vida adulta. No entanto, não deixa de considerar que, mesmo sendo pleno, cada estágio da vida é o alicerce para as fases vindouras. Em suas palavras:

Em cada etapa da vida, o ser humano é uma plenitude, Plenitude infantil ou plenitude de vida adulta, plenitude de juventude e plenitude de velhice. Nunca é um estado incompleto que deva completar-se. Nem a criança é um homem pequeno, nem o homem é uma criança grande. A criança é essencialmente infância, e isto é básico para as direções pedagógicas que procuram estimular seu desenvolvimento e formação. Porém não tem que se esquecer que essa plenitude é base para os desenvolvimentos futuros. Como via Goethe os passos da vida, cada idade “deve ser uma meta sem deixar de ser um passo” (MANTOVANI, 1957, p. 116, tradução das autoras).

Por isso, apresenta que a escola não pode meramente formar para a vida futura, sem antes observar as necessidades da vida presente, afirmando que:

A educação não se propõe preparar para a vida futura do ser prescindindo a vida presente. [...] a verdadeira educação capacita melhor o futuro deixando o indivíduo viver com plenitude seu estado presente. A educação mais que preparar para uma vida futura, deve ensaiar a vida presente, fazendo-a mais rica e fértil. [...] A educação deve ser – sobretudo para a criança – expansão de suas energias atuais, desenvolvimento e condução de suas disponibilidades e potências para que alcancem fecundidade e intensidade. (MANTOVANI, 1957, p. 122, tradução das autoras).

O autor considera que a crise que a humanidade passava naquele período decorria do individualismo, da falta de conciliação entre a liberdade individual e a planificação da sociedade, o que acabava afetando a efetivação da democracia:

Existem crises na história desde o momento em que os valores tradicionais estão em quebra e os valores novos ainda não estão afirmados [...]. Por isso assistimos que no pedagógico, há uma crise fecunda. Ela se manifesta em dois aspectos que é possível descobrir no panorama de nossa época: a educação tradicional apoiada em uma concepção antropológica que desemboca na desintegração do homem, e a nova educação que se inspira e busca fundamento em uma concepção integral, na plenitude humana (MANTOVANI, 1957, p. 166, tradução das autoras).

Para o mesmo, aquela sociedade não estava formando o sujeito integral, limitava-se meramente a educar fragmentos do homem. Para tentar solucionar tal problema, defendia a necessidade de compreender indivíduo, sociedade e cultura em suas recíprocas relações funcionais. Para ele a educação não podia limitar-se ao mundo do intelecto, era necessário que se integrasse a pedagogia do saber com a pedagogia do ser.

O autor citado enfatiza que deve haver um equilíbrio entre a educação geral e a educação especializada, ambas devem ensinar conhecimentos gerais para lograr uma visão da unidade e plenitude da cultura a fim de integrar a unidade espiritual do sujeito que se educa.

A nova escola exige que se assuma uma nova postura e visão de homem que reconheça as necessidades específicas de cada fase da vida humana. A esse respeito o autor ressalta que é “necessário que se eduque o organismo pedagógico de forma adaptada às suas peculiaridades fisiológicas e psíquicas” (MANTOVANI, 2012, p. 113, tradução das autoras).

Anísio Teixeira: síntese de uma trajetória pedagógica e política

Anísio Spínola Teixeira nasceu em Caetité – BA no dia 12 de julho de 1900. Estudou em sua cidade natal no Colégio São Luiz Gonzaga, de ordem jesuítica. Posteriormente, transferiu-se para o Colégio Antônio Vieira na capital do estado. Sob a influência dessa instituição cogitou tornar-se jesuíta, ideia que foi fortemente combatida por seu pai que almejava para seu filho uma carreira política. (LAGÔA, 1999). Em 1922 aos 22 anos de idade, graduado em direito pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro (atual UFRJ), por intermédio de seu pai, líder político do município de Caetité na Bahia, Anísio Teixeira foi apresentado a Góis Calmon, então governador da Bahia, objetivando um cargo, o que foi prontamente atendido, sendo designado, então, para administrar a Diretoria da Instrução Pública do Estado. (MONARCHA; LOURENÇO FILHO, 2001).

A partir de então se interessou cada vez mais pela educação e em 1925, Anísio faz uma viagem à Europa com o objetivo de observar modelos de ensino que eram desenvolvidos em países Europeus como Espanha, Bélgica, Itália e França e, em seguida, viaja aos Estados Unidos com o mesmo objetivo. Em 1927, ainda Secretário de Educação, licencia-se para fazer pós-graduação na Universidade de Colum-

bia nos Estados Unidos e por meio de seu professor John Dewey toma contato com a teoria pragmatista.

Ao retornar para o Brasil, retorna para a Bahia, onde começou a difundir os ideais de uma educação voltada para o saber prático por meio da experimentação, devendo esta suprir as carências da família quanto à formação integral do sujeito.

Em 1931, Anísio Teixeira mudou-se para o Rio de Janeiro onde assumiu o cargo de Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal. Neste cargo fundou, em 1935, a Universidade do Distrito Federal.

Em 1932 participou do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova que, aliado à publicação de algumas obras, lhe conferiu projeção nacional. Durante o Estado Novo Anísio Teixeira foi afastado da carreira política sendo considerado como subversivo devido à sua postura política. Retornou, então, à sua cidade natal. (PORTO JUNIOR, 1997-2000). Além disso, foi perseguido politicamente a partir de 1935, pelo então presidente Getúlio Vargas, que o afastou do cargo de secretário da educação do município do Rio de Janeiro, por apresentar pensamentos considerados comunistas.

O que se percebe durante a era Vargas nos anos entre 1935 a 1945 é a total represália aos pensamentos dos escolanovistas seus correligionários e a todos aqueles que apresentassem pensamentos renovadores, o que concedeu a eles o título de comunistas sem que o fossem de fato.

Após o ano de 1945, com o fim do Estado Novo, os educadores que foram perseguidos política e ideologicamente pelo governo ditatorial de Getúlio Vargas, retornaram ao cenário político. Um desses foi Anísio Teixeira que, de acordo com Magalhães (2013), a convite de Julian Huxley e Paulo Carneiro (representante do Brasil junto à UNESCO), assumiu o setor de educação da UNESCO (em 1946), passando um semestre em Paris, quando retornou ao Brasil encarregou-se, a pedido do então Governador, o Sr. Octávio Mangabeira, da Secretaria de Educação e Saúde do Estado da Bahia. Nesse cargo, dentre outras realizações, construiu no bairro da Liberdade, um dos mais pobres e populosos da capital baiana, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, popularmente conhecido como *Escola Parque*.

Desde o período de militância no Movimento dos Pioneiros da Escola Nova que Anísio Teixeira almejava a modernização da educação. Assim sendo, ao assumir a Secretária da Educação e Saúde do Estado percebeu a necessidade de um estudo abrangente da situação econômica, social e cultural das diversas regiões baianas, uma vez que

este lhe permitiria encontrar soluções para a implementação de seus projetos político-educacionais (MAGALHÃES, 2013).

Ainda de acordo com Magalhães (2013), Anísio Teixeira, ciente do interesse da UNESCO em realizar pesquisas no Brasil, e mais especificamente na Bahia em decorrência da tradição que esta possuía no âmbito dos estudos étnicos, identificou a relevância de tal projeto, vendo nele a possibilidade de estabelecer um diagnóstico da realidade nas diversas regiões do Estado para que, assim, pudesse intervir em seus sistemas, educacional e de saúde.

Na década de 1950, Anísio Teixeira, dirigiu o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), projetou a Universidade de Brasília (UNB), inaugurada em 1961, da qual foi reitor em 1963, sendo destituído deste cargo em 1964 por ocasião do Golpe Militar. Faleceu em 1971.

É importante registrar que o mistério a respeito da morte de Anísio Teixeira vem sendo desconstruído somente agora, mais de quarenta anos após o ocorrido. Segundo relato do professor João Augusto de Lima Rocha, professor da Universidade Federal da Bahia, recentemente prestado à comissão da verdade e noticiado no jornal da Universidade de Brasília (UNB)[...] tem se reforçado a suspeita de que Anísio Teixeira foi assassinado pelo regime militar, ao contrário do que relatam os documentos da época”. (CRONEMBERGER, 2012, p. 1).

A produção de Anísio Teixeira nos anos de 1930-1950

Anísio Teixeira publicou mais de 30 textos entre livros, artigos, entre outros, e se ocupou fundamentalmente de temas como democracia e educação e da concepção de educação e de homem para uma sociedade moderna seguindo a tradição do pragmatismo estadunidense, com base em John Dewey, defendeu uma filosofia proveniente da ciência moderna e propondo reformas que viessem democratizar as oportunidades educacionais com base nos princípios liberais.

Entre os anos de 1930 e 1950, observa-se que o tema da educação para a democracia perpassa as produções de Anísio Teixeira de forma recorrente. Temas relativos à “Formação de um homem novo para uma sociedade urbana em desenvolvimento” que deve, sobretudo, tomar como base princípios filosóficos morais e espirituais que garantam ou consolidem a democracia liberal.

Imbuído dos ideais do escolanovismo, Anísio Teixeira defendia a necessidade da assimilação de uma nova visão social e moral, cabendo à escola a formação de um novo homem. O novo homem, na concepção de Anísio Teixeira deveria passar a orientar-se “exclusivamente por uma *autoridade interna*”. (TEIXEIRA, 1930, p.7). Sendo assim, a nova escola deveria preparar o homem para conviver nessa igualmente nova, sociedade possibilitada pela ciência.

E quem é esse homem novo, ao qual se refere Anísio Teixeira? Nas palavras do autor, é um sujeito com uma: “[...] nova atitude espiritual [...], independente e responsável” (TEIXEIRA, 1930, p. 7). Além disso, afirma que

[...] podemos perceber a nova finalidade da escola, quando refletirmos que ela deve hoje preparar cada homem para ser um indivíduo que pense e que se dirija, por si, em uma ordem social, intelectual e industrial eminentemente complexa e mutável. [...] sem nenhum exagero, se quisermos que a nova ordem de coisas funcione com harmonia e integração, precisamos que cada homem tenha as qualidades de um *líder*. Pelo menos a si ele tem que guiar, e o tem que fazer com mais inteligência, mais agilidade, mais hospitalidade para o novo e imprevisto, do que os velhos *líderes* autoritários de outros tempos. [...] Não seriam, pois, precisas outras razões que as da profunda modificação social porque vamos passando, para justificar a alteração profunda da velha escola tradicional – preparatória e suplementar – para a escola nova de educação integral. [...] Esse novo homem, com novos hábitos de adaptabilidade e ajustamento, não pode ser formado pela maneira estática da escola tradicional que desconhecia o maior facto da vida contemporânea: a progressão geométrica com que a vida está a mudar, desde que se abriu o ciclo das invenções (TEIXEIRA, 1930, p. 9).

Pelo exposto, infere-se que o novo homem mencionado refere-se a um sujeito adaptado ao mundo moderno, o que requer uma formação escolar condigna, ou seja, voltada para o desenvolvimento da ciência “moderna” com atitudes espirituais e morais a ela condizentes. Teixeira toma como parâmetro para suas proposições a experiência da escola nova realizada, sobretudo, nos Estados Unidos, citando também, ocasionalmente, experiências realizadas na Europa. Neste

sentido, afirma no livro “Em marcha para a democracia”, publicado em 1934 que:

O que os Estados Unidos estão realizando através de sua educação e de suas inúmeras instituições sociais é o alargamento e expansão da vida em todos os sentidos. É uma **cultura**², uma cultura material, intelectual, moral e artística, de que todos venham a participar, que se está elaborando nessa parte do planeta (TEIXEIRA, 1934, p. 6).

Com base na experiência norte-americana o autor propõe que o Brasil também assuma a cultura da democracia, entendendo “[...] como democracia é acima de tudo o modo moral de vida do homem moderno, a sua ética social” (TEIXEIRA, 1930, p. 11).

Considerações Finais

Em praticamente todos os países latino-americanos encontrar-se-á intelectuais que abraçaram a causa da escola nova e traduziram suas ideias em planos educacionais de formação humana, seja na docência, na direção educacional, seja assumindo pastas educacionais nacionais e internacionais ou escrevendo teoricamente no campo da filosofia da educação, tomando como norte as bases da escola Nova. Cabe ressaltar que o propósito não foi abordar as diferenciadas posturas teóricas assumidas por intelectuais escolanovistas, mas destacar intelectuais que assumiram uma visão comum de mundo, do ponto de vista de uma pedagogia política condizente à chamada sociedade moderna, ideada naquele momento histórico em sua continuidade, por noções de que a escola deveria assumir a formação educativa para a garantia da vida democrática.

Ressaltou-se principalmente a atuação dois intelectuais Juan Mantovani e Anísio Teixeira, que se dedicam a temas caros a escola nova, como democracia e educação, e assim, assumem pastas de governo definidoras das políticas educacionais de seus países, em franco diálogo com as políticas internacionais direcionadas pelos Estados Unidos. Registram a historicidade da escola nova, em termos teóricos e de ações pedagógicas. Deixam obras que até aos dias atuais continuam sendo lidas e servindo de parâmetro para a memória educacional, de uma Escola Nova, para a defesa da formação de um homem adaptado e concernente com os conteúdos ideológicos e políticos de afirmação econômica e cultural de suas

2 Destaque do autor.

sociedades, em consonância com os princípios de liberdade e razão científica, fundamentais para a sobrevivência das democracias liberais.

Enfim, foram intelectuais que atuaram durante boa parte de suas existências articulando políticas educacionais, métodos e discussões teóricas no campo educacional, distinguindo-se como intelectuais dirigentes de um dado projeto de sociedade, principalmente entre os anos de 1930 a 1950.

Em outra perspectiva, poder-se-ia dizer que pode-se falar que os autores deixaram uma memória escrita sobre a escola nova, referenciada num quadro social nacional e internacional de valores, concepções, visões de mundo necessários para a construção de uma sociedade orientada por uma mudança planejada educacionalmente, tendo em vista o desenvolvimento democrático dentro do padrão da chamada sociedade moderna e igualitária.

Referencias

AGUIRRE, Alejandra. El sentido de la politica en Juan Mantovani (1889-1961): esbozo de una biografia politica. **UVLA**, s/d. Disponível em: <<http://uvla.kultur.lu.se/Virtual/politica/Mantovani.htm>>. Acesso em: 26/09/2013

CABRAL, Maria Cristina Nunes. **Memória da escola nova nas obras de Anísio Teixeira e Juan Mantovani**: dos seus textos às suas atualizações. 105 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da UESB. Vitória da Conquista, 2014.

CRONEMBERGER, Débora. UnB instala Comissão da Verdade com depoimento inédito: Professor baiano surpreendeu os presentes na cerimônia ao narrar depoimentos que reforçam a suspeita de que Anísio Teixeira, fundador da Universidade, foi assassinado pelo regime militar. **Agência de notícias da UNB**. 10 de agosto de 2012. Disponível em: <<http://www.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=6934>>. Acesso em: 12/08/2013

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. Vol 2.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

LAGÔA, Ana. “A Utopia da educação pública.” Entrevista. **Jornal do Brasil On-Line**. Rio de Janeiro, 18 jul. 1999. Seção Empregos e Educação para o Trabalho.

MAGALHÃES, Livia D. Rocha. O Projeto Colúmbia e o Planejamento Educacional na Bahia no Final dos Anos 40 e no início de 1950. In: CASIMIRO, Ana P. B. S.; MAGALHÃES, L. D. R. et al. **Projeto Colúmbia: Anísio Teixeira e o desenvolvimento nacional**. Campinas: Alínea, 2013.

MANTOVANI, Juan. **Adolescencia: Formacion y cultura**. Buenos Aires: Cia. Gral. Fabril Financeira, 1950. (Colección Austral).

_____. **Educación y plenitude humana**. 5. ed. Buenos Aires: El Ateneo, 1957. (1. Ed.: 1933).

_____. **Bachillerato y formación juvenil**. La Plata: UNIPE: Editorial Universitaria, 2012.

MONARCHA, Carlos; LOURENÇO FILHO, Ruy (Org.). **Por Lourenço Filho: uma biobibliografia**. Coleção Lourenço Filho. Brasília: Inep/MEC, 2001.

PORTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças. Anísio Teixeira: Vida, Obras e Movimentos. In: MARTINEZ, José Luis Gomes. **Proyecto Ensayo Espánico**. S/l, 1997 – 2000.

SIEDE, Isabelino A. Juan Mantovani: El hombre y el educador. In: Mantovani, Juan. **Bachillerato y formación juvenil**. La Plata: UNIPE/ Editorial Universitaria, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. Porque “Escola Nova”. **Boletim da Associação Baiana de Educação**. Salvador, n. 1, 1930. p. 2-30.

_____. **Em marcha para a democracia: À margem dos Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1934.

O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E A PARTICIPAÇÃO FEMININA NA EDUCAÇÃO DO OESTE DO PARANÁ

Thaís Damaris da Rocha Thomazini*
Paulino José Orso**

Introdução

Ação humana encontra-se articulada a inúmeros fatores existentes na estrutura social em que o indivíduo está inserido. Sendo que a base material está imbricada com a superestrutura, os comportamentos e pensamentos humanos também estão direta e indiretamente relacionados com o contexto sócio-histórico, onde as relações de gênero estão entrelaçada.

Em meio ao processo de interação social, internalizamos padrões sociais que colaboram no processo contínuo de construção de nossa identidade. As relações sociais que nos envolvem e os símbolos e significados construídos coletivamente, induzem-nos a agir conforme nossa condição social. Neste processo, encontram-se às relações de gênero, construídas e transformadas nas relações com os outros.

As relações de gênero refletem as concepções do masculino e do feminino internalizadas por homens e mulheres. Nossa identidade se constrói através das relações com os outros, e cada indivíduo assimila essas relações sociais, constituindo sua própria história de vida. Neste processo, o fato de se pertencer a um ou outro gênero, também marca nossas referências e a nossa compreensão de mundo.

Ao analisarmos o trabalho docente brasileiro na atualidade, podemos perceber que existe uma atuação predominantemente feminina, principalmente, no que diz respeito à educação infantil, ao ensino fundamental I (anos iniciais) e em algumas disciplinas do fundamental

*Mestre em Ciências Sociais – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Toledo. thais_damaris@hotmail.com

**Doutor em História e Filosofia da Educação pela Unicamp, docente do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação da Unioeste e líder do Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná – HISTEDOPR. paulinorso@uol.com.br

II (anos finais). Mas, nem sempre foi assim. No passado, a atividade docente era uma prática exclusivamente masculina.

Com relação ao Ensino Médio e Superior essa discussão é mais complexa devido às questões como cursos, conteúdos e áreas de atuação dos professores. Diante desta realidade, tratamos de investigar acerca dessa problemática e buscar esclarecer fatos e acontecimentos que proporcionaram a feminização do magistério e a atuação feminina nas práticas educacionais de um modo geral.

Segundo Hypólito (1997), a caracterização do trabalho docente e as mudanças pelas quais foi passando até no atual momento, não se explica por si, é resultado de modificações importantes ocorridos no âmbito do trabalho em geral e na organização do trabalho escolar. Mesmo que pareça, não ter acontecido grandes modificações na escola, a lógica capitalista de racionalização do trabalho penetrou também na realidade escolar. Isso pode ser identificado com a divisão do trabalho escolar, a introdução de especialistas, a transformação do docente paroquialista num trabalhador coletivo.

A escola vem passando por transformações ao longo de sua história e, como resultado, todos os elementos presentes no seu contexto também se transformaram e continuam em constante mudança.

Assim, segundo o autor, é necessário analisar o trabalho docente com base em uma concepção de classe e na perspectiva das relações de gênero que, entendendo o magistério como profissão feminina, o intérprete numa perspectiva relacional entre o masculino e o feminino (Idem).

O objetivo deste trabalho é analisar e discutir o papel da mulher nas práticas educacionais do Oeste do Paraná no período de sua colonização, situada entre as décadas de 1920 e 1930, buscando estabelecer uma relação com o contexto educacional atual. Desta forma, surge a necessidade de compreender como o papel feminino vem sendo construído e modificado historicamente diante das transformações sociais, e como aconteceu o que muitos chamam de “feminização do magistério”. Isso se faz importante na medida em que fundamenta o conhecimento sobre as relações sociais que envolvem o universo feminino e a sua atuação em um determinado contexto social. É essencial analisar também, como este papel foi construído e reproduzido no sistema capitalista e quais os acontecimentos que “provocaram” o início da trajetória da mulher como trabalhadora e, mais precisamente, o início da inserção da mulher no magistério.

Primeiramente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre gênero, buscando compreender a maneira como o termo vem sendo discutido e como a historiografia de um modo geral, vem analisando a história das mulheres. Num segundo momento, foi realizada uma pesquisa sobre o Oeste Paranaense na época de sua colonização, procurando encontrar informações relativas aos modelos educacionais da época e sobre a participação feminina nos espaços públicos e privados. Posterior a elas, buscou-se discutir a relação entre gênero e trabalho, enfatizando a relação trabalho docente e espaço feminino.

Ressalta-se que as fontes bibliográficas sobre a participação feminina nas práticas educacionais do Oeste paranaense são bem escassas, por isso buscou-se auxílio em bibliografias que discutem o tema em âmbito nacional para uma posterior análise específica do Oeste Paranaense, com ênfase no Município de Cascavel.

O trabalho monográfico de Sella (2004), por um lado, discutiu o papel das mulheres na colonização do Oeste do Paraná, e destacou a rigidez do sistema familiar que gerava um distanciamento entre homens e mulheres e, por outro, destaca o forte apego à fé cristã e à tradição europeia, como elementos fundamentais na reprodução dos papéis sociais feminino e masculino e nas relações sociais existentes entre homens e mulheres.

Segundo Sella (2004), a igreja católica trazia para a região as irmãs (Freiras) que além de educar as crianças e adolescentes do Oeste, tinham a função de ensinar os princípios da fé cristã. Tendo isso presente, Schneider (1999) realizou uma pesquisa que discute o papel das mulheres na colonização dos distritos de Vila Ipiranga e Dois Irmãos, pertencentes ao Município de Toledo, no Oeste do Paraná. A autora utiliza a história oral para desvendar aspectos importantes da vida das pioneiras e suas famílias.

O objetivo do trabalho monográfico citado acima era descobrir e apresentar como foi a participação feminina no processo de construção e colonização dos referidos distritos, sendo assim, não questiona diretamente suas entrevistadas sobre as práticas educacionais da época ou como era a organização da escola.

De acordo com as falas das pioneiras estudadas por este autor, fica clara a participação das mesmas no processo de trabalho e na formação da família e a forte influência da igreja no controle social das pequenas comunidades. Porém, também é fácil perceber que esta participação se deu de forma silenciada e pouco evidenciada pelos agentes da época, inclusive pelas próprias mulheres.

Com relação ao processo de ocupação e colonização do Oeste do Paraná, Emer (2006) realizou uma pesquisa sobre a educação paranaense, tecendo uma análise histórica dos processos educacionais dos municípios, discutindo e investigando o contexto de criação da escola e das relações sociais e políticas existentes neste contexto. De acordo com a pesquisa, a região foi ocupada e colonizada de forma mais rapidamente e intensivamente após 1930.

De acordo com o autor, o início da escolarização no Paraná se deu através das Casas Escolares de Primeiras Letras. Esta atividade se assemelhava à maneira praticada pelos imigrantes europeus para resolver o problema da escolarização de seus filhos. Neste sistema, o governo provincial contratava e pagava o professor. A ele cabia alugar uma casa ou uma sala e formar a classe de alunos de primeiras letras.

Os processos de urbanização e industrialização ocorridos no final do século XIX e início do século XX desencadearam inúmeras transformações no contexto social brasileiro e paranaense. Isto provocou o aumento da demanda e da exigência por educação devido às novas necessidades do trabalho e nas relações sociais e políticas dos colonos, determinadas pelo desenvolvimento da produção agrícola. Assim, as colônias passaram a se responsabilizar pela escola, construindo-as e pagando o professor (EMER, 2006).

Segundo o autor, nossa região teve muitos “modelos” de escolas, como por exemplo, a Escola Particular Domiciliar¹, a Casa Escolar Pública²; e o Grupo Escolar³. Com relação aos municípios, é possível reconhecer que a questão educacional se desenvolveu de maneira diferente e articulada com o processo de colonização de cada município. O autor aponta que em determinados municípios o processo educacional aconteceu de maneira mais lenta, devido à dificuldade dos

1 De acordo com Emer (2006), é o tipo de escolarização ou instrução desligada de uma instituição escolar, sendo uma escolarização informal. Esta prática de ensino era exercida por alguém do grupo social estabelecido, que tinha disponibilidade e condições mínimas de ensinar. O currículo e os objetivos eram estabelecidos pelos pais, e essa instrução tinha uma regularidade, um sentido de processo de aprendizagem.

2 A casa Escolar esteve presente nos núcleos urbanos onde já existia presença do serviço público. Este ficava responsável pela Casa Escolar existente, ou pela construção de um estabelecimento de ensino, e também deveria pagar o professor. Os alunos eram submetidos a exames públicos para comprovação da escolaridade primária (EMER, 2006, p.11).

3 Escola construída em povoados mais desenvolvidos. Com a criação do Grupo Escolar, passou a existir a preocupação em seguir para a série seguinte, num processo gradual de comprovação de conhecimentos dos conteúdos definidos pelo sistema educacional como requisito de cada série. O trabalho do professor era dividido em séries e o aluno comprovaria a escolarização primária após aprovação nos exames da última série (Ibidem).

colonos em relação à construção de escolas e à organização das práticas educacionais. Já em outros, o processo se deu de forma mais rápida, devido ao interesse dos colonos em educar e transmitir aos seus filhos parte da sua cultura de origem. Em outros ainda, as práticas educacionais se iniciaram através da igreja Católica, que organizava o espaço e as práticas pedagógicas.

Com o objetivo de se conhecer melhor os professores do Oeste Paranaense no período atual, foram realizadas pesquisas para se obter dados sobre o número de professores e a classificação destes por gênero. O objetivo era descobrir o número de professores e professoras atuantes na educação pública municipal e também na Rede Estadual de Ensino da região, para posteriormente comparar e fazer algumas reflexões tendo presentes as informações obtidas sobre a época da colonização.

Segue abaixo uma tabela com a classificação por município, total de professores e a classificação por gênero.

Quadro I: Divisão dos professores por sexo em diversos municípios da região Oeste do Paraná – Rede Municipal

Município	Professores	Percentual	Professoras	Percentual	Total
Capitão L. Marques	15	8,38%	164	91,62%	179
Cascavel	48	4,18%	1099	95,82%	1147
Formosa do Oeste	01	2,27%	43	97,73%	44
Ibema	02	5,88%	32	94,12%	34
Jesuítas	03	5,66%	50	94,34%	53
Maripá	02	5,41%	35	94,59%	37
Matelândia	03	3,30%	88	96,70%	91
Missal	18	20,69%	69	79,31%	87
Palotina	10	7,63%	121	92,37%	131
Santa Helena	24	10,43%	206	89,57%	230
Santa Terezinha de Itaipú.	5	3,29%	147	96,71%	152
Terra Roxa	05	4,42%	108	95,58%	113
Três Barras do Paraná	12	16,90%	59	83,10%	62
Tupãssi	05	7,69%	60	92,31%	65
Total Geral	153	6,29%	2.281	93,71%	2.434

Fonte: Associação dos municípios do Oeste do Paraná – AMOP, 2007.

Com relação ao número de professores da Rede Estadual de Ensino, é importante ressaltar que os dados obtidos podem sofrer modificações, pois, a Secretaria de Educação não possuía esses dados, então foi necessário realizar uma contagem de acordo com os nomes dos professores. A contagem aconteceu entre os dias 27 de setembro e 05 de outubro de 2007. Neste período alguns professores estavam saindo de licença e também estavam sendo afastados por motivos de saúde. Isso pode causar modificações na classificação dos professores por sexo, pois não temos conhecimento sobre os professores substitutos. Além disso, por vezes, mostrou-se difícil reconhecer o sexo do docente tendo apenas seu nome como referência. Segue abaixo duas contagens, sendo uma de professores QPM, ou seja, concursados e outra de professores PSS, ou seja, professores temporários da rede pública estadual de ensino.

Os municípios pertencentes ao núcleo Regional de Educação de Cascavel são: Anahy – Boa Vista da Aparecida – Braganey – Cafelândia – Campo Bonito – Capitão Leônidas Marques – Cascavel - Cantuvas – Céu Azul – Corbélia – Guaraniaçu – Ibema – Iguatu – Lindoeste – Santa Lúcia – Santa Tereza do Oeste – Três Barras do Paraná – Vera Cruz do Oeste, totalizando 18 municípios.

Quadro 2: Divisão dos professores por sexo na rede estadual – Núcleo de Cascavel

Vínculo	Professores	Percentual	Professoras	Percentual	Total
QPM–Concursados	251	17,79%	1160	82,21%	1411
PSS – temporários	110	24,44%	340	75,56%	450
Total Geral	361	19,40%	1500	80,60%	1861

Fonte: Núcleo Regional de Educação de Cascavel, 2007.

Diante desses dados, pode-se perceber que embora existam professores na rede estadual pública de ensino, o número de professoras é significativamente muito maior. E com relação à rede municipal pública de ensino este número se torna ainda mais expressivo. Assim, para compreender e discutir estas informações é necessário relacioná-las com o contexto de colonização do Oeste Paranaense e também com as transformações históricas e sociais que de forma direta ou indireta contribuíram para a inserção da mulher no mundo do trabalho e em especial, no magistério.

No decorrer da pesquisa foram realizados estudos bibliográficos para compreender a relação existente entre gênero e trabalho. Ou seja, buscou-se identificar quais fatores contribuíram para a transformação do papel social feminino ao longo da história e também sobre a inserção da mulher na educação.

Nogueira (2004) escreve sobre a inserção da mulher na grande indústria capitalista, e realiza uma análise indicativa da inserção da mulher trabalhadora na Revolução Industrial, particularmente a partir do advento da maquinaria e da grande indústria, buscando estudar algumas das principais consequências dessas transformações em relação ao mundo do trabalho, em especial à questão feminina.

Assim, no entendimento da autora, a Revolução Industrial provocou uma aceleração de crescimento em virtude da transformação econômica e social ocorrida na economia capitalista e através dela. De acordo com ela, ocorre a desvalorização do trabalho humano, tanto do feminino, como do masculino e também da mão de obra infantil. A partir da indústria e da consolidação do capitalismo, o trabalhador, de uma maneira geral, reduziu-se a uma mercadoria, transformou-se em fonte de exploração pelo capital, motivando o trabalho competitivo sob péssimas condições de trabalho e baixa remuneração. Neste contexto, a mulher teve sua inserção no mundo do trabalho capitalista, sofrendo a exploração vivenciada pelo conjunto da classe trabalhadora.

Nogueira (2004), também busca indicar alguns elementos que nos permitem fazer uma análise preliminar sobre a questão da mulher trabalhadora no capitalismo recente, admitindo ser importante a análise de características que se encontram presentes no Taylorismo, Fordismo, e também no processo de reestruturação produtiva, que se desenvolveu a partir dos anos de 1970. A compreensão das mudanças nas relações de produção é essencial para a compreensão da maneira como o mundo do trabalho alterou a condição do trabalho feminino.

As considerações acima nos mostram que a participação feminina no mundo do trabalho ocorreu de forma dinâmica e sempre esteve relacionada a diversos elementos da esfera social, econômica, política, cultural, presentes e entrelaçados em diferentes momentos históricos. A condição da mulher como trabalhadora deve ser compreendida como resultado das relações sociais e de produção, de acordo com a lógica, o tempo e o espaço, ou seja, com o período e o local em que se desenvolve. Pois, como mencionamos, o trabalho feminino é parte integrante da sociedade como um todo.

Hypolito (1997), analisando o início do trabalho de professor na Europa, destaca que ela era considerada como uma vocação, onde as escolas não eram disponíveis para a grande massa e a igreja apresentava uma visão conservadora e tinha uma representação muito forte na vida das pessoas⁴. Assim, a maioria dos professores eram membros do clero, masculinos, portanto.

Com a necessidade de se estender as escolas às camadas mais amplas da população, o clero já não era o suficiente para atender a uma grande quantidade de alunos. Foi então que colaboradores passaram a ser selecionados e submetidos a um juramento de fidelidade aos princípios da igreja para exercer a docência (Idem).

Antes de discutir a trajetória feminina no magistério, o autor realiza um resgate da história do professorado brasileiro, debatendo a trajetória histórica da condição de classe do professor e também a sua identificação ou não, como proletário. Para o pesquisador, os fatores que identificam a profissão de professor com a proletarização, são as condições salariais, as más condições de trabalho, os baixos salários e a desvalorização profissional.

É importante salientar que todas as referências do autor dizem respeito ao magistério primário. Para ele, a feminização do magistério primário aconteceu principalmente no século passado, embora, ressalta-se que este processo aconteceu de forma desigual em diferentes países, dependendo da sua realidade histórica.

Examinando-se a evolução histórica do trabalho docente, especialmente quando se trata da professora primária, percebe-se que a constituição dessa profissão em trabalho assalariado, o processo de funcionalização e sua transformação numa profissão exercida por mulheres são fenômenos que se apresentam como partes de um mesmo processo (HYPOLITO, 1997, 48).

Para o autor, a feminização do magistério é resultado de um complexo processo social, atrelado às mudanças políticas, sociais, culturais e econômicas, à expansão do ensino, a consolidação do capita-

4 O autor cita Kreutz (1985, 1986), e afirma que a concepção de magistério como vocação foi construída por razões político-religiosas conservadoras e autoritárias. A origem dessa concepção pode ser buscada no século XVI, quando abriram escolas elementares para as camadas populares. Esta abertura visava a leitura de textos religiosos e, com isso, à manutenção da influência que a Igreja exercia sobre os intelectuais e a grande massa da população.

lismo e aos processos de industrialização e urbanização. Esses elementos estavam presentes no contexto de “criação” de uma escola que suprisse as necessidades econômicas e sociais deste novo modelo de sociedade.

De acordo com Hypolito (1997), em 1935, no Brasil, a participação feminina na vida pública já ocupava espaços importantes, como o direito ao voto, e mais de 80% do magistério eram mulheres. Em 1940, o número de mulheres professoras ultrapassava o índice de 90%, em 1948, atingiu 93,3%, e nos anos 70 chega a 98,8%.

Segundo o autor:

O fenômeno da feminização do magistério acompanhou o desenvolvimento da industrialização e urbanização próprias da formação social e econômica capitalista. Há que se considerar, por dentro desse processo, características culturais próprias da constituição histórica da mulher como ser social que permitiram a consolidação desse perfil do professorado. A mulher tornou-se participante do mundo do trabalho, especialmente na função docente, não só porque foi submetida, mas também porque construiu essa possibilidade. As ações que incentivaram o processo de feminização desenvolveram-se num tecido social favorável, com características culturais adequadas e, sob certos aspectos, interessantes para as mulheres (Idem, 5)

Nesta perspectiva, as principais características que permitiram o grande acesso feminino ao magistério, eram: a proximidade das atividades do magistério com as exigidas para as funções de mãe; as “habilidades” femininas que permitem um desempenho mais eficaz de uma profissão que tem como função cuidar de crianças; a possibilidade de compatibilização de horários entre o magistério e o trabalho doméstico, já que aquele pode ser realizado em um turno; a aceitação social para que as mulheres pudessem exercer essa profissão; a escolarização das mulheres em Escolas Normais; a idéia da vocação relacionada às habilidades femininas; a saída dos homens do magistério e a possibilidade de salários iguais.

As relações estabelecidas entre a educação do papel de mulher e o trabalho de ensinar crianças incluem, além do papel de mãe, as ditas ‘habilidades’ femininas: donas de casa e esposa. Essas funções exigem um desempenho baseado em características que a

mulher tem ou 'deveria' ter: a docilidade, a submissão, a sensibilidade, a paciência etc (Idem, 57).

Depois do estudo realizado, é possível estabelecer algumas considerações sobre a participação feminina na colonização do Oeste do Paraná, tendo como base as pesquisas bibliográficas realizadas e os dados atuais dos professores das redes municipal e estadual de ensino que apresentamos neste trabalho.

O Oeste do Paraná traz em seu contexto de colonização marcas de um processo educacional que estava se desenvolvendo em âmbito nacional e também relações sociais existentes nas culturas de origem dos imigrantes que colonizaram nossa região. Podemos associar a participação feminina neste processo com a maneira que os papéis sociais masculinos e femininos foram se construindo ao longo da história. Ao analisarmos o processo de construção da história da mulher na sociedade, de uma maneira geral, podemos perceber que as mesmas foram subordinadas e tiveram sua história silenciada e ocultada pelos demais sujeitos e pelo próprio processo histórico de transformação.

Assim, a condição da mulher como trabalhadora não se deu de forma isolada e estática em cada período histórico. A participação feminina no mundo do trabalho se deu de maneira dinâmica e esteve relacionada a diversos elementos da esfera social, econômica, política, cultural, presentes e entrelaçados em diferentes momentos históricos. Portanto, a condição da mulher como trabalhadora deve ser compreendida como resultado das relações sociais de produção, respeitando a lógica tempo e espaço, ou seja, o período e o local em que se desenvolveu.

O cenário da colonização foi marcado pela forte presença do trabalho no campo, por valores religiosos e uma diversidade de culturas. Isso fez com que o trabalho feminino se adequasse ao papel social exercido pela mulher da época, ou seja, ainda muito ligado à esfera particular.

No período de colonização do Oeste do Paraná, os agentes históricos estavam envolvidos em inúmeros fatores que "naturalizavam" uma série de relações sociais entre homens e mulheres. A forte influência da religião e da cultura de origem dos imigrantes fez com que eles reproduzissem os papéis sociais como se fossem construídos de maneira natural. Assim, a colonização do Oeste do Paraná foi fruto de um processo de desenvolvimento que "silenciou" e "ocultou" a participação feminina na história em diversos aspectos. E a participa-

ção da mulher na educação foi influenciada por fatores religiosos, políticos e culturais que marcaram o que era ser mulher e quais funções eram adequadas para o universo feminino. Ser professora significava ser aceita pela sociedade, ter uma função na esfera pública e poderia significar ter um pouco mais de liberdade em uma sociedade marcada por valores religiosos e morais rigorosos.

Quando pensamos no contexto atual, podemos perceber que ao mesmo tempo em que a inserção da mulher como educadora pode ter significado e ainda significar um ponto positivo para a “emancipação da mulher da sociedade”, também pode ser associada a uma condição social imposta ao gênero feminino como uma oportunidade de sobrevivência em um sistema desigual e excludente de produção. Ou seja, ser professora, pode ser compreendido como uma questão de oportunidades “cedidas” pelo contexto social.

Ao analisarmos o pensamento de Hypólito (1997), com relação ao processo de profissionalização do magistério, podemos perceber que existe uma relação direta entre o magistério e as relações de produção. O autor busca discutir como o ato de ensinar, considerado por muito tempo uma vocação, transformou-se em profissão e o professor passa então a ter sua identidade caracterizada em alguns aspectos como proletário.

Para o autor, o trabalho docente e a feminização do magistério são uma síntese das relações de classe e gênero. Ao relacionarmos este pensamento com a pesquisa alcançada sobre a colonização do Oeste do Paraná, podemos compreender que a maneira como a educação se desenvolveu no período foi resultado das relações sociais, culturais e econômicas que envolviam os agentes da época. O fato de existir uma preferência por mulheres para o exercício do magistério está entrelaçado, dentre outros elementos, à situação de classe e também de gênero, considerando a maneira como a mulher era compreendida.

Como já foi dito, o espaço público feminino era muito limitado e fortemente controlado pela religião (igreja católica) e pela própria cultura dos imigrantes. Assim, a igreja católica teve papel importante no início do processo de “implantação” da educação de nosso Estado, iniciando-se desde a época do Império, envolvendo mais precisamente a região de Curitiba, até o período republicano, na colonização do Oeste do Paraná, claro que com algumas características diferentes do período imperial. A igreja se fez presente em muitos municípios, na escolha do local onde se realizariam as aulas, na escolha dos professo-

res, que eram na maioria, freiras e padres da igreja Católica e na seleção dos conteúdos.

Nos municípios onde os imigrantes questionaram e reivindicaram a escola, as questões educacionais aconteceram de maneira diferente. No início, os imigrantes organizavam o modelo de escola que almejavam, mantinham os custos com a escola e os professores, e também ficavam responsáveis pela seleção dos mesmos. Depois, com o passar do tempo, e com as transformações políticas ocorridas, o Estado passou a ser responsabilizado por este processo.

Na realidade, podemos compreender que, na medida em que o processo de urbanização ocorre de forma mais acentuada, a escola e a educação passaram a ser uma exigência social. Isso fez com o número de professores aumentasse consideravelmente. E é em meio a este processo que ocorre a “feminização do magistério”. O magistério passa a ser uma das oportunidades da mulher “participar” da vida pública da sociedade, mas o salário feminino era compreendido como uma contribuição secundária para o sustento da casa, o que favorecia a atribuição de baixos salários.

Analisando-se os motivos apontados por Hypólito (1997), em relação ao acesso feminino ao magistério, também pode-se identificar algo assemelhado no contexto de colonização do Oeste do Paraná. A proximidade das atividades do magistério com as exigidas para as funções de mãe; as “habilidades” femininas que permitem um desempenho mais eficaz no cuidado com as crianças; a possibilidade de compatibilização de horários entre o magistério e o trabalho doméstico; a aceitação social para que as mulheres pudessem exercer a profissão; a escolarização das mulheres em Escolas Normais; a ideia de vocação relacionada aos atributos femininos; a saída dos homens do magistério e a possibilidade de salários iguais foram as principais características que contribuíram para o acesso das mulheres nesta profissão.

Tendo como base a pesquisa bibliográfica realizada sobre o Oeste do Paraná, podemos concluir que, no período, o magistério era uma profissão aceita socialmente como campo de atuação digno e adequado para as mulheres; mesmo que significasse também para elas, uma ocupação de novo espaço social, político e cultural.

Cabe a partir desta investigação, nos questionarmos sobre o cenário atual das relações de gênero no processo educacional. Ou seja, quais são os desdobramentos provocados por esta grande “ocupação” em massa da mulher no magistério? Como o trabalho docente vem representando as relações de gênero atuais? Ou melhor, qual

é a representação social do trabalho docente atualmente? Será que os fatores que influenciam as mulheres a entrarem para o magistério no período atual são os mesmos que envolviam o público feminino na época da colonização?

Essas discussões são importantes na construção das mulheres enquanto sujeitos históricos capazes de transformações sociais. É importante que se analise e discuta as ações femininas em diversas áreas sociais para que se possa compreender a maneira como as mulheres foram inseridas e ou excluídas socialmente em determinados momentos históricos e também servir de base para uma discussão sobre as relações de gênero atuais, entendendo-as não apenas como relações entre homens e mulheres, mas também, relacionadas às relações de produção existentes em uma sociedade capitalista.

Referencias

- BEAVOIR, S. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. V.2: A experiência da vida.
- BIRH, A. **Da grande noite à alternativa**. São Paulo, Boitempo, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- BRUSCHINI, C. **Gênero e trabalho no Brasil: novas conquistas ou persistência da discriminação?**. In: ROCHA, M.I.B. **Trabalho e gênero: mudanças, permanências e desafios**. São Paulo, Editora 34, 2000.
- CARLOTO, Cássia Maria. **O conceito de gênero e sua importância para a análise das relações sociais**. Serviço Social Em Revista, Londrina-PR, v. 3, p. 201-214, 2002.
- CARSON, Alejandro Cervantes. **Entrelaçando Consensos**. In: Cadernos PAGU (4), 1995: pp. 187 – 2187.
- CASTANHA, André Paulo. **Instrução Elementar no Brasil do Século XIX: da fragmentação à unidade da Nação (1834-1889)**. São Carlos: UFSCAR, 2007. (Tese de doutorado. Versão para a Qualificação).
- EMER, Ivo Oss. **Aspectos históricos da educação regional**. Cascavel, 2006. Mimeo.
- FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **A mulher como profissional de educação. Alguns aspectos de sua trajetória de formação**. In: Revista da FAGED, Salvador, nº3. P.57-77, 1999.

- FONSECA, Tania Mara Galli. **Gênero, subjetividade e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- INSTRAW. **Conceitos de gênero no planejamento do desenvolvimento**. Uma abordagem básica. DF: Conselho dos Direitos da Mulher do Distrito Federal – GDF, 1995.
- KREUTZ, L. **Magistério e imigração alemã**. São Paulo, Puc, 1985 (tese de doutorado).
- LAURETIS, T. **A tecnologia do gênero**. In: HOLLANDA, B.H. Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e antiprendas: Uma escola de mulheres**. Porto Alegre, Ed. da UFRGS, 1987.
- MARX, K. **O capital**. São Paulo, Nova Cultural, livro I, vol. I, t. II, 1988.
- MIGUEL, Denise Soares. **De rainha do lar à professora**. In: Percursos, Florianópolis, v.4, n.1, p. 79-89, Outubro. 2003.
- NOGUEIRA, Claudia Mazzei. **A feminização no mundo do trabalho: entre a emancipação e a precarização**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- PRIORE, Mary Del. **História das mulheres: As vozes do Silêncio**. In: Historiografia Brasileira em perspectiva. 4ª Ed, São Paulo, SP: Contexto, 2001.
- SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classe**. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.
- SCHNEIDER, Leonice Terezinha. **As mulheres na colonização dos distritos de Vila Ipiranga e Dois Irmãos (Toledo- PR)**. Marechal Cândido Rondon – PR: Unioeste, 1999. (Monografia apresentada ao curso de Especialização em Historiografia Contemporânea no Brasil).
- SCOTT, J.W. **“A mulher trabalhadora”**. In: DUBY, G. & PERROT, M. **Histórias das mulheres no Ocidente**. Porto, Edições Afrontamento, vol. IV, 1994.
- _____. **“Gênero: Uma categoria útil de análise histórica”**. Educação e Realidade n°2. Porto Alegre, jul/dez. 1990, vol. 15.
- SELLA, Marco Aurélio. **Reflexões sobre História das mulheres e historiografia no Oeste do Paraná**. Toledo-PR: Unipar, 2004. (Monografia apresentada ao curso de Especialização em História da América Latina).

HISTÓRIA DA ESCOLA PÚBLICA: LEVANTAMENTO DE FONTES E PRODUÇÃO ACADÊMICA NA REGIÃO OESTE DO PARANÁ

João Carlos da Silva*
Eraldo Leme Batista**

Introdução

Entre os acontecimentos que marcaram a história da Região Oeste do Paraná, o processo de constituição da escola primária, foi um marco importante no desenvolvimento cultural da região. O trabalho de levantamento de fontes na Região Oeste do Paraná, em desenvolvimento desde 2003, a partir do projeto “Levantamento, a Organização e a Catalogação de Fontes Primárias e Secundárias para a História da Educação na região Oeste do Paraná” oferece relevantes contribuições, na elucidação sobre a história institucional dos grupos escolares. Tem como um de seus principais objetivos, contribuir com os demais grupos que integram o HISTEDBR/UNICAMP, para ampliar o levantamento, a organização e a catalogação das fontes em âmbito nacional.

O Grupo de pesquisa HISTEDOPR, GT-Cascavel tem acumulado conhecimentos relevantes na área da História da Educação mediante as atividades de estudos e pesquisas desenvolvidas no Mestrado em Educação. Nosso grupo de pesquisa vem realizando um esforço continuado de pesquisas históricas, que envolvem o resgate de fontes primárias para a História da Educação, a difusão do processo de preservação das fontes primárias e principalmente têm produzido textos e livros que reconstróem a História da Educação no Estado do Paraná.

*Doutor em História e filosofia da Educação/FE-UNICAMP. Professor no Colegiado do Curso de Pedagogia/UNIOESTE, Campus Cascavel, PR. Pós-Doutorando pela UESB, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Membro do Grupo de pesquisa HISTEDBR/GT- Oeste do Paraná, Cascavel. E-mail: jcsilva05@terra.com.br

**Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, vinculado ao Grupo de pesquisa HISTEDBR – Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná, HISTEDOPR. Realiza Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em educação, UNIOESTE, Campus de Cascavel.

O grupo nasceu com o objetivo realizar pesquisas e estudos na área história da educação. Está vinculado ao Grupo de Pesquisa em “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR – que tem abrangência nacional e organiza-se por meio de Grupos de Trabalho (GTs) regionais. É um grande coletivo de pesquisadores, no qual participam Doutores, Mestres, Especialistas, Graduados e discentes. Parte-se do princípio da heterogeneidade do conjunto dos membros do grupo.

O grupo nasce com a preocupação de preservação da memória histórica da educação da Região Oeste do Paraná. O levantamento e catalogação de fontes primárias e secundárias relativas à educação tem sido uma das atividades principais do grupo. O trabalho de recuperação da memória é desafiador, pois, grande parte das fontes já se perdeu ou estão se perdendo, em função da ausência de acervos documentais regionais, que possibilitem a preservação de forma adequada.

Neste artigo, temos como objetivo apresentar e analisar o levantamento de fontes realizado sobre a produção científico-acadêmica acerca da história da educação no Oeste do Paraná. Visa oferecer aos interessados materiais permitam a realização de estudos de caráter histórico da região de Cascavel. Com este projeto pretende-se subsidiar o Portal do Professor, servindo como material didático e fonte de pesquisa para as escolas da Rede Estadual e Municipal de ensino da Região Oeste acerca do ensino de história no ensino fundamental e médio e, dessa forma auxiliar no apoio às aulas sobre a educação local e regional.

Os arquivos e as instituições escolares

As pesquisas sobre instituições escolares vêm ganhando importância desde os anos de 1990 e a cada dia vem se colocando como tema de pesquisa, atraindo um número significativo de pesquisadores particularmente no âmbito da história da educação. Foi a partir do termo cultura escolar que as investigações passaram a assumir como uma categoria de análise abrangente nas investigações como: o contexto histórico do surgimento da instituição escolar, a arquitetura escolar, organização do espaço, seus alunos, professores e gestores, currículo, livros didáticos, projeto pedagógico, normas

disciplinares, regimentos e outros¹.

O resgate de fontes históricas e a reconstrução histórica das Instituições Escolares Públicas criadas no município de Cascavel no período de 1950 a 2000. As precárias condições de manutenção dos acervos de fontes primárias das Instituições Escolares, tem dificultado o trabalho do pesquisador em interpretar as fontes e da busca de significado das fontes em relação ao conjunto de fatores presentes na história da escola.

Entre os dados levantados podemos destacar: Atas do Conselho Escolar, Atas de exame, Atas da A.P.Ms, Associação de Pais e professores, orientações internas da vida da escola, relação dos professores e alunos ao longo da história da instituição, Histórico da instituição, Regulamentos internos, normas e regras, atividades extra-curriculares, Atas do Conselho Escolar, Atas de reuniões do Conselho escolar e da APM, livros ponto de frequência, livro de matrícula, Boletins, Caracterização do trabalho de gestão e de organização pedagógica, Brochuras outras realizações muito diversificadas que marcaram o calendário escolar, Anúncios, correspondência, Circulares internas e externas, Relatórios Análise e reconstrução da imagem da escola, Objetos e mobiliário escolar, fotografias, Textos legais e documentos oficiais, Documentos administrativos e pedagógicos, Fotografias e outros documentos iconográficos e relatos orais de professores, alunos e funcionários.

As instituições escolares surgem para atender determinadas necessidades humanas, contudo não é toda e qualquer necessidade que requer a existência de uma instituição, pois o homem na procura de suas necessidades realiza num primeiro momento, como atividade espontânea e informal, e é somente no processo que determina que uma atividade se institucionalize, e que desta forma se constitua, para satisfazer muito mais do que uma necessidade emergencial.

Assim, a intencionalidade de pesquisa de uma instituição escolar deve ser entendida que a mesma é constituída a partir de um planejamento metódico, que tem determinados objetivos e busca alcan-

¹ Como resultado deste trabalho foi organizado um *Guia de Fontes para a História da Educação na Região Oeste do Paraná*, como resultado do projeto PIBIC/UNIOESTE/PRPPG, intitulado: *Levantamento e catalogação da produção acadêmica e científica da UNIOESTE sobre a História da educação na Região Oeste do Paraná*, no período de agosto de 2008 a agosto de 2010. Este trabalho contou com a participação da bolsista Melissa Soares da Silva, aluna do curso de pedagogia. Esta atividade vincula-se às atividades do grupo pesquisa HISTEDBRO-PR Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil - GT da Região Oeste do Paraná.

çar seus propósitos. Por meio de princípios delineados exige atentar-se para além do interior de uma instituição escolar, deixando de observar o objeto apenas pela sua aparência, passando a analisá-lo por meio das condições materiais que o fizeram ser produzido. Sobre isso, recorreremos a Marx:

O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não como ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação (MARX, 1983, p. 218-219).

A proposta de resgate da reconstrução histórica das Instituições Escolares defronta-se com dois problemas presentes nas investigações da História das Instituições Escolares, que são: o trabalho de levantamento e catalogação de fontes diante das precárias condições de armazenamento e manutenção pelas escolas públicas e o trabalho de articulação dos diversos tipos de fontes, de modo a não deixar escapar as características e o significado do fenômeno investigado (SAVIANI, 1999).

Ao estar diante dos arquivos, fontes e documentos escolares são fundamentais que os mesmos sejam pensados em um contexto amplo, na articulação da singularidade com a totalidade. As fontes e os documentos escolares são produzidos historicamente pela humanidade, e conseqüentemente implementados em um período histórico, cujas necessidades produzidas justificam a necessidade de sua existência.

É preciso considerar o fato de que ao se investigar uma instituição, nem sempre seus arquivos, fontes e documentos para fins de análise histórica estão necessariamente guardados ou presentes no interior da instituição, podendo ser encontrados em outras dependências, visto que muitas vezes as instituições escolares não preservam de maneira adequada sua memória por meio de seus documentos temporais, que não são de uso imediato.

Assim, é necessário considerar que os documentos escolares só se constituem como fontes na medida em que são interpretados numa dimensão de totalidade do que manifestam, enquanto registro ou testemunho. Os documentos escolares, por sua vez, são eleitos como tal, quando expressam a materialidade da instituição escolar investigada, ou seja, a sua razão de existência histórica e social.

Jacques Le Goff (1924) em *História e Memória*, nos alerta que
 O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (1924, p.545).

O processo de resgate das fontes das Instituições Escolares e de escrever a história destas Instituições amplia as possibilidades de compreensão da própria História da Educação, na medida em que elas se relacionam com o todo, e não são uma mera subdivisão da educação. A reconstrução histórica depende essencialmente das fontes, que são o ponto de origem, a base e o ponto de apoio para a produção historiográfica.

Justifica-se, portanto, o esforço de contribuir para o levantamento e catalogação das fontes documentais, quer seja da educação brasileira ou regional. A metodologia a ser utilizada para o desenvolvimento dos trabalhos seguirá as mais atuais orientações do trabalho arquivístico e bibliográfico, obedecendo as especificidades locais de acesso aos Arquivos e Bibliotecas escolares. O trabalho consistirá no levantamento e catalogação das fontes, tendo como objetivo a sua localização e sistematização. Ao lado do trabalho de levantamento e catalogação de fontes, também serão realizadas atividades leituras, discussões, organização de eventos, a fim de que se crie as condições favoráveis à realização da pesquisa, tanto para dar fundamentação à mesma quanto para a sua realização prática.

As fontes representam um vínculo simultâneo entre o passado, o presente e o futuro, na medida em que quando são produzidas em determinado período histórico, resultam no presente as marcas de seu registro e assim ao tempo em que são interrogadas pelos sujeitos na atualidade, propiciam diferentes inferências sobre o conhecimento que apresentam, e desse modo reconstruem-se a partir da análise realizada por quem se esforça em entendê-las nas suas múltiplas faces. Elas também contribuem com a posteridade, ou seja, com os fatos futuros, porque possibilitam o desenvolvimento de outros trabalhos, visto que, quanto mais fontes forem selecionadas, organizadas e arquivadas, mais oportunidades de compreensão das transformações históricas serão oferecidas aos pesquisadores que se propõem a reconstruir a história das instituições escolares.

De acordo com Saviani (2004), devem ser observados os critérios de escolha das fontes para a história das instituições escolares, pois os mesmos dependem do objeto e objetivos da pesquisa, bem como da delimitação, ou seja, do período histórico projetado à investigação. Desta forma, não é qualquer registro que apresenta pistas para a compreensão da história das instituições escolares. Além disso, existe a necessidade de construção de uma política de fontes, em que estas sejam preservadas pelos grupos de trabalho e instituições de ensino superior, garantindo assim a base de apoio para a realização de pesquisas, e que principalmente estenda-se a efetivação desta política às escolas e outros setores relacionados à educação, para que a sociedade possa refletir e definir o que e como preservar ou descartar, no que se refere às fontes, fazendo que com diferentes instituições se envolvam nesta proposta (p. 7,8, 11).

A escola primária em Cascavel

O processo de escolarização no município de Cascavel ocorreu simultaneamente às transformações sociais que se desencadearam no panorama histórico nacional. Compreendeu distintos modos de instrução ao longo do processo de colonização, e de acordo com os interesses políticos e econômicos postos em disputa no período pelos diferentes grupos sociais, sejam eles: os colonos, os agricultores, os imigrantes europeus, os latifundiários ou outros segmentos. A partir da década de 50 até os anos 70, instante em que o país passou por um processo de mecanização agrícola e implantação de indústrias, substituindo gradativamente a agricultura manual.

Conforme afirma Emer (2003), a escolarização da Mesorregião² Oeste do Paraná, passou por quatro fases a saber:

² A Mesorregião Oeste compreende cinquenta municípios, com uma área aproximada de 22.811.242 km², 11,5 % da área estadual, desmembrados do antigo Município de Foz do Iguaçu a partir da década de 1950, situados entre os rios Guarani, Iguaçu, Paraná e Piquiri. (IBGE in PIERUCCINI & BULHÕES, 2002). São eles: Anahy, Assis Chateaubriand, Boa Vista da Aparecida, Braganey, Cafelândia, Campo Bonito, Capitão Leônidas Marques, **Cascavel**, **Catanduvás**, Céu Azul, Corbéia, Diamante do Oeste, Diamante do Sul, Entre Rios do Oeste, Formosa do Oeste, **Foz do Iguaçu**, **Guaira**, **Guaraniaçu**, Ibema, Iguatu, Iracema do Oeste, Itaipulândia, Jesuítas, Lindoeste, Marechal Cândido Rondon, Maripá, **Matelândia**, **Medianeira**, Mercedes, Missal, Nova Aurora, Nova Santa Rosa, Ouro Verde do Oeste, Palotina, Pato Bragado, Quatro Pontes, Ramilândia, **Santa Helena**, Santa Lúcia, Santa Tereza do Oeste, Santa Terezinha de Itaipu, São José das Palmeiras e Laranjeiras do Sul a microrregião Geográfica de Guarapuava, inserida na mesorregião Centro-Sul do Estado do Paraná, São Miguel do Iguaçu, São Pedro do Iguaçu, Serranópolis do Iguaçu, Terra Roxa, **Toledo**, Três Barras do Paraná, Tupãssi e Vera Cruz do Oeste.

escolarização particular domiciliar, casa escolar particular, casa escolar pública e grupo escolar. A primeira escolinha em Cascavel, em 1932, foi fruto da construção da primeira igreja, local onde foi construído o primeiro núcleo urbano do povoado denominado Cascavel. Foi neste ano que teve início o processo educacional no então vilarejo de Cascavel. A partir deste momento, a institucionalização da escola primária foi se estruturando seguindo as políticas que emanavam do governo do Estado do Paraná.

A primeira escolinha de Encruzilhada, criada em 1932, é um pequeno rancho de pinho lascado, que também serve de capela religiosa, tendo entre seus primeiros professores Orozendo Cordeiro de Jesus e as irmãs Genoveva e Estanislava Boiarski (SPERANÇA; SPERANÇA, 1980, p. 118).

A gênese da escola primária foi tipicamente uma “*escola de colonos*”, preocupando-se com a escolarização das crianças de seu grupo social, isto é, a escola deveria ensinar a ler, escrever e calcular. Dessa forma, em 1932, a capela passou a ser utilizada também para a escolarização das crianças, na modalidade de “*Casa Escolar*”, instituída e implantada sem nenhum ato oficial (EMER, 1991). Em 1947, acompanhando as transformações e as novas demandas educacionais da região, a então *Casa Escolar* foi elevada à condição de *Grupo Escolar*.

Sobre o Grupo Escolar, Souza diz que:

O grupo escolar fazia parte desse conjunto de melhoramentos urbanos, tornando-se denotativo do progresso de uma localidade. Ele era símbolo de modernização cultural, a morada de um dos mais caros valores urbanos – a cultura escrita. Entende-se dessa forma, por que esses estabelecimentos de ensino passaram a fazer parte dos interesses de diferentes grupos sociais e tornaram-se um elemento de disputa política (1998, p. 92).

A origem do atual Colégio Estadual Eleodoro Ébano Pereira está na primitiva escolinha criada precariamente em 1932, ocupando as dependências da capela religiosa. Funcionou até 1947 sem autorização governamental, sob a responsabilidade do madeireiro Aníbal Lopes da Silva e outros professores que lhe seguiram. Somente com “*escolinha*” de 1932 que foi se adequando para atender à população urbana do município. O colégio permaneceu como a única instituição de ensino pública na sede do município até 1962.

Para os colonizadores a educação escolar era vista como for-

ma quase que única de garantir às novas gerações uma vida melhor e um viés para que a pessoa fizesse parte de uma elite ideologicamente superior às classes sem “cultura educacional”. Essa vontade de se fundar em Cascavel uma escola, de lutar pelo acesso à educação, de haver todo um entusiasmo e otimismo visto através da educação ocorreu em Cascavel, mas não por ser fundada a cidade e sim pelo fato de o país inteiro viver neste período um nacionalismo ascendente, a busca de mudanças para a sociedade brasileira.

Os grupos escolares, denominadas também de escolas centrais ou escolas graduadas, foram considerados pilares importantes aos ideais da república nascente, procurando colocar-se na perspectiva dos mais atualizados métodos pedagógicos em voga. Teve uma finalidade cívica, instrumental e moral, identificada com os avanços do século XX, em substituição a precária escola de primeiras letras existentes no Império. Estas escolas surgem no contexto dos movimentos do entusiasmo educacional e otimismo e de interiorização do Brasil, em plena década de 30, responsáveis pela criação de uma expectativa no campo educacional,

A década de 1960 representou um período de grande avanço para a educação do município. A Região Oeste do Paraná começou a tomar corpo e definir sua estrutura educacional. Além dos 18 núcleos urbanos, sede de municípios, com escolas confessionais, estaduais e grupos escolares municipais, nas principais vilas do interior, a população urbana passou a reivindicar outros níveis de escolarização.

Na década de 1960, a Região Oeste do Paraná começou a tomar corpo e definir sua estrutura educacional. Além dos 18 núcleos urbanos, sede de municípios, com escolas confessionais, estaduais e grupos escolares municipais, nas principais vilas do interior, a população urbana passou a reivindicar outros níveis de escolarização.

Os serviços urbanos passaram a exigir maior grau de escolarização, se intensificaram as reivindicações por mais escolaridade, por parte dos que já tinham conquistado espaços de trabalho, especialmente, nos serviços públicos. As novas relações sociais, determinadas pela mudança do sistema produtivo, desencadearam ampla demanda por educação em todos os graus e níveis, como forma de rearticulação da força de trabalho no interior do novo espaço econômico. A luta pela conquista da escolaridade requerida pelas novas condições de trabalho fez da década de 1970, a década da construção ou ampliação das redes escolares da Região Oeste do Paraná (EMER, 1991).

Ainda segundo Emer (1991), a questão educacional em Cascavel e região grande impulso a partir de quatro grandes frentes. A primeira foi a partir da mobilização social em Cascavel e nos municípios próximos para a criação dos primeiros cursos de nível superior, em 1972; a segunda, a partir de 1974, pela implantação, na Região, da reforma de ensino determinada pela Lei 5.692/71; a terceira, pela implantação, em 1975, do projeto Especial Multinacional de Educação do Ministério da Educação e Cultura e da Organização das Nações Unidas, doravante denominado Projeto MEC/OEA; a quarta, a criação, em 1980, sucedendo esse projeto, da Associação Educacional do Oeste do Paraná - ASSOESTE, doravante denominada apenas ASSOESTE, que em decorrência de suas ações, mantém articulada uma permanente discussão da educação na Região, constituindo uma das características marcantes da Região Oeste do Paraná, ou seja, uma forma própria de resolver os problemas do acesso à escolarização e à educação.

Assim como, que a constituição da Rede Municipal de Ensino foi, de maneira muito rápida, sendo estruturada. Das 94 escolas construídas nessa década, 7 foram cessadas no mesmo período, sendo que ao final da década o município já contava então com 90 escolas municipais que estavam em funcionamento no município, sendo que dessas 85 estavam localizadas no interior do município e 5 na Área Urbana: Escola Municipal Adolival Pian, Escola Municipal Nossa Senhora da Salette, Escola Municipal Manoel Ludgero Pompeu (NATH, 2010).

Escola de Rio do Salto funcionou antes de 1953, na casa da senhora Lala Hack, considerada a primeira professora da localidade. Escola Adolival Pian, Iniciou seu funcionamento em 1962 com o nome de *Escola Municipal Frei Henrique Soares de Coimbra*. Foi elevada à categoria de Grupo Escolar em 1967, com o mesmo nome. A Escola Presidente Epitácio fundada no início dos anos de 1950³.

³ O Grupo Escolar Bartolomeu Mitre, foi criado oficialmente Em 1944, durante o governo estadual de Manoel Ribas, através do decreto n.º 282, considerado o primeiro e único, em Foz do Iguaçu, até esta data, estabelecimento de ensino público do Município de Foz do Iguaçu, na ocasião dirigido pela Professora Ruth Sottomaior Pedroso. Nesta data, o Município, contava apenas com uma escola (Grupo Escolar Bartolomeu Mitre), duas Igrejas Católicas (Divino Espírito Santo e São João Batista), um hospital e um hotel. Desde sua criação até 1952, o Grupo Escolar Bartolomeu Mitre funcionou onde funciona hoje a Agência da Receita Estadual. A partir desta data, ganhou nova sede, funcionando na Rua Jorge Schimmelpfeng, 351, prédio onde até hoje está localizado. Cf. Denise Kloeckner Sbardelotto. **História da criação do Colégio Estadual Bartolomeu Mitre, o primeiro grupo escolar do Oeste do Paraná: contexto histórico (1889 a 1930).**

A produção acadêmica

Na execução do trabalho de pesquisa sobre a história da educação regional, propusemos Curso de Especialização *Lato Sensu*, gratuito na área de História da Educação Brasileira, vinculado ao Colegiado de Pedagogia de Cascavel. Foram ofertadas três turmas, 2004, 2006 e 2008, com um total de 90 monografias abordando os aspectos históricos da região. Parte das pesquisas desenvolvidas pelos alunos resultou na publicação de quatro coletâneas. Destacamos a seguir as pesquisas monográficas produzidas, seguindo pelos títulos e respectivos autores, que abordaram direta e indiretamente a questão da escola primária na região Oeste do Paraná:

A Educação do Campo na Região Oeste Paranaense: Sua trajetória histórica E perspectivas atuais, PELICOLI, Lucivana; *A fila de espera nos CEMEIS de Cascavel: aspectos históricos, desafios e dilemas*, SILVA, Michele Neves da.; *A formação de pedagogos em Cascavel: o curso de pedagogia da UNIOESTE, a partir de 1990*, MIRANDA, Maristela D. de; *aspectos históricos da formação de professores de alunos surdos: implicações diante do desafio de uma educação bilíngüe*, SILVA, Sandra da; *aspectos históricos do não atendimento na educação infantil: O caso Cascavel*, SILVA, Michele Neves da Paula; *A construção de Itaipu e os reflexos na educação de Foz do IGUAÇU*; MASCARENHAS, Milena Costa, *A história das instituições escolares de Santa Helena*, STERCHILE, Adriela; *A educação brasileira e o mito da empregabilidade*, NASCIMENTO, Andréia P. Carvalho do; *A relação entre educação e saúde e as justificativas do fracasso escolar: primeiras aproximações*, SOUZA, Adriele Cristina de.; *Análise sócio-histórica e pedagógica de alunos de salas de recursos da rede*, ROCHA, Jomar Vieira; *A formação educacional como condição de possibilidade da consciência crítica e da cidadania dos trabalhadores rurais sem-terra (MST)*, BALDI, Fabiana; *A frente cafeeira de ocupação e colonização do Oeste do Paraná*, LIMA, Maria Socorro de; *A gênese da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cascavel (1968-1974)*, MARTIN, Édison; *A gênese da primeira instituição de ensino superior do município de Toledo: a FACITOL*, SCARTON, Glauciano; *As práticas educacionais avaliativas no decorrer da história da educação das séries iniciais do ensino fundamental do município de Marechal Cândido Rondon e suas inter-relações*, SCHNEIDER, Estela *A experiência da primeira turma de pedagogia para educadores do campo da UNIOESTE – 2004/2008*, GUARDA, Nara Maria da Silva Foss; *Aspectos históricos da educação especial no município de Cascavel: dos primórdios a reginalização dos serviços especializados*, TABORDA, Benhur

Wagner, A Problemática social referente à implantação das instituições de ensino superior em Cascavel (1970-2006), SOUZA, José Paulo Medeiros de; A produção de significados sobre a disciplina de educação física no ensino médio, CARVALHO, Lucas Prado; A percepção dos professores de santa helena sobre o impacto das políticas de formação no seu processo formativo, CALSING, Denise Rosane; A política educacional paranaense no governo Ney Braga (1979-1982), HOTZ, Celso; A formação dos professores em Guaraniaçu em serviço, o LOGOS I, LOGOS II E HAPRONT, OLIVEIRA, Sara Camargo Barreto de ; A história da educação especial na APAE de Toledo, JOHANN, Jackson; A primeira escola primária em Cascavel, THOME, Sergio Antonio; AS influências das políticas neoliberais na educação de jovens e adultos no período de 2002 a 2006 em Cascavel; HENDGES, Janete Nascimento, Aspectos da organização do trabalho pedagógico em Cascavel; ANJOS, Sulanita Nunes Horta dos, Atendimento ao adolescente em conflito com a lei em privacidade de liberdade: novas perspectivas no Paraná; COSSETIN, Márcia, A história da escolarização de guaraniaçu: da colonização aos nossos dias; ZANIN, Tatiane, Educação em tempo integral no município de cascavel –PR: alguns apontamentos, CORREA, Jakeline parecida; A atuação do movimento estudantil no Paraná durante a ditadura militar (1964-1984), SCMITT, Silvana Lazzarotto; A trajetória histórica do Colégio Vicentino Incomar: um estudo de caso de Toledo-pr, REISDÖRFER, Sandra Inês; Centro de cumprimento de medidas sócio-educativas no município de Cascavel: um estudo de caso, SILVA, Claudia D. da. Cultura e educação dos imigrantes chineses na cidade de cascavel: dois mundos, um mesmo objetivo, CHEN, Miao Shen; Democracia e cultura política no Oeste do Paraná, AMORIM, Maria Salete Souza de; Da história agrária à luta pela terra no Brasil: as representações a respeito do campo e cidade e a educação, ROCETO, João Antonio; Estado e democracia a partir dos livros didáticos de educação moral e cívica e OSPB na década de 1970 e início de 1980, ZEN, Luis Fernando Guimarães; Economia, instituições e royalties: o caso dos municípios lindeiros ao lago de Itaipu binacional no oeste paranaense, OLIVEIRA, Leoveraldo Curtarelli de.; Educação infantil em Cascavel-PR: na tensão entre assistencialismo e educação, o desafio da universalização (1990-2008), UENO, Cristiane Aparecida Ribeiro; Educação escolar indígena: a lei de reserva de vagas nas universidades do estado do Paraná; SANTOS, Sidinei A. dos; Educação superior e mercado de trabalho: um estudo dos egressos do curso de graduação em administração da Unioeste de Cascavel – PR, SAURIN, Gilnei; Empreendedorismo na educação: reflexões sobre a experiência educacional no município de Guarapuava com a pedagogia empreendedora, LUZ Antonio Santos da;

Escolas rurais de Cascavel: ascensão e declínio, SANTANA, Eliseu; *Espaço urbano e criminalidade violenta: análise da distribuição espacial dos homicídios no município de Cascavel/PR*, RAMÃO, Fernanda Pamplona; *Evolução das despesas com manutenção e desenvolvimento da educação superior no governo Requião (2003-2006)*, PAIVA, Gabriel de Abreu Gonçalves de; *Fazer estudo sobre o conselho tutelar de Cascavel, referente a interferência dos conselheiros tutelares nas instituições educacionais*, PAULA, Roseli Grisa de; *Fórum municipal em defesa dos direitos da pessoa com deficiência: uma reflexão das lutas na concretização dos direitos*, ANDRÉ, Maria Filomena C. ; *História da educação no município de Corbelia nas décadas de 50 e 60*, MORITZ, Leila L. Pavan; *História do Colégio Bartolomeu Mitre: primeiro grupo escolar da Região Oeste do Paraná*, SBARDELOTTO, Denise Kloeckner; *História da educação em movimentos sociais do campo no Oeste do Paraná: o caso Rio Bonito do Iguazu*; PAESE, Cláudia Regina; *História da educação: os cursos profissionalizantes do Colégio Polivalente*, MASCARELLO, Débora C.; *História das instituições escolares: Escola Manoel Ludgero Pompeu (1967-1997)* Cascavel rumo ao progresso, PACHECO, Patrícia; *História e função do núcleo regional de educação de Cascavel*, COUTINHO, Marília Maria Montiel; *História da educação em Mercedes: uma perspectiva*, REIMANN, Marisa M. Moenster; *História e memória: a constituição histórica da rede municipal de ensino de Cascavel (1950-1980)*, NATH, Valdecir Antonio; *Influências da Igreja Católica na (re)ocupação da Região Oeste do estado do Paraná (1940-1970)*, CASAGRANDE, Roberto Antonio; *ITAIPÚ: a pedra que canta o desespero e o desencanto dos agricultores atingidos pela barragem*, GATTERMANN, Beatriz; *Industrialização, trabalhadores e justiça do trabalho no oeste do Paraná (década de 1990): algumas considerações*, VARUSSA, Rinaldo José; *Linguagem e identidade de pescadores do lago de ITAIPU*, BUTZGE, Clovis Alencar; *Levantamento e análise das formas e níveis de transmissão da cultura étnica histórica, seus valores e tradições no município de Santa Helena*, ÂNGELI, Giordano Tito; *Mitos e incertezas: A Coluna Prestes e seu legado histórico*, RIBEIRO, Marcos Vinícius; *Movimento estudantil: um estudo preliminar sobre a participação da mulher no movimento estudantil em Cascavel entre 1970-1980*, FREIRE, Mariza Scheffer; *Os atingidos por itaipu: história e memória no Oeste do Paraná, décadas de 1970 a 2000*, SCHIMITT, Judite Veranisa; *O trabalho pedagógico com adolescentes em programas sociais: uma reflexão avaliativa do PROJovem adolescente no município de Cascavel, PR*, ROSÂNGELA, Benedita Gouveia; *O curso de pedagogia da universidade estadual do Oeste do Paraná na extensão de Santa Helena: a trajetória de*

um sonho, MALLMANN, Adaiana; O currículo da AMOP e o ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental: um estudo no município de Guaraniaçu, SOLIGO, Marta da Silva; O ensino da arte rede pública de Cascavel, FERREIRA, Luciane Montes; O público e o privado na educação superior: o caso de Cascavel, PERES, Claudio Afonso; O papel das APMFS no processo de gestão e funcionamento das escolas municipais de Cascavel, OLIVEIRA, Sandra Regina de ; O trabalho docente e a discursividade da autopercepção dos professores de sociologia e filosofia no ensino médio em Toledo/pr : entre angústias e expectativas ERAS, Lígia Wilhelms; O que as crianças falam sobre matemática? um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental do município de Cascavel – Paraná, HILGERT, Ione Maria Piazza; O teatro na educação na cidade de Cascavel, CANTARELA, Roberta; Professores na educação infantil: formação e atuação no município de Cascavel, BULHÕES, Maria Mirian Meneses; Peões da barragem: memórias e relações de trabalho dos operários da construção da hidrelétrica de ITAIPU – 1975 A 1991; MANARIN, Odirlei; Psicomotricidade: importância, contribuição para o aluno com necessidades educacionais especiais, SOBRINHO, Vilma Pereira; Processo de nuclearização das escolas rurais multisseriadas do município de Cascavel, NOFFKE, Ana Paula; Partido político no Manifesto Comunista de 1848, BARBOSA, Mario de Jesus; Política de educação nos planos do setor educacional do MERCOSUL: a educação como elemento de integração e desenvolvimento regional, BARBOSA, Mário de Jesus; Política linguística e educacional pública para a integração: o primeiro ano de funcionamento do PEIBF em Foz do Iguaçu, MENDES, Karina Thomas; Plano municipal de educação no município de Cascavel – PR (2004-2006): alguns elementos para análise, MOURA, Aparecida Francisca de; Questão religiosa e educação brasileira: análise da perspectiva dos professores da rede municipal de ensino de Cascavel – PR, MULLER, Elmar; Reflexões preliminares sobre o currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel, VENDRAME, Josiane Maria; Raízes culturais do imigrante: o ensino da língua italiana no CELEM, LIMANSKI, Nilceia Rodrigues da Silva; Salas de recursos e salas de recursos multifuncionais: apoios especializados à inclusão escolar de alunos com deficiência/necessidade educacional especial no município de Cascavel – PR, BERTUOL, Claci de Lima; S.O.S. Criança: atendimento a infância e a adolescência em CASCVEL, SANTOS, Lucas Cardoso dos; Santa Helena: história, educação e influência do projeto Itaipú no contexto escolar, FOCHEZATTO, Anadir; Suicídio e desenvolvimento regional: um estudo sócio-econômico da incidência da auto-violência nas mesorregiões Oeste e Sudoeste do Paraná: 1990 A

2005, SOUZA, Keila Rodrigues de; *Um breve histórico sobre o processo de implantação da psicopedagogia institucional na rede municipal de ensino de Toledo – PR*; LIMBERGER, Marines, *UNIOESTE: o nascimento de uma universidade*; BALBINOTTI, Vera Lúcia; *Uma proposta de educação no campo: um capítulo da história de luta dos atingidos pela barragem de Salto Caxias*, LEAL, Lourdes C. Toigo; *Uma análise histórica sobre a participação feminina nas práticas educacionais do Oeste do Paraná*, ROCHA, Thais Damaris da; *Um pouco da história da ASSOESTE*, VERGÜTZ, Paulo Renato.

A catalogação de fontes de pesquisa e a organização de arquivos constituem-se em instrumentos de fundamental importância para preservar a história da educação regional. A realização da pesquisa referente ao levantamento, catalogação e organização da produção busca organizar e disponibilizar parte da história regional, sobretudo, formar e contar com um acervo documental. Consiste no esforço de contribuir para o levantamento e organização de arquivos das fontes documentais da educação da Região Oeste do Paraná.

No levantamento realizado acerca da produção científica sobre a história da educação na Região Oeste do Paraná, apareceram diversas temáticas como: História, educação ambiental, Ensino, cultura, música, Arte e esporte, planejamento, gestão e currículo, educação e trabalho, movimentos sociais, educação especial, saúde pública, planejamento urbano e economia.

As tarefas de levantamento e catalogação de fontes devem ser efetuadas no sentido de lançar as bases fundamentais para se escrever as diferentes histórias que poderão reconstruir a trajetória da educação no Brasil. Esse é apenas um passo inicial na busca e catalogação das fontes sobre a produção acadêmica e científica da UNIOESTE.

Justifica-se, portanto, o esforço de contribuir para o levantamento e catalogação das fontes documentais da educação no Brasil. Ao lado do trabalho de levantamento e catalogação de fontes, outras atividades serão necessárias, a fim de que, se crie as condições favoráveis à realização da pesquisa, tais como, leituras técnicas e teóricas para dar fundamentação à pesquisa. Esperamos com esta publicação, ainda que preliminar, contribuir com a pesquisa e com os pesquisadores interessados em compreenderem a história local e regional.

Considerações finais

Os esforços no desenvolvimento da pesquisa no campo da história das instituições somente terão sentido, na medida em que se coloque como uma possibilidade de escrever uma história da educação brasileira, com pesquisas de qualidade ao levar em conta as especificidades regionais e locais, num movimento que articule elementos entre o particular e o geral. O rigor e a qualidade devem estar presentes num trabalho de preservação das fontes das Instituições Escolares, o que demandaria condições de infra-estrutura para o pleno desenvolvimento da pesquisa bem como na organização dos arquivos.

Em se tratando sobre a produção do conhecimento em história da educação, ainda há muito por ser feito. Seus resultados demandam muita pesquisa, tarefa que não pode ser de responsabilidade de alguns pesquisadores, mas deve ser enfrentada coletivamente.

Referências

- ARAÚJO, José Carlos Souza. As instituições escolares na primeira república: ou os projetos educativos em busca de hegemonia. In. NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei [et al.]. **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Revisitando a historiografia educacional brasileira. In. MENEZES, Maria Cristina (org.). **Educação, memória, história: possibilidades, leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- CORREIA, Ana Paula Pupo. Arquitetura Escolar: a cidade e a escola rumo ao progresso – Colégio Estadual do Paraná (1943-1953). In. BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.) **História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.
- EMER, Ivo Oss. **Desenvolvimento histórico do Oeste do Paraná e a construção da escola**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1992, (Dissertação de Mestrado)
- LOMBARDI, José Claudinei. História e historiografia da educação: atentando para as fontes. In. NASCIMENTO, Maria Isabel Moura de (orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Palmas, PR: Centro Universitário Di-

ocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa, PR; Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2004.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Os arquivos e fontes como conhecimento da história das instituições escolares. In. NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei [et al.]. **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

NORONHA, Olinda Maria. Historiografia das instituições escolares: contribuição ao debate metodológico. In. NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei [et al.]. **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

SANFELICE, José Luís. História das instituições escolares. In. NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei [et al.]. **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

SAVIANI, D. Breves considerações sobre fontes para a História da Educação. In. LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. In. NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei [et al.]. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890-1910)**. São Paulo: FUNESP, 1998, (Prismas).

SPERANÇA, Alceu. **Cascavel: a história**. Curitiba: Lagarto, 1992.

VIDAL, Diana Gonçalves. Por uma ampliação da noção de documento escolar. In. NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei [et al.]. **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007

HISTÓRIA DOS CURSOS NORMAIS PÚBLICOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS NO ESTADO DO PARANÁ

Denise Kloeckner Sbardelotto*

1. Introdução

Diante do aumento da demanda pelo ensino primário nas primeiras décadas do século XX – do êxodo rural e, ao mesmo tempo, o aumento na procura por vagas em escolas do meio urbano –, a docência por professores leigos começou a ser questionada, acompanhada do aumento da demanda por professores habilitados em Escolas Normais, nos padrões exigidos pelos novos ideais de modernidade republicanos. O estado do Paraná acompanhava esta tendência, que era nacional. Conforme Oliveira (2001a), uma das questões mais urgentes a serem resolvidas no Paraná após a proclamação da República foi a formação dos professores: “Criar escola e ter professor foram situações interligadas, embora nem sempre concretizadas, pela falta de professores.” (OLIVEIRA, 2001a, p. 147). No Paraná, o maior incentivo foi dado à formação através das Escolas Normais, regionais e secundárias. Analisamos neste trabalho alguns aspectos importantes sobre a organização política dos cursos normais públicos de formação de professores primário no estado do Paraná, desde o início da década de 1920, ressaltando a influência dos princípios escolanovistas. Num segundo momento, analisamos as políticas de direcionamento dos Cursos Normais Regionais e as Escolas Normais Secundárias no estado do Paraná posteriores à Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946.

*Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG (2009) e doutora em Filosofia e História da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (2014). Membro do Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná – HISTEDOPR. Pesquisa apresentada como parte da dissertação de mestrado sob o título “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”, realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

2. Organização política dos cursos normais públicos de formação de professores primários no estado do Paraná

Apesar da intensificação dos debates em torno da importância do ensino público e, salvo algumas medidas tomadas pelo governo do estado, até a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, o ensino normal no Paraná esteve subordinado à descentralização do Ato Constitucional Imperial de 1834, que adicionou e alterou elementos à Constituição de 1832 e que transferiu às províncias/estados a responsabilidade por criar e subvencionar o ensino público primário e secundário no âmbito de seus territórios. Essa descentralização penalizava todo o ensino público, inclusive os Cursos Normais de formação de professores primários, ficando o estado desprovido de professores habilitados. Conforme Balhana (et al, 1969), “O sistema político interno do Estado do Paraná acompanhou, como parte integrante do conjunto nacional, a mesma linha de evolução.” (BALHANA; MACHADO; WESTPHALEN, 1969, p. 206). Isso explica, em parte, os motivos pelos quais havia no estado do Paraná, até o ano de 1924, apenas a Escola Normal Secundária de Curitiba – criada pela Lei n.º 456 de 12/04/1876.

Na ausência de diretrizes nacionais, durante a década de 1920 aconteceram muitas iniciativas dos estados brasileiros em organizar e melhorar seus sistemas de ensino. No Paraná, principalmente sob a vigência do governo de Munhoz da Rocha, diversas medidas reformadoras também foram tomadas pelo Inspetor Geral do Ensino César Prieto Martinez, acompanhando a tendência nacional¹ de atender as novas necessidades do capital industrial por mão-de-obra urbana qualificada. Através do Decreto n.º 274 de 26/03/1923, que instituiu o Regulamento da Escola Normal Secundária de Curitiba, viabilizada por seu diretor Lysímaco Ferreira da Costa, os professores deveriam ser formados em um Curso Geral de três anos ou através do Curso Especial de um ano e meio. Para Miguel (1992) essa reforma também representou o início da influência do Movimento pela Escola Nova no esta-

¹ Estas reformas foram inspiradas no modelo educacional do estado de São Paulo, transportado ao estado do Paraná a partir da visita de uma comissão de professores paranaenses à São Paulo no período de 1918 e 1919, que resultou em “[...] um plano prático de processos de ensino para aplicação direta às classes primárias.” (PILOTTO apud Miguel, 1992, p. 39).

do do Paraná e a “[...] institucionalização do Curso de Magistério [...] como um curso profissionalizante [...]” (MIGUEL, 1992, p. 72).² Martinez propunha aumentar a fiscalização do ensino, com vias a melhorar a eficiência e racionalização dos recursos disponíveis, seguindo “[...] a lógica racionalizadora do trabalho industrial e a valorização do homem como recurso humanos para o progresso da Nação.” (MIGUEL, 1992, p. 41). Além disso, com sua reforma estabeleceu-se a separação entre a Escola Normal e o ensino no Ginásio, “[...] pois sendo diferente a missão de cada estabelecimento, com programma diverso, não se justificava que as aulas fossem dadas em conjuncto.” (PARANÁ, Relatório de 1920, p. 15).

No ano seguinte, através do Decreto n.º 135 de 12/02/1924, foi criado do “Regulamento das Escolas Normas Primárias do estado do Paraná”, que se destinava “[...] a formar professores para o ensino primário.” (PARANÁ, Decreto n.º 135, 1924, Art. 1º). Esse Regulamento previa o funcionamento de um Curso Intermediário anexo à Escola Normal, com duração de dois anos e a três anos para o Curso Normal. Nota-se no currículo de ambos os níveis a presença de disciplinas como “Trabalhos Manuais”, que já apresentava a tendência de reservar ao público feminino na preparação para a docência no ensino primário. Além disso, as reformas no ensino primário durante a década de 1920 “[...] buscavam implantar um modelo de nacionalidade, representaram também o atendimento racional [...] às pressões das classes trabalhadoras [...] de preparar através da educação pública, o homem para o trabalho produtivo.” (MIGUEL, 1992, p. 68).

Após o Movimento de 1930, o poder detido pela elite oligárquica agroindustrial paranaense, exportadora de erva-mate e ligada à oligarquia paulista, foi transferido para a elite latifundiária rural, proveniente da região tradicional dos Campos Gerais (Idem). Após a posse de Getúlio Vargas e de Mário Monteiro Tourinho (1930-1932), a reorganização econômica, política e também educacional do estado era a principal incumbência da Interventoria do governo paranaense. Uma das medidas tomadas pelo governo foi a intensificação das ações colonizadoras, com a retomada de grandes extensões de terras anteriormente concedidas às companhias colonizadoras e ocupadas por migrantes sulistas. Nesse período, havia efetivamente dois sistemas paranaenses de ensino público: um destinado à região urbana, seriado, or-

² Martinez também viabilizou a criação de uma Escola Normal Primária em Ponta Grossa e outra em Paranaguá, através da Lei 2.064 de 31/03/1921, regimentadas pelo Decreto de n.º 135 de 12/02/1924 e transformadas em Escola de Professores pelo Decreto n.º 6.150 de 10/01/1938.

ganizado segundo as exigências do setor produtivo e a uma formação docente profissional; e outro destinado ao espaço rural, caracterizado pelo imprevisto (WACHOWICZ, 1984). Diante da demanda por educação e por professores, os colonos que se instalaram no Paraná nas décadas de 1950 e 1960, criavam, sustentavam e organizavam suas escolas conforme sua cultura e o idioma de seus países de origem (EMER, 1991). Diante disso, a iniciativa privada e a escola nas colônias, chamadas de “escolas dos colonos”, por muito tempo representaram a única iniciativa de ensino primário no estado.

Essas transformações afetaram significativamente as políticas educacionais paranaenses voltadas à formação de professores primários, na medida em que interessava ao estado normatizar e nacionalizar todo o seu território. Sob princípios racionalizadores e moralizadores, a necessidade de uma “nova educação” gerou a expectativa de formar um novo perfil de docentes para atuarem nas escolas. Uma das primeiras medidas nesse sentido foi a promulgação do Decreto n.º 589 de 09/03/1931, que previa que “*Os cargos de professores das Escolas Normaes do Estado, primarias e secundarias [...] serão preenchidos através de concurso publico.*” (PARANÁ, Decreto n.º 589, 1931, Art. 1º). No entanto, a estrutura de formação docente existente no estado do Paraná não atendia a demanda e “[...] ainda não era suficiente o número de professores habilitados, para o provimento das escolas públicas primárias do Estado. Assim, continuam a ser publicados editais chamando candidatos para exames de qualificação.”³ (WACHOWICZ, 1984, p. 345).

Diante do crescimento populacional do Paraná, resultado das medidas colonizadoras no interior do estado, e do conseqüente aumento da demanda educacional, através do Decreto n.º 2.570 de 29/12/1931, o governo equiparou “[...] *institutos particulares de ensino às [...] Escolas Normais primárias estaduais.*” (PARANÁ, Decreto n.º 2.570, 1931, Art. 1º). Esta medida foi assim justificada: “[...] as Escolas Normais, Primárias e Secundárias mantidas pelo Estado eram insuficientes para responder às necessidades de formação dos professores e, até então, somente haviam contribuído no atendimento às localidades onde estavam situadas.” (MIGUEL, 1992, p. 77). Através do Decreto n.º 270 de 27/01/1932, o governo determinou que cada município dis-

3 Esses exames de qualificação eram característicos do período Imperial, quando “Os professores estavam classificados em efetivos e provisórios. Pelo regulamento, somente poderiam ser nomeados efetivos, os professores que tivessem o curso da escola normal ou os que tivessem habilitação na forma da lei, ou seja, mediante exame.” (WACHOWICZ, 1984, p. 277).

pusesse de 5% de sua arrecadação para investir na instrução pública primária e profissional, com a justificativa de que “[...] *as atuais condições financeiras do Estado não permitem novas despesas [...]*.” (PARANÁ, Decreto n.º 270, 1932). Com essa colaboração dos municípios, a intenção era de “[...] *difundir progressivamente o ensino primário por todas as classes populares [...]*” e a “[...] *urgente necessidade de criação das escolas complementares, em diferentes regiões do Estado [...]*.” (Idem). Através de ambos os Decretos, o estado oficializava sua intenção em redistribuir as escolas primárias no interior do estado e, indiretamente, transferia aos poderes públicos municipais e à iniciativa privada a responsabilidade por suprir as carências dessas escolas com professores habilitados, sem customizar aos cofres públicos do estado.

As “escolas complementares” foram criadas pelo Decreto n.º 271 de 27/01/1932, destinadas a “[...] *integralizar o curso elementar e a preparar alunos para as escolas normais e professores complementaristas para as rurais.*” (PARANÁ, Decreto n.º 271, 1932, Art. 2º). O mesmo Decreto afirmava que o objetivo das Escolas Normais seria “[...] *a preparação profissional do magistério primário [...]*” e funcionariam “[...] *como centros de cultura e de experiências psicopedagógicas.*” (PARANÁ, Decreto n.º 271, 1932, Art. 3º). Note-se que essas “experiências psicopedagógicas” remontam para a grande influência do ideário escolanovista nas ações do governo do estado do Paraná e a ânsia por adaptar o sistema estadual às “novidades pedagógicas”, defendidas nesse mesmo ano pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Seguindo os mesmos princípios, no ano seguinte, o Decreto n.º 271 foi substituído pelo Decreto n.º 459 de 16/02/1933, que modificou o plano de estudos dos Cursos Normais paranaenses, estabelecendo um desdobramento do plano de estudos das Escolas Normais: o “Curso Geral” de três anos e o “Curso Especial” de dois anos, baseados fundamentalmente no método de “Centro de Interesses” de Jean-Ovide Decroly, atrelado à proposta do Movimento pela Escola Nova e que “[...] *tinha o objetivo de profissionalizar os professores e separava a formação geral da formação específica ou profissional.*” (MIGUEL, 1992, p. 53). A proposta do referido Decreto era transformar as Escolas Normais em “[...] *centros de cultura pedagógica e literária.*” (PARANÁ, Decreto n.º 459, 1933, Art. 15º).

No contexto da década de 1930 diversas reformas educacionais de cunho nacionalista foram tomadas pelo governo do estado do Paraná à luz da idéia da educação pública “[...] *vista preponderante-*

mente como instrumento de preparação do homem para a sociedade urbano-industrial e de construção da democracia.” (MIGUEL, 1992, p. 5). Na intenção de sistematizar e unificar o sistema de ensino do estado, em 1937 foi encaminhado à Assembléia Legislativa o Anteprojeto de lei relativo a um novo “Código de Educação”, em substituição ao Código de 1917, que reformaria todo o sistema de ensino e que foi amplamente discutido, mas não aprovado em razão da instauração do Estado Novo no Brasil. Conforme Miguel (1992), a proposta do novo Código “[...] propunha a transformação das Escolas Normais em Escolas de Professores, cujos cursos teriam a duração de dois anos, para a formação do professor primário.” (Idem, p. 89). Embora o Anteprojeto não tenha sido votado, a autora afirma que suas idéias centrais foram incorporadas às leis posteriores. Dentre essas leis estava o Decreto n.º 6.597, de 15/03/1938, que aprovou o Regulamento dos cursos de formação de professores do estado do Paraná, com a definição das seguintes finalidades para as Escolas de Professores: “a) formar professores primários; promover investigações e estudos relativos a assuntos de educação; c) auxiliar o trabalho de constante aperfeiçoamento cultural do magistério público do Estado.” (PARANÁ, Decreto n.º 6.597, 1938, Art. 1º).

O estado do Paraná, a partir da década de 1940, intensificou o processo de ocupação das terras “vagas” do seu território, apresentando crescente aumento populacional. Esse crescimento deve considerar o fato de que, no período entre 1920 e 1940, a população do estado do Paraná “[...] sofreu uma grande influência de fluxos migratórios quer nacionais, quer estrangeiros. [...] Já, a partir do começo da década dos trinta, o Estado do Paraná passa a se constituir, talvez, no principal pólo de atração de fluxos migratórios internos.” (PADIS, 1981, p. 32), o que Oliveira (2001b) chamou de “triunfo da modernização conservadora”. Nas áreas do estado colonizadas, sobretudo o Norte e Oeste paranaenses, acentuou-se o processo de transformação econômica de extrativa e de subsistência para um modelo agrícola e urbano. Dessa forma, o aumento populacional e o desenvolvimento agrícola dessas regiões acompanhavam a tendência nacional de urbanização e expansão agrícola: “A industrialização, nesse período, induziu a urbanização de boa parte da população do país, ampliando desta forma a demanda urbana por alimentos, o que, por sua vez, possibilitou a expansão da agricultura comercial.” (SINGER, 2004, p. 219-220).

As transformações econômicas, políticas e sociais da década de 1940 tiveram grande impacto sobre o ensino público primário e normal paranaenses, pois ao estado interessava nacionalizar estes núcleos coloniais e de inseri-los na economia estadual urbano-industrial. Decorrente do processo de colonização do estado por imigrantes e migrantes e conseqüente complexificação das relações sociais, houve o aumento da proletarização do trabalho assalariado e da demanda pelo ensino primário e pela formação de professores para capacitar esse novo perfil de trabalhador. Assim, “[...] historicamente no Paraná, à medida que o território foi ocupado e se formaram centros maiores, a população pressionou por escolas e professores.” (MIGUEL, 1992, p. 73). Isso gerou maior preocupação com o investimento de verba pública em educação e com a construção de prédios para Grupos Escolares⁴ nas regiões do interior do estado e nas zonas rurais (MIGUEL, 1992). Durante a década de 1940, durante o governo Manuel Ribas (1932-1945), efetivamente ampliou-se a estrutura educacional paranaense. Entretanto, conforme Miguel (1992), “Apesar dos ganhos concretos como o aumento do número de escolas primárias, do número de professores e maior número de aprovações, algumas das medidas anunciadas pelo governo não foram imediatamente implantadas, tais como outras escolas de professores.” (MIGUEL, 1992, p. 104).

3. Formação docente Pós-Lei orgânica de 1946: os cursos normais regionais e as escolas normais secundárias no Paraná

Após a organização nacional dos cursos de formação de professores primários, através da Lei Orgânica do Ensino Normal, o estado do Paraná tomou medidas para se adequar ao “[...] plano federal das escolas de formação de professores, em 1946 [...]” (PILOTTO, 1954, p. 94). A partir do governo de Moysés Lupion (1947/1950 e 1955/1960) e através da atuação do educador Erasmo Pilotto, durante sua gestão na Secretaria Estadual de Educação e Cultura (1949-1951), o estado do Paraná buscou viabilizar medidas no sentido de adaptar-se à tendência nacional e “[...] fazer frente ao crescimento capitalista paranaense, procurando organicidade, integrando as medidas administrativas e ainda tentando colocar o serviço público no nível das exigências do progresso.” (MIGUEL, 1992, p. 204). Nesse período a maio-

⁴ Em meados da década de 1890, foi disseminado no Brasil o modelo do Grupo Escolar, primeiramente no estado de São Paulo e, nas décadas seguintes, em vários estados do país (ARAÚJO, 2007).

ria do quadro de professores no estado era composto por “[...] ex-tranumerários, fração da categoria que caracterizava-se pela carente preparação pedagógica ou mesmo preparação geral.” (Ibidem, p. 207). Portanto, era interesse do estado melhorar as condições de formação dos professores, para garantir um trabalho docente mais produtivo e consistente, aliada a uma postura moral e cívica.

A busca por soluções para as inúmeras carências estruturais do estado, associada à tendência de formar trabalhadores atendendo as novas exigências do contexto urbano industrial, alguns anos após a promulgação da Lei Orgânica de 1946, o estado do Paraná buscou acompanhar as normas centralizadoras nacionais, organizando-se através do Anteprojeto de Lei Orgânica da Educação de 1949. Esse Anteprojeto foi resultado do trabalho de Erasmo Pilotto, cujos princípios exerceram grande influência nos assuntos educacionais do Paraná, principalmente durante sua gestão na Secretaria de Estado da Educação e Cultura, entre 1949 a 1951 (VIEIRA, 2006). Miguel (1992) afirma que a atuação de Pilotto no governo do estado do Paraná representou o “[...] eixo da consolidação e expansão de um ideário educacional que continha elementos de Pedagogia da Escola Nova, no sistema formal da educação paranaense, e que prevaleceu principalmente na formação dos professores primários no período de 1938 a 1961.” (MIGUEL, 1992, p. 151). De acordo com o referido Anteprojeto, o Ensino Normal seria ministrado em quatro anos para formar os “regentes de ensino primário” e em três anos para formar os “professores primários”. Também propunha reorganizar o Ensino Normal, criando os “Cursos Normais Regionais”, as “Escolas Normais” e os “Institutos de Educação”, além dos cursos de especialização destinados a professores primários e cursos de habilitação para administradores escolares, que atuavam também nas escolas do ensino primário. Embora esse Decreto não tenha sido aprovado, a ideia ruralista, característica em todo o país nesse período, mais tarde acabou suprindo não apenas as áreas rurais, mas muitas extensas áreas desprovidas da ação do estado, através da proliferação das Escolas Normais Regionais – tal como ocorreu na região Oeste do Paraná.

Estabelecendo uma comparação com dados estatísticos do ano de 1946, data em que a Lei Orgânica do Ensino Normal foi promulgada no Brasil, sistematizando e unificando nacionalmente diretrizes para o ensino normal, verificamos que o ensino primário no estado do Paraná nos anos finais da década de 1950 chegou a um crescimento considerável. O número de unidades escolares de ensino primário

fundamental comum no estado do Paraná em 1946 era de 1.632 (IBGE, v. 11, 1951). Em 1958 o número subiu para um total de 5.534, sendo que 3.002 eram da rede pública estadual, 2.358 da rede pública municipal e nenhuma federal (IBGE, v. 21, 1960). Em relação ao corpo docente do ensino primário fundamental comum no estado do Paraná, verificamos que em 1946 o número de professores somava um total de 3.775 (IBGE, v. 11, 1951). Já em 1958 esse índice subiu para um total de 13.931, sendo que 1.109 eram do sexo masculino e 12.822 do sexo feminino, 3.564 eram normalistas e 10.367 eram não normalistas (IBGE, v. 21, 1960). Dessa forma, “[...] expandiram-se os cursos de professores enquanto veículos de transmissão da proposta oficial, ou seja, a de transformação do meio rural.” (MIGUEL, 1992, p. 198).

Além disso, como medida de adequação das políticas estaduais às tendências nacionais, através dos Decretos n.º 8.862 e n.º 8.863, ambos de 17/11/1949, a gestão de Pilotto elaborou, respectivamente, os Programas para os Cursos Normais Regionais e os Programas Experimentais para o Curso Primário⁵. Conforme Pilotto (1952), referindo-se aos Cursos Normais Regionais, “A missão das nossas Escolas Normais, mais do que a comunicação de técnicas, é a comunicação de ideais, mais do que a comunicação da mecânica dos métodos, é a comunicação do Espírito.” (PILOTTO, 1952, p. 62). Orientado pela metodologia ativa escolanovista, o programa para o Curso Normal Regional previa atingir as seguintes finalidades: “I – o pleno e vivo domínio da linguagem; II – o conhecimento dos problemas sociais, de suas soluções e a prática da interferência da escola isolada nos mesmos; III – a formação didática.” (Ibidem, p. 63). O Programa recomendava “[...] dar ao aluno as informações necessárias à sua formação de professor. Assim, a propósito de cada questão, encaminhar as informações para o lado das suas aplicações pedagógicas.” (PARANÁ, Decreto n.º 8.862, 1949). Em consonância com a Lei Orgânica do Ensino Normal, que previa o encaminhamento curricular flexível de acordo com as características da região de funcionamento do Curso Normal Regional:

[...] os Cursos Normais Regionais no Paraná enfatizaram a formação do professor, alicerçada na cultura geral e no conhecimento do local onde o mesmo atuava. [...] a formação técnica decorrente do preparo para o regente de ensino atuar como liderança social da comunidade e se fez em função do conhe-

⁵ Além destes, Pilotto elaborou o Programa dos Jardins de Infância e viabilizou a Lei n.º 312, de 03/12/1949, que tornava gratuito o ensino secundário e normal do estado do Paraná (MIGUEL, 1992).

cimento dos problemas do local e da busca de soluções (MIGUEL, 1992, p. 239).

As Escolas Normais de grau secundário não foram enfatizadas devido ao interesse de Pilotto na abertura apenas gradativa desse nível de ensino, na medida em que: “[...] tais cursos [normais regionais] já estejam entregando turmas formadas de regentes de ensino [...]” (PILOTTO, 1952, p. 102). Contudo, Pilotto (1952) denunciava a elitização da escola secundária como um “certificado da burguesia” e apontava para a necessidade de uma educação de grau médio para todos. Essas defesas estavam associadas aos princípios escolanovistas e à orientação nacional de propiciar às camadas populares o ensino secundário, porém, em formato de ensino profissionalizante, voltado à formação de cadastros de reserva de trabalhadores. Dessa forma, afirma Pilotto (1952): “Evitemos, porém, que essa flexibilidade seja fechada dentro do esquema da escola intelectualista e para a universidade. [...] atendidas as diferenciações individuais dos adolescentes e o seu destino na sociedade. Não há apenas adolescentes bem-dotados intelectualmente e destinados às profissões liberais.” (PILOTTO, 1952, p. 104).

Segundo Pilotto (1952), o curso secundário geral no estado do Paraná na década de 1950 absorvia 62% dos alunos egressos do ensino primário, e o restante estava distribuído entre os cursos normais (9,6%), escolas domésticas (8,9%), escolas profissionais (4,6%) e escolas artísticas (4,3%). Entretanto, esses percentuais excluíam a grande massa da população que não chegava ao ensino secundário, pois sequer concluía o ensino primário. Observado isso, era necessário, portanto, uma educação secundária que, para além dos estudos intelectualistas e voltados ao ingresso ao curso superior – como era o perfil dos cursos secundários gerais da época –, aumentasse a formação de adolescentes formados em cursos profissionalizantes e às “[...] necessidades práticas do país.” (PILOTTO, 1952, p. 106). Portanto, a demanda por professores para o ensino primário aumentava na medida em que as classes populares assimilavam a ideologia idealista de ascensão social via educação. No estado do Paraná, essa demanda era tão crescente quanto a precariedade das escolas, principalmente no interior e nas zonas rurais.⁶ Contudo, ao invés do maior investimento

⁶ Percebemos a carência do ensino primário no Paraná no final da década de 1940 e início da década de 1950, através de uma série de trechos de cartas recebidas na Secretaria de Estado de Educação e Cultura por Pilotto, enviadas por professoras das escolas isoladas do interior, justificando o baixo rendimento de seus alunos em função da precariedade das escolas, dos materiais didáticos e da miséria dos alunos que eram induzidos a se ausentarem

financeiro, percebemos que a preocupação racionalizadora da gestão de Erasmo Pilotto, na intenção de “[...] procurar maior rendimento por um preço mais baixo, de vez que devemos considerar como insatisfatórios, os pontos atuais atingidos nestes dois sentidos.” (Ibidem, p. 73).

Embora a Constituição de 1946 tenha mantido a descentralização do sistema de ensino, ela previa a aplicação de recursos específicos em educação e a obrigatoriedade de ensino primário: I – o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional. (BRASIL, Constituição de 1946, § 168, Art. 1º). Com vistas a atrair as crianças para a escola, Erasmo Pilotto (1954) afirmava que: “[...] a solução justa é a obrigatoriedade. [...] Nenhum plano de organização racional do sistema escolar público pode aspirar a uma estruturação e aplicação satisfatórias sem um plano complementar, de realização progressiva, de obrigatoriedade escolar e de assistência financeira plena.” (PILOTTO, 1954, p. 126-127). Conforme Ratacheski (apud Miguel, 1992), a atuação de Pilotto na Secretaria de Estado da Educação e Cultura rendeu ao sistema educacional do estado do Paraná a abertura de 1.000 novas escolas rurais, 249 Associações de Amigos da Escola, 20 novos Cursos Normais Regionais e 25 novas unidades de ginásios. Com a gestão de Pilotto, o aumento do número de escolas, de salas de aula e a melhor qualificação dos professores eram as maiores preocupações do governo do estado do Paraná nesse período. Conforme Miguel (1992) “[...] o Estado, em determinados momentos do avanço capitalista, identificou-se com os interesses da população, promovendo o desenvolvimento do sistema educacional, ao menos quanto à expansão da rede física e dos cursos de formação de professores.” (MIGUEL, 1992, p.17).

Mesmo após a gestão de Pilotto, acompanhando o processo de ocupação das terras do estado e aumento populacional, permaneceu o movimento de expansão dos Cursos Normais paranaenses, o que acontecia também em nível nacional. Conforme Miguel (1992), “No período de 1946 a 1961 expandiram-se os cursos de Magistério no Paraná, à medida que o estado completava a sua ocupação.” (MIGUEL, 1992, p. 190). Dados do IBGE apontavam que em 1958 já havia 65 unidades escolares de ensino normal para formar regentes de ensino e 55 para formar professores no Paraná (IBGE, v. 19, 1959). Pilotto

da escola para ajudarem seus pais no serviço doméstico ou nos afazeres da lavoura: “Porque meus alunos não foram dignos de aprovação? Porque leciono num lugar miserável, no qual os humildes habitantes lutam pelo pão do dia e nessa luta necessitam o apoio dos filhos, dificultando a freqüência dos mesmos à escola.” (PILOTTO, 1954, p. 76).

(1954) afirmava que, em 1954 havia “[...] 3.300 alunos que freqüentavam as escolas de formação de professores primários.” (PILOTTO, 1954, p. 89). Poucos anos depois, em 1958, os dados do IBGE apontavam 6.854 alunos matriculados no curso normal paranaense (3.622 do ciclo didático de regentes de ensino e 3232 do ciclo didático de professores primários) (IBGE, v. 19, 1959).

Contudo, Miguel (1992) afirma que: “A demanda por serviços sociais e educacionais cresceu no período de 1946 a 1961 e, apesar do grande número de cursos Normais Regionais implantados, em 1957, a formação de professores constituía-se num grave problema [...]” (MIGUEL, 1992, p. 271). Esse significativo aumento representou: “[...] a disseminação, no interior do Estado, de cursos normais regionais, isto é, escolas de formação de professores dentro do 1º ciclo do grau médio [...]” (PILOTTO, 1954, p. 97). Enquanto isso, as Escolas Normais Secundárias de 2º ciclo, através das quais seria possibilitado o ingresso aos cursos superiores, permaneceram escassas no estado e inexistentes no interior do Paraná.⁷

Na vigência do governo de Adolpho de Oliveira Franco (05/1955 a 01/1956) e sob a gestão de Nilson Batista Ribas na Secretaria de Educação e Cultura do estado do Paraná, através do Decreto n.º 18.180 de 09/07/1955, foi aprovado o “Regulamento das Escolas Normais do Estado”. Esse regulamento foi construído de forma muito semelhante à Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, estabelecendo os dois ciclos do ensino normal: o de 1º ciclo, formando os regentes de ensino primário, e o de 2º ciclo, para a formação de professores primários. Assim como a Lei Orgânica, o Regulamento paranaense estabelecia três tipos de estabelecimentos de ensino normal: “*O curso normal regional, a escola normal e o instituto de educação.*” (PARANÁ, Decreto n.º 18.180, 1955, Cap. III, Art. 4º). O currículo estabelecido para os Cursos Normais Regionais e para as Escolas Normais, exceto pela inclusão de algumas poucas disciplinas, dentre elas aquelas também voltadas à compreensão da realidade paranaense, como “Geografia do Brasil e do Paraná”, “Estudos Brasileiros e Paranaenses”, o referido Regulamento reproduzia quase que fielmente o currículo proposto pela Lei Orgânica do Ensino Normal. (PARANÁ, Decreto

7 Resultado das políticas governamentais que incentivavam a ocupação dos espaços “vagos” do Paraná e do grande desenvolvimento da região Norte do estado, durante a década de 1940, foram criadas as Escolas de Professores de Jacarezinho (Decreto n.º 1.514 de 12/01/1943) e de Londrina (Decreto n.º 209 de 17/02/1944) (MIGUEL, 1992). Contudo, outras Escolas Normais Secundárias somente foram criadas nos anos finais da década de 1950.

n.º 18.180, 1955, Cap.V, Art. 7º e 8º). Todavia, esse Regulamento retirava das finalidades do Curso Normal Secundário a de formar professores para atuarem como administradores escolares das mesmas Escolas Normais e, apesar disso, acrescia a disciplina de Orientação Educacional na segunda e na terceira série do Curso Normal Secundário. A exclusão dessa finalidade em relação às Escolas Normais do Paraná parece ter relação com uma possível preferência a professores que cursassem especializações em administração escolar nos Institutos de Educação. Entretanto, a realidade da maioria das regiões do estado do Paraná não permitia concretizar o que estava disposto na letra da lei. A maioria dos administradores escolares acabava assumindo a função apenas com o grau de ensino que a instituição ofertava.

Essa regulamentação foi alterada pelo governo do estado do Paraná apenas três anos depois, já durante o governo de Moysés Lupion e na gestão de Vidal Vanhoni na Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura, através do Decreto n.º 17.503, de 23/06/58, que aprovou a Regulamentação e Organização do Ensino Normal do estado do Paraná. Esse novo regulamento alterou a nomenclatura e os tipos de estabelecimentos de ensino normal: “*A Escola Normal Regional, a Escola Normal Secundária e o Instituto de Educação.*” (PARANÁ, Decreto n.º 17.503, 1958, Cap. III, Art. 4º). A troca do termo “Curso” para “Escola Normal Regional” ratificava a proposta dos Cursos Normais Regionais no estado do Paraná, consolidando e institucionalizando essa proposta. Além disso, o novo regulamento acrescentou o termo “Secundário” às Escolas Normais de segundo ciclo. Quanto ao currículo estabelecido para as Escolas, a adequação à Lei Orgânica nacional se deu no currículo para o primeiro ciclo de formação de professores, ou seja, para as Escolas Normais Regionais. Já para as Escolas Normais Secundárias percebe-se que houve uma diversificação maior do currículo em relação à Lei Orgânica de 1946. Apesar de aumentar o número de disciplinas e o total de carga horária, esse regulamento mantinha a disciplina de “Estudos Paranaenses”, voltada ao estudo das características e necessidades do estado.

O Regulamento de 1958 fez uma interessante alteração em relação ao currículo para as Escolas Normais Regionais que funcionavam em zonas de colonização. Enquanto o Regulamento de 1955 previa, “[...] nas duas últimas séries, noções do idioma de origem dos colonos e explicações sobre o seu modo de vida, costumes e tradições.” (PARANÁ, Decreto n.º 18.180, Cap.V, Art. 7º, § 2º), o Regulamento de 1958 retira a possibilidade do ensino do idioma, permitindo apenas, “[...] nas últi-

mas séries, ensino de costumes e tradições dos povos colonizadores.” (PARANÁ, Decreto n.º 17.503, Cap.V, Art. 7º, § 2º). A redação segue ressaltando ainda que “Este ensino será feito a título de ilustração, de preferência, pelos professores de História e Geografia.” (Idem). Portanto, o segundo Regulamento retira dos normalistas descendentes de imigrantes a possibilidade de continuarem a estudar o idioma de origem e permite apenas um ensino “a título de ilustração”.

Assim como a Lei Orgânica do Ensino Normal, ambos os regulamentos incluíam as disciplinas práticas apenas no 2º ciclo do curso, ou seja, para as Escolas Normais. A coerência entre os currículos propostos para os cursos de formação de professores primários no estado do Paraná através de tais regulamentos, em relação ao currículo proposto pela Lei Orgânica do Ensino Normal, portanto, traduzia uma identificação política e educacional dos governos do estado do Paraná para com as determinações e interesses nacionais nesse período em relação aos cursos de formação de professores primários e ao trabalho docente. Apesar disso, a possibilidade de ingresso nos cursos das Faculdades de Filosofia aos egressos das Escolas Normais Secundárias foi omitida por ambos os regulamentos. Embora Pilotto privilegiasse um currículo de cultura geral para os Cursos Normais Regionais, a habilitação que esses cursos ofereciam não permitia que os docentes galgassem um curso superior ou uma vaga no Instituto de Educação. Ao contrário, o objetivo era “[...] levar a escola normal para o interior, recrutar, em cada município, os seus alunos aí mesmo, entre moças do lugar, e que aí ficassem, depois, exercendo o magistério.” (PILOTTO, 1954, p. 97). O objetivo estava claro: formar regentes de ensino que atendessem à demanda por professores nas zonas rurais e nas localidades urbanas do interior.

4. Considerações Finais

No estado do Paraná, entre 1937 a 1955, foram encaminhadas medidas em consonância com uma educação adequada ao modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização (RIBEIRO, 1998). Conforme a autora, nesse período: “[...] a orientação político-educacional capitalista de preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas funções abertas pelo mercado.” (RIBEIRO, 1998, p. 115). Esse objetivo atrelava-se ao momento histórico em que a ocupação do território do estado se efetivava e o setor produtivo brasileiro iniciava um período de desenvolvimento baseado na econo-

mia urbano-industrial. Era necessário, portanto, ao incluir essas localidades no sistema capitalista industrial de desenvolvimento e propagar a ideologia de que através da educação a massa de trabalhadores seria preparada e adequada às novas exigências do capital.

O isolamento geográfico e econômico do interior do estado e o atraso da incorporação dessas regiões ao contexto paranaense resultaram também no tardio desenvolvimento educacional nessas regiões. Assim, os Cursos Normais Regionais, criados nesse período por todo o estado, tinham a função de difundir os princípios escolanovistas e, através da educação, inserir economicamente essas regiões. Por isso, não era necessário formar profissionais em nível secundário nessas localidades, mas sim atender a uma demanda imediata por regentes de ensino, habilitados para atuarem nas escolas primárias isoladas rurais, embora esse trabalho docente quase sempre fosse realizado independentemente dessa formação.

A formação do professor regente de ensino era duplamente necessária, pois significava o efeito multiplicador, na medida em que sua função era imprescindível para atrair as crianças à escola, no primeiro nível escolar que era o ensino primário, e educá-las segundo os princípios da pedagogia liberal, que estava expressa no Movimento pela Escola Nova, cujas proposições nortearam o governo paranaense durante os anos finais da década de 1940 e a durante a década de 1950. O ensino secundário se resumia às poucas Escolas Normais localizadas nos maiores centros urbanos e que formavam a elite educacional incumbida de gerenciar e disseminar os princípios educacionais e de convivência social, de interesse da classe dominante. A abertura de novas Escolas Normais Secundárias, principalmente no interior do estado, não era prioridade nesse contexto. As políticas de formação de professores no estado do Paraná priorizaram nos Cursos Normais Regionais, por serem esses os cursos que colocavam de forma mais imediata os professores na docência no ensino primário e geravam um custo menor aos cofres do estado.

5. Referências

BALHANA, A. P.; MACHADO, B. P.; WESTPHALEN, C. M. **História do Paraná**. v. I. Curitiba: Grafipar, 1969.

EMER, I. O. **Desenvolvimento histórico do Oeste do Paraná e a construção da escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de

Janeiro: Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, 1991.

IBGE. **Anuário estatístico do Brasil**, 1951. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Rio de Janeiro: IBGE, v. 11, 1951. Disponível em: Acessado em: 14/07/2007

MIGUEL, M. E. B. **A Pedagogia da Escola Nova no Paraná: início, consolidação e expansão do movimento**. Tese (Doutorado em Educação), PUC: São Paulo, 1992.

OLIVEIRA, M. C. M. de. Organização escolar no início do século XX: o caso do Paraná. **Revista Educar**. Curitiba: UFPR, n.º 18, p. 143-155, maio de 2001a.

OLIVEIRA, R. C. **O silêncio dos vencedores: genealogia, classe dominante e Estado do Paraná**. Curitiba: Moinho do Verbo, 2001b.

PADIS, P. C. **Formação de uma economia periférica: o caso do Paraná**. São Paulo: Hucitec, 1981.

PARANÁ. Decreto n.º 18.180 de 09 de julho de 1955. Regulamentação das Escolas Normais. DOU/PR, 22 jul. 1955.

_____. Decreto n.º 135, de 12 de fev. 1924. Aprova o Regulamento das Escolas Normais Primárias. DOU/PR, 10 mar. 1924.

_____. Decreto n.º 270, de 27 jan. de 1932. Instituiu 5% da arrecadação de cada município para investimentos na instrução pública primária e profissional e a criação de uma Escola Normal Superior na capital. DOU/PR, 30 jan. 1932.

_____. Decreto n.º 271, de 27 jan. de 1932. Reorganiza o sistema educacional do Estado. DOU/PR, 30 jan. 1932.

_____. Decreto n.º 274, de 26 mar. 1923. Aprova o Regulamento da Escola Normal Secundária. DOU/PR, 28, 29, 31, mar. e 03 abr. 1923.

_____. Decreto n.º 459, de 16 fev. 1933. Estabelece o desdobramento do estudo das Escolas Normais do estado nos cursos Geral e Especial. DOU/PR, 18 fev. 1933.

_____. Decreto n.º 589 de 09 de mar. 1931. Institui concurso público para ingresso na carreira docente nas Escolas Normais do Estado do Paraná. Departamento Estadual de Arquivo Público. DOU/PR, 10 de Março de 1931.

_____. Decreto n.º 6.597, de 15 março de 1938. Aprova o Regulamento dos cursos de formação de professores. DOU/PR, 22 mar. 1938.

_____. Decreto n.º 8.862, de 17 nov. 1949. Aprova os programas dos Cursos Normais Regionais. DOU/PR, 24 jan. 1950.

_____. Decreto n.º 17.503 de 23 de junho de 1958. Aprova a Regulamentação e Organização do Ensino Normal do Estado. DOU/PR, 07 jul. 1958.

PILOTTO, E. **A educação é direito de todos**. Curitiba: Max Roesner, 1952.

_____. **A educação no Paraná**: síntese sobre o ensino público elementar e médio. Rio de Janeiro: Marques Saraiva, MEC/INEP/CILENE, 1954 (Campanha de inquéritos e levantamentos do ensino médio e elementar, publicação n.º 3).

_____. **Autobiografia**. Curitiba: UFPR, 2004.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**. 15ª ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 30ª ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

SINGER, P. **Interpretação do Brasil**: uma experiência histórica de desenvolvimento. (p. 211-245). In: FAUSTO, B. (Org.) **História Geral da Civilização Brasileira – Período Republicano – Economia e Cultura (1930-1964)**. Tomo III, vol. 3, 3ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

VIEIRA, C. E. Educação e Modernidade no projeto formativo de Erasmo Pilotto. **Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação**. Goiânia, 2006, v. 1, p. 1-10.

ENTREVISTA: DERMEVAL SAVIANI

Estudioso da educação brasileira, Dermeval Saviani é, atualmente, professor emérito da Universidade de Campinas (Unicamp) e coordenador geral do Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), que completou vinte anos em 2006. Como pesquisador, tem dado importantes contribuições para o entendimento da história da educação e é um instigador do debate acerca do papel do educador dentro e fora da escola. Formado em Filosofia pela PUC-SP (1966), Saviani doutorou-se em Filosofia da Educação pela mesma instituição em 1971. Em 1986, na Unicamp, alcançou a livre-docência em História da Educação, e, posteriormente, em 1994-95, passou por período de estágio sênior na Itália. Dermeval Saviani é autor de numerosos trabalhos publicados na forma de livros e de artigos em revistas nacionais e internacionais. Foi membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, coordenador do Comitê de Educação no CNPq e coordenador de pós-graduação na UFSCar, PUC-SP e Unicamp. Como prêmios, foi condecorado com a Medalha do Mérito Educacional do MEC e recebeu da Unicamp o Prêmio Zeferino Vaz de Produção Científica. Autor de vasta bibliografia sobre filosofia, educação e história da educação, como Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações; Educação: do senso comum à consciência filosófica; Escola A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas; e Educação brasileira: estrutura e sistema e História das ideias pedagógicas no Brasil. O professor Dermeval Saviani é hoje referência indispensável àqueles que procuram uma compreensão ampla e rigorosa da história da educação brasileira. Nesta entrevista Saviani trata sobre os desafios da pesquisa em história da educação bem como traça um painel sobre as perspectivas da educação brasileira

DESAFIOS DA PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Entrevistadores
Eraldo Leme Batista e João Carlos da Silva

I. Professor Dermeval Saviani, o senhor é o coordenador nacional do Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR). Em 2016 este grupo completa 30 anos. Quais os desafios colocados para este grupo no que tange à pesquisa em história da educação?

Dermeval Saviani – O HISTEDBR, criado em 1986 na UNICAMP, se constituiu como um Grupo Nacional a partir de 1991, com o início do projeto “Levantamento e Catalogação das Fontes Primárias e Secundárias da Educação Brasileira (para uso de historiadores da educação e outros pesquisadores)”. Para o desenvolvimento desse projeto foram constituídos Grupos de Trabalho (GTs) em diferentes instituições de diversos estados do país. A partir daí a maioria dos GTs iniciais foram se consolidando e novos GTs foram surgindo compondo um conjunto amplo que se constitui na base da existência do HISTEDBR, assegurando atividades regulares representadas pelos Seminários Nacionais (com nove edições já realizadas); pelas Jornadas Regionais (com doze edições); e pela Revista HISTEDBR On-Line com 57 números já publicados, além de eventos específicos e da publicação de livros na forma de coletâneas.

De modo geral, os desafios enfrentados pelo grupo no que se refere à pesquisa em história da educação decorrem do contexto atual que, do ponto de vista das políticas de pós-graduação e pesquisa, conduziu ao fenômeno que vem sendo identificado como um exacerbado produtivismo; e, do ponto de vista da orientação teórico-metodológica, à hegemonia da visão pós-moderna no âmbito da cultura e da história cultural no âmbito da historiografia educacional. Em termos específicos, provavelmente o maior desafio enfrentado pelo HISTEDBR na atual conjuntura diz respeito às condições de exercício da Coordenação Nacional que, sediada na FE-UNICAMP, conta com uma equipe diminuta, sem perspectivas de ampliação.

2. *Olhando para o passado, como o senhor avalia a situação da educação brasileira? Avançamos em relação ao nosso passado?*

Dermeval Saviani – Em perspectiva histórica podemos considerar que a educação brasileira avançou significativamente a partir da década de 1930. Em termos quantitativos, constatamos que a matrícula geral saltou de 2.238.773 alunos em 1933 para 44.708.589 em 1998. Considerando-se que a população do país girava em torno de 40 milhões em 1933, passando a aproximadamente 167 milhões em 1998, conclui-se que, enquanto a população global quadruplicou, a matrícula geral aumentou vinte vezes. Vê-se, assim, que, relativamente, a trajetória do século XX representou do ponto de vista quantitativo, um significativo avanço no campo educacional.

Entretanto, em razão do imenso déficit histórico que veio se acumulando, mesmo em termos quantitativos as deficiências ainda são enormes, o que pode ser evidenciado ao se observar que em 1890, no início do período republicano, a taxa de analfabetismo estava em torno de 85% em relação à população total (12.213.356 para uma população de 14.333.915). Passados cem anos, constata-se uma redução relativa já que aquela taxa caiu para cerca de 30% (oficialmente registram-se 21,6% em relação à população de idade igual ou superior a sete anos, o que projeta uma taxa de 33,68% para a população total, tomando-se os dados do Censo de 1991). No entanto, se consideramos a população total (146.825.475, conforme o mesmo Censo de 1991) veremos que 33,68% correspondem a 49.458.776. Portanto, o número absoluto de analfabetos quadruplicou.

Ao longo dos últimos dez anos podemos contabilizar alguns avanços representados por iniciativas da União em relação à educação básica. Em termos gerais, porém, não conseguimos ainda superar aquilo que considero a equação perversa da educação brasileira expressa na seguinte fórmula: filantropia + protelação + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no país.

3. *Com relação à questão teórico-metodológica no campo da pesquisa em história da educação, como o senhor avalia o quadro atual, considerando a presença hegemônica da Pós-Modernidade?*

Dermeval Saviani – Como sabemos, a partir da década de 1990 a historiografia da educação brasileira passou a ser hegemônica pela perspectiva teórico-metodológica conhecida como “História Cultu-

ral”. Desde suas origens e particularmente a partir de sua institucionalização e conversão em Grupo Nacional, em 1991, o HISTEDBR procurou estabelecer uma interlocução ativa e crítica abrindo um debate amplo sobre a questão teórico-metodológica como se pode ver na programação dos três primeiros seminários realizados em 1991, 1992 e 1995, assim como no IV Seminário, realizado em 1997, cujo tema central foi exatamente “O debate teórico-metodológico no campo da História e sua importância para a pesquisa educacional”. Como assinali em outras oportunidades, desde o momento em que a nova tendência começou a invadir o campo da historiografia educacional, o HISTEDBR se manteve atento às questões que se levantavam entendendo que, em lugar de aderir comodamente à nova onda que procurava hegemonizar o campo da história da educação, cabia aprofundar a discussão, sem dogmatismos ou pré-julgamentos de qualquer espécie. Essa estratégia permitiu que o HISTEDBR viesse a contribuir de forma importante para o desenvolvimento da área de história da educação. Sua posição impediu que se instituísse na disciplina uma unanimidade artificial e pouco consistente resultante da adesão incontrastável a uma determinada compreensão que procurava se impor como uma espécie de pensamento único. Assim, podemos concluir que a atuação do HISTEDBR foi decisiva para garantir o debate que permitiu manter oxigenada a área de História da Educação. O quadro atual parece mais satisfatório tanto em termos gerais à vista de certo recuo da orientação político-econômica denominada de neoliberalismo, como no âmbito específico da história da educação no qual o advento da Sociedade Brasileira de História da Educação vem permitindo uma convivência mais tranquila entre as várias correntes teórico-metodológicas.

4. Com relação à educação escolar, alguns setores desconsideram a importância da mesma, chegando ao ponto de afirmar que esta educação formal, apenas reproduz os interesses da classe dominante, portanto, a escola não seria um local de disputa política ou de transmissão do conhecimento, pois o mesmo já vem pronto e definido pelos órgãos governamentais. Quais os limites desta escola formal e quais as possibilidades existentes na mesma para o processo de transmissão do conhecimento e de luta política?

Dermeval Saviani – Considerando que as características especificamente humanas não estão inscritas na genética e, portanto, não

são herdadas pelos indivíduos ao nascer, mas são produzidas historicamente, elas devem ser adquiridas por meio da atividade educativa. É, pois, pela educação que os indivíduos da espécie humana se apropriam das objetivações historicamente produzidas e que já se encontram em seu contexto desde o nascimento. E isso não ocorre simplesmente por osmose. Podia antes ocorrer por processos espontâneos. Mas na contemporaneidade já se incorporaram ao modo de vida humano elementos formalmente construídos e sistematicamente elaborados que exigem, também, processos formais e sistemáticos de aquisição. É esse fato histórico que converteu a escola na forma principal e dominante de educação. Entre os elementos referidos destaca-se a questão da escrita, que é o registro da fala, signo sonoro, por meio de signos visuais. Essa passagem reveste-se de grande importância porque objetiva a linguagem em suportes materiais que podem ser transmitidos com grande amplitude no espaço e no tempo, estendendo-se a indivíduos e povos das mais distintas regiões e passando de geração em geração. Como diz o ditado latino, “verba volant, scripta manent” (as palavras voam, os escritos ficam). Tão fundamental foi esse salto que os historiadores tendem a situá-lo como o marco diferenciador entre a pré-história e a história. E a linguagem escrita, por não ser espontânea e “natural” como a linguagem oral, mas formal e codificada requer, para sua assimilação, processos também formais, sistemáticos e codificados. Não podia, portanto, ser aprendida por um processo educativo espontâneo e assistemático. Exigia, pois, para ser instituída, uma educação específica, formalmente construída. E a instituição escolar veio cumprir essa exigência.

Releva, pois, a grande importância da educação escolar, o que a torna objeto de disputa no contexto da luta de classes. Nesse quadro a classe dominante, que controla o Estado, procura controlar também a educação escolar colocando-a a serviço de seus interesses e limitando o acesso dos trabalhadores aos conhecimentos sistematizados em cujo centro se encontram os conteúdos científicos. Os trabalhadores, por sua vez, se organizam e lutam para, por meio das escolas, ter acesso à forma escrita na qual se expressam os conhecimentos de base científica que são indispensáveis para potencializar sua luta política pela libertação da dominação e construção de uma nova sociedade.

Portanto, a escola pública entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade capitalista. Esta, ao mesmo tempo em que exige a universalização da forma escolar de educação, não a pode realizar porque isso implicaria a sua própria superação. Com efeito, o

acesso de todos, em igualdade de condições, às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade, viabilizaria a apropriação do saber por parte dos trabalhadores. Mas a sociedade capitalista se funda exatamente na apropriação privada dos meios de produção. Assim, o saber, como força produtiva independente do trabalhador se define como propriedade privada do capitalista. O trabalhador, não sendo proprietário de meios de produção, mas apenas de sua força de trabalho, não pode se apropriar do saber. Portanto, a escola pública, concebida como instituição de instrução popular destinada a garantir a todos o acesso ao saber, entra em contradição com a sociedade capitalista.

Em suma, na sua radicalidade, o desafio posto pela sociedade de classes do tipo capitalista à educação pública só poderá ser enfrentado, em sentido próprio, com a superação dessa forma de sociedade. A luta pela escola pública coincide, portanto, com a luta pelo socialismo por ser este uma forma de produção que socializa os meios de produção superando sua apropriação privada. Com isto socializa-se o saber viabilizando sua apropriação pelos trabalhadores, isto é, pelo conjunto da população. E escola pública resulta, pois, num instrumento estratégico na luta pela transformação da sociedade atual.

5. Recentemente, tivemos a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), de cujo debate o Senhor participou ativamente, dando sugestões e participando do debate para a elaboração do mesmo. O Plano apresenta avanços? Como garantir que de fato este Plano seja implementado?

Dermeval Saviani – Sem dúvida, é possível constatar alguns avanços, ainda que limitados, no PNE aprovado em 25 de junho de 2014. Com certeza o avanço mais importante foi a aprovação, para ser atingida em 2024, da meta de 10% do PIB para a educação. No entanto, enquanto a proposta aprovada em primeira instância na Câmara dos Deputados especificava que essa meta se referia à educação pública, na versão final prevaleceu a redação dada pelo Senado que, excluindo o adjetivo “pública”, permite que os 10% do PIB abranjam, também, o ensino privado. Ainda no que se refere ao financiamento podemos considerar igualmente como um avanço a inclusão do CAQ (Custo Aluno-Qualidade), previsto nas estratégias 20.6, 20.7 e 20.8, como parâmetro para o financiamento da educação em todas as etapas e modalidades da educação básica. Esses avanços são fundamentais porque, como sabemos, a questão do financiamento é crucial, pois

dela depende o alcance de todas as demais metas estabelecidas pelo PNE. O outro aspecto igualmente crucial para o atendimento das demais metas diz respeito à questão do magistério que, no PNE, é objeto das metas 15 e 16 (formação) e 17 e 18 (condições de exercício). Nesse caso, apesar de alguns avanços, o PNE deixou de contemplar dois aspectos fundamentais: a instituição de uma rede pública de formação de professores ancorada nas universidades públicas e a instituição, para os professores da educação básica, da jornada de trabalho em tempo integral em uma única escola.

Quanto à questão de como garantir que esse novo PNE seja, de fato, implementado, será necessário vencer vários obstáculos, entre os quais destaco a cultura política enraizada na prática de nossos governantes, avessa ao planejamento e movida mais por apelos imediatos, midiáticos e populistas do que pela exigência de racionalidade inerente à ação planejada. Para reverter essa prática política e exigir o cumprimento das metas definidas no PNE, impõe-se a vigilante mobilização das várias organizações populares engajadas na luta em defesa da educação pública que deverão restaurar e ativar os Fóruns em defesa da escola pública nos níveis municipal, estadual e nacional. Somente a atuação firme e permanente desses Fóruns poderá assegurar que as metas do PNE não sejam, mais uma vez, proteladas.

Campinas, 4 de janeiro de 2015

Esperamos que esse livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Título História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares
Orgs João Carlos da Silva – Eraldo Leme Batista – José Luis Sanfelice
Revisão Lurdes Lucena
Páginas 241
Tipografia Gill Sans MT
Formato A4
1ª Edição Junho de 2016

Navegando Publicações
CNPJ – 978-85-92592-00-4



www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

