

Simone Burioli Ivashita
Celso Luiz Júnior
Marta Regina Gimenez Favaro
Maria Luiza Macedo Abbud
Sérgio Henrique Gerelus
Organizadores

História das instituições escolares de Londrina e região



Simone Burioli Ivashita
Celso Luiz Júnior
Marta Regina Gimenez Favaro
Maria Luiza Macedo Abbud
Sérgio Henrique Gerelus
Organizadores

História das instituições escolares de Londrina e região



Simone Burioli Ivashita
Celso Luiz Júnior
Marta Regina Gimenez Favaro
Maria Luiza Macedo Abbud
Sérgio Henrique Gerelus
(Organizadores)

HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES DE LONDRINA E REGIÃO

EDITORA CRV
Curitiba – Brasil
2018

Copyright © da Editora CRV Ltda.
Editor-chefe: Railson Moura
Diagramação e Capa: Editora CRV
Revisão: Os Autores

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

H673

História das instituições escolares de Londrina e região / Simone B. Ivashita, Celso Luiz Júnior, Marta Regina G. Favaro, Maria Luiza M. Abbud, Sérgio Henrique Gerelus (organizadores). – Curitiba: CRV, 2018.
164 p.

Bibliografia
ISBN 978-85-444-2026-3
DOI 10.24824/978854442026.3

1. Educação 2. Formação de professores 3. Escolas urbanas 4. Escolas rurais I. Ivashita, Simone B. org. II. Júnior, Celso Luiz. org. III. Favaro, Marta Regina G. org. IV. Abbud, Maria Luiza M. org. V. Gerelus, Sérgio Henrique. org. VI. Título VII. Série.

CDU 37

CDD 370.71
370.918162

Índice para catálogo sistemático
1. Educação 370

ESTA OBRA TAMBÉM ENCONTRA-SE DISPONÍVEL EM FORMATO DIGITAL.
CONHEÇA E BAIXE NOSSO APLICATIVO!



2018

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004
Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV
Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV
Tel.: (41) 3039-6418 - E-mail: sac@editoracrv.com.br
Conheça os nossos lançamentos: www.editoracrv.com.br

Conselho Editorial:

Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)
Carlos Federico Domínguez Avila (UNB)
Carmen Tereza Velanga (UNIR)
Celso Conti (UFSCar)
Cesar Gerónimo Tello (Univer. Nacional
Três de Febrero – Argentina)
Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
Élsio José Corá (Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS)
Elizeu Clementino (UNEB)
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
Gloria Fariñas León (Universidade de La Havana – Cuba)
Guillermo Arias Beatón (Universidade de La Havana – Cuba)
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
João Adalberto Campato Junior (UNESP)
Josania Portela (UFPI)
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNICAMP)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
Paulo Romualdo Hernandes (UNICAMP)
Rodrigo Pratte-Santos (UFES)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Simone Rodrigues Pinto (UNB)
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
Sydione Santos (UEPG)
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)

Comitê Científico:

Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)
Andréia N. Militão (UEMS)
Diosnel Centurion (Univ Americ. de Asunción - Py)
Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional de
Três de Febrero – Argentina)
Eliane Rose Maio (UEM)
Elizeu Clementino (UNEB)
Francisco Ari de Andrade (UFC)
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)
Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)
Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)
Inês Bragança (UERJ)
José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)
Jussara Fraga Portugal
Kilwandy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)
Najela Tavares Ujiie (UTFPR)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	9
<i>Tony Honorato</i>	

1. MEMÓRIAS E HISTÓRIA: 40 anos da Especialização em Docência na Educação Superior da UEL (1976 – 2016)	13
<i>Walquiria Brambilla Bueno</i>	

2. A ESCOLA NORMAL EM CAMBÉ: o florescer da formação de professores (1957-1977)	27
<i>Simone de Freitas Amaral</i>	
<i>Marta Regina Gimenez Favaro</i>	

3. HISTÓRIA DE VIDA: o curso Normal e as peculiaridades da constituição docente.	47
<i>Grasielle Gonçalves Coutinho</i>	
<i>Maria Luiza Macedo Abbud</i>	

4. OS PÉS VERMELHOS DO NORTE: sonhos e lutas por uma nova universidade na “pequena Londres”	57
<i>Marta Regina Gimenez Favaro</i>	

ESCOLAS URBANAS

5. OS DIFERENTES OLHARES PARA O COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA ADÉLIA DIONÍSIA BARBOSA (1989-2010)	75
<i>Claudiane Berbert dos Santos Lima</i>	
<i>Simone Burioli Ivashita</i>	

6. DA ESCOLINHA DA MAÇONARIA ATÉ O COLÉGIO ESTADUAL DARIO VELLOZO (1952 – 2014): uma história registrada por meio de seus documentos	95
<i>Fernanda Silva Camargo</i>	
<i>Maria Luiza Macedo Abbud</i>	

7. A PEDAGOGIA DE SCHOENSTATT E SUA IMPLANTAÇÃO NO COLÉGIO MÃE DE DEUS – LONDRINA/PR	115
<i>Niely Dias de Souza</i>	
<i>Sergio Henrique Gerelus</i>	

ESCOLAS RURAIS

8. HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS: o Grupo Escolar de São Martinho-PR	131
<i>Vanessa Camargo de Oliveira</i> <i>Celso Luiz Junior</i>	
9. PESQUISA EM HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS: algumas considerações importantes para a ação de pesquisa	139
<i>Ana Caroline Macedo Domingues</i> <i>Simone Burioli Ivashita</i>	
10. HISTÓRIA DA ESCOLA RURAL MUNICIPAL MACHADO DE ASSIS LONDRINA PR	147
<i>Leonice Leite Carlos</i> <i>Maria Luiza Macedo Abbud</i>	
SOBRE OS AUTORES	161

PREFÁCIO

No romance *O Ateneu*, Raul Pompeia (1888) desnuda, ao narrar as agruras de um estudante, desafios, tensões e sociodinâmicas da relação sujeito, educação e sociedade em institucionalização escolar sob uma perspectiva menos idealizada. Centrado numa perspectiva mais realista da institucionalização local da educação, vem à lume o significativo livro intitulado *História das instituições escolares de Londrina e região*.

A obra tem como propósito o entendimento de como se foi produzindo o processo de institucionalização escolar em um território do Norte do Paraná muito singular em razão de sua potente dinâmica política, cultural, social e econômica a partir da década de 1930. Assim, instituições escolares de Londrina e região são narradas considerando a pluridimensionalidade para uma escrita da história da instituição escolar.

As histórias, aqui narradas, estão epistemologicamente situadas no movimento que compreende instituições, sujeitos e sociedade como produtores de si e, ao mesmo tempo, do outro nas tramas substanciais da objetividade e subjetividade dos modos de se sentir, produzir, estruturar e viver no mundo. Elas revelam possibilidades de produção do conhecimento focado na História Local.

A História Local contribui com a interpretação sobre as formas institucionais constituídas por indivíduos num espaço e tempo também (re)construídos pelo poder político, econômico e cultural na forma estrutural de vilas, bairros, distritos, cidades e regiões. O lugar do local nos estudos da História da Educação é aqui valorizado quando se identifica considerações sobre as especificidades, particularidades e diversidades das instituições escolares de Londrina e região sem deixar de tramar com as esferas estadual, nacional e global. Por uma história local das instituições escolares, esse livro passa a ser referência para o entendimento do processo de construção das identidades dos sujeitos, dos grupos sociais, das instituições e das localidades por ele apresentadas.

O livro é resultado de um programa pesquisa empreendido ao longo dos últimos anos pelos membros, professores e estudantes, do *Laboratório de Ensino e Pesquisa em História da Educação (LEPHE)* da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Seu conteúdo está organizado em três partes – *Escola Normal e Ensino Superior, Escolas Urbanas e Escolas Rurais* – formadas por dez capítulos que indicam o árduo e qualitativo trabalho acadêmico e

intelectual coletivo praticado pelos membros do LEHPHE no contexto do Curso de Pedagogia da UEL.

Os capítulos se articulam entre si ao focarem as instituições educativas das comunidades locais considerando a narrativa histórica como possibilidade de se entrelaçar as experiências vividas pelos indivíduos em nome da luta pela interiorização estadual do ensino. Eles apresentam análises a partir de aspectos internos e externos, da cultura material e simbólica, dos tempos e espaços, dos saberes e práticas das instituições escolares.

A identificação, organização e produção de fontes históricas é um outro ponto de destaque das pesquisas disseminadas nesse livro e uma significativa contribuição para preservação e constituição de acervos da memória da educação local. A produção de memórias, por meio da História Oral, contando com entrevistas de protagonistas que vivenciaram parte do passado das instituições pesquisadas num território geopolítico relativamente novo, é outro ponto alto dessa obra. Com as memórias registradas, os autores potencializam a vida da história das instituições escolares de Londrina e Região.

No primeiro capítulo, intitulado *Memórias e história: 40 anos da Especialização em Docência na Educação Superior da UEL (1976 – 2016)*, de autoria de Walquiria Brambilla, ao fazer uso da metodologia da História Oral, abordou a iniciativa e a experiência vivida pelos sujeitos em um tipo de complementação da formação docente quando o sistema de pós-graduação *stricto sensu* em Educação ainda era muito incipiente e carecia preparar professores ao magistério universitário. O curso de especialização analisado tornara-se uma das referências na Educação brasileira.

Já no segundo capítulo, *A Escola Normal em Cambé: o florescer da formação de professores (1957-1977)*, as autoras Simone de Freitas Amaral e Marta Regina Gimenez Favaro revelam como se organizou a formação de professores na Escola Normal Colegial Estadual “Gabriela Mistral”. A instituição estava em nome de uma modernização do ensino e pode ser considerada como sendo a primeira e a única a oferecer o curso normalista na cidade de Cambé/PR.

Em *História de vida: o curso normal e as peculiaridades da constituição docente*, terceiro capítulo, Grasielle Gonçalves Coutinho e Maria Luiza Macedo Abbud tomaram como referência histórias de vida de professoras normalistas formadas em Londrina e que integraram a primeira turma do Curso de Pedagogia da UEL. As experiências das protagonistas fazem conhecer aspectos relacionados à formação inicial e ao exercício da profissão docente considerando as precariedades enfrentadas no cotidiano. A pesquisa compreende que os saberes dos professores são interligados e fazem parte de suas trajetórias de vida.

Marta Regina Gimenez Favaro, no quarto capítulo, intitulado *Os pés vermelhos do norte: sonhos e lutas por uma nova universidade na “pequena Londres”*, recuperou pelos registros parte da história da Universidade Estadual de Londrina, e para isso implicou em versar sobre aspectos da criação de outras duas instituições – a Universidade Estadual de Maringá (UEM) e a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Com periodização histórica entre final da década de 1960 até final da década 1990, foi apresentada a trama política em nome da criação das universidades, as disputas entre as cidades, bem como a transição dos sistemas acadêmicos que orientavam os cursos de graduação. Com esse capítulo, encerra-se a primeira parte do livro intitulada *Escola Normal e Ensino Superior*.

Iniciando a segunda parte, *Escolas Urbanas*, o quinto capítulo intitulado *Os diferentes olhares para o Colégio Estadual “Professora Adélia Dionísia Barbosa” (1989-2010)*, de autoria de Claudiane Berbert dos Santos Lima e Simone Burioli Ivashita, evidenciou que a constituição da escola e de sua cultura esteve intimamente ligada à construção física e simbólica da cidade de Londrina. A história da construção da escola foi marcada por reivindicações, protestos e associativismo de moradores.

No sexto capítulo, *Da Escolinha da Maçonaria até o Colégio Estadual Dario Vellozo (1952 - 2014): uma história registrada por meio de seus documentos*, as autoras Fernanda Silva Camargo e Maria Luiza Macedo Abbud percorreram arquivos do Colégio e da Loja Maçônica Regeneração 3º da cidade de Londrina, e puderam tecer uma argumentação do porquê uma maçonaria empreendera esforços na promoção do ensino para a alfabetização de adultos.

Em *A Pedagogia de Schoenstatt e sua implantação no Colégio Mãe de Deus – Londrina/PR*, sétimo capítulo assinado por Niely Dias de Souza e Sergio Henrique Gerelus, os autores analisaram o contexto do surgimento do *Movimento de Schoenstatt* na Europa e no Brasil, em especial na sua disseminação em Londrina. O foco recaiu sobre a atuação do fundador Pe. José Kentenich e das *Irmãs de Maria de Schoenstatt*, bem como no entendimento das correntes filosóficas do ideário pedagógico em consonância com o processo de renovação católica e das transformações sociais que exigiam a formação de um “homem novo” na “comunidade nova”. Na realidade londrinense, a Pedagogia de *Schoenstatt* é praticada no *Colégio Mãe de Deus*, em funcionamento desde 1936.

A terceira parte da obra, *Escolas Rurais*, é aberta pelo oitavo capítulo intitulado *História das instituições educativas: o Grupo Escolar de São Matinho-PR*. Os autores, Vanessa Camargo de Oliveira e Celso Luiz Junior, produziram fontes orais com a colaboração de pessoas que estiveram envolvidas no processo de constituição da escola localizada num distrito da cidade

de Rolândia/PR. As memórias apresentam que o Grupo Escolar erigiu no contexto de um política de escolarização nacional, da colonização da região e do fastígio da economia da cafeicultura. O texto percorre as fases do Grupo Escolar até a sua extinção.

No nono capítulo, *Pesquisa em história das instituições educativas: algumas considerações importantes para a ação de pesquisa*, as autoras Ana Caroline Macedo Domingues e Simone Burioli Ivashita sistematizaram um balanço de pesquisas no campo da História da Educação, particularmente referente às instituições escolares. Estas têm sido compreendidas pela produção acadêmica como *lôcus* de investigação das identidades, culturas, espaços, tempos, dinâmicas urbano e rural.

Encerrando este livro, no décimo capítulo, *História da Escola Rural Municipal “Machado de Assis – Londrina/PR”*, Leonice Leite Carlos e Maria Luiza Macedo Abbud propuseram uma compreensão do surgimento e seus significados de uma escola rural numa comunidade situada no bairro da Usina Três Bocas. A pesquisa apresentou memórias de protagonistas de diferentes e subsequentes gerações familiares, contando com o depoimento pessoas que chegaram em Londrina a partir da década de 1930 e tiveram envolvimento com a “*Machado de Assis*”.

Assim, com a publicação do presente livro, *História das instituições escolares de Londrina e região*, temos uma contribuição à localidade e ao campo da História da Educação. Esperamos, ainda, que a leitura desses capítulos seja prazerosa e instigue aqueles preocupados em redimensionar a atualidade sem denegar o passado.

Dezembro de 2017

Tony Honorato

Universidade Estadual de Londrina

1. MEMÓRIAS E HISTÓRIA: 40 anos da Especialização em Docência na Educação Superior da UEL (1976 – 2016)

Walquiria Brambilla Bueno¹

Introdução

Acessar a memória de uma instituição escolar ou de um Curso, como o caso deste trabalho, permite que a narrativa desta história se entrelace noutras narrativas que buscaram contar as experiências vividas nesse espaço, ampliando assim a possibilidade de compreensão da atuação institucional reservada à complementação da formação docente. No presente trabalho o objetivo foi narrar parte da história do CEMAD² a partir da história das Instituições escolares e da metodologia da História Oral.

O curso de Especialização em Docência na Educação Superior da Universidade Estadual de Londrina foi, segundo a pesquisa realizada pela Professora Doutora Silza Maria Pasello Valente de 2012, intitulada: “Do curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior ao curso de Especialização em Metodologia da Ação Docente: Breve recuperação histórica”, considerado o primeiro em nível de especialização criado por iniciativa da Universidade Estadual de Londrina, sendo organizado e mantido pelo Centro de Educação. Considerando esse marco delimitou-se como problema de pesquisa, a partir da importância de ter sido a primeira especialização da UEL, a recuperação histórica por meio de documentos e principalmente com a coleta de depoimentos dos professores que contribuíram para a criação e prosseguimento do curso.

A dificuldade de acesso à documentação, em função da escassez de documentos preservados, fez ganhar força as memórias de professores colaboradores, que se dispuseram a narrar suas experiências junto ao Curso. Portanto, o objeto de pesquisa se configurou a partir do seguinte questionamento: qual é a história da especialização a partir do olhar e da memória de seus protagonistas?

Foi considerado neste estudo o momento de instauração do curso na Universidade ocorrido no ano de 1976 até o ano de 2016. A construção da

1 O trabalho de pesquisa contou com a orientação da Prof^a Dra Marta Regina Gimenez Favaro, professora da Área de História da Educação, Departamento de Educação.

2 Sigla que se refere ao Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior.

história desta especialização por meio dos depoimentos de cada docente foi uma maneira inédita de traçar o desenvolvimento deste curso, pois essa parte da história foi escrita com base nas reminiscências³ de cada docente.

Os depoentes que colaboraram com esta pesquisa são professores que atuaram nesta especialização. O professor Erval Fernandes de Mello participou das primeiras reuniões para instauração do curso. A Professora Diene Eire de Mello, o professor José Aloyseo Bzuneck e a professora Neusi Aparecida Navas Berbel atuaram como docentes. As professoras Eliana Eik Borges Ferreira e Silza Maria Pasello Valente, além de docentes também foram alunas deste curso. Também atuaram como coordenadoras do CEMAD as professoras Neusi Aparecida Navas Berbel e Silza Maria Pasello Valente.

A abordagem da história oral foi referência de organização e estruturação deste estudo, por meio da qual foram obtidos relatos de professores que atuaram em todas as etapas do curso. Segundo Meihy (1996), a história oral é um recurso utilizado para a criação de documentos e objeto de estudos referente à vida das pessoas. Ressalta-se que esta metodologia também pode ajudar a gerar uma rede de informações a partir das memórias coletadas que contribuirão para a descrição da história da instituição. Essa história oral é regida por um conjunto de procedimentos que vão desde a elaboração de um projeto até o período de transcrição do depoimento e também da publicação dos resultados obtidos.

Este estudo também buscou utilizar as Fontes Documentais, que conforme Mogarro (2006) constituem instrumentos de grande relevância para a história da instituição e da estruturação da memória educativa.

Os arquivos e seus documentos têm adquirido uma importância crescente no campo da história da educação. Eles possuem informações que permitem introduzir a uniformidade na análise realizada sobre os vários discursos que são produzidos por actores educativos. (MOGARRO, 2006, p. 72)

Assim, os documentos que se teve acesso na Instituição foram as Resoluções nº 353, de 1976, que criou o curso de Metodologia do Ensino Superior, nº 438, de 1978 que alterou a redação da Resolução nº 353/76 e o artigo escrito sobre esta especialização pela Professora Silza Valente em 2012, que foi utilizado como base para a busca de novas informações.

Apenas as resoluções e o artigo supracitados foram localizados na UEL. Não existe um espaço físico ou digital que contenha os documentos gerados por esta especialização ao longo dos quarenta anos. Por intermédio da professora e depoente desta pesquisa, Silza Valente, foi possível o acesso aos

3 Reminiscência aqui entendida como a memória ressignificada, ou seja, acontecimentos passados narrados com os sentidos do presente.

seguintes documentos: Deliberação nº 16, de 2005; Deliberação nº 24, de 2011; Resolução nº 628, de 1981; Resolução nº 1009, de 1986; Resolução nº 1010, de 1986; Resolução nº 2.458, de 1993; Resolução nº 2.740, de 1994; Resolução nº 3.110, de 1996; Resolução nº 43, de 1998; Resolução nº 66, de 2002 e a Proposta de Reformulação do curso de Metodologia do Ensino Superior de 1993.

Tendo como objeto de investigação a narrativa da história deste curso na Universidade Estadual de Londrina, a pesquisa teve como base a perspectiva da história das instituições escolares, considerando que o Curso em análise representa uma dimensão da instituição escolar. Para Werle (2004), a história das instituições escolares é uma forma de experiência para gerar um discurso de diferentes momentos da instituição e seu contexto. Esse discurso expressa uma narrativa da instituição dando forma e contornos à proposta de formação implementada, também identifica atores, sujeitos, formas de agir e pensar a educação, expressão das opções pedagógicas de uma época, além de Projetos e experiências humanas na relação direta com a proposta institucional.

O tema deste trabalho justifica-se por contribuir com a constituição da história institucional da Universidade Estadual de Londrina, do Departamento de Educação e do curso de Especialização em Docência no Ensino Superior. Outra importante justificativa para este trabalho é a possibilidade de registrar as experiências vividas pelos protagonistas, gerando assim documentos para a história do curso. Neste sentido,

Narrativas orais, [...] são momentos de encontro, escuta, troca em que a memória desempenha papel importante. [...] A história das instituições educativas trabalha com memórias coletivas e memórias individuais. (WERLE, 2004, p. 26 e 27)

Deste modo, este artigo procura narrar a história do curso de Especialização em Docência na Educação Superior por meio do registro das experiências contadas pelos professores que vivenciaram a organização e atuaram no desenvolvimento desta especialização na Universidade Estadual de Londrina.

A criação do curso de Especialização em Docência na Educação Superior

Instituído por meio da Resolução Nº 353/76 no ano de 1976, o curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior – como intitulado na época, foi criado na Universidade Estadual de Londrina com o objetivo de atender a uma demanda que ocorria naquele momento histórico: a preparação institucional e técnica do professor que desejava atuar no Ensino Superior.

Segundo Valente (2012), esse curso de especialização na Universidade Estadual de Londrina tinha o propósito de elevar os padrões de desempenho dos profissionais da educação por meio de procedimentos de conteúdos didáticos e profissionais. As necessidades para a criação foram apontadas nos primeiros parágrafos da primeira resolução desta especialização:

Considerando que os docentes da área de Educação, em exercício na Universidade Estadual de Londrina, outras Instituições de Ensino Superior de Londrina e da região, constituem uma significativa população; Considerando que esses docentes necessitam aprofundar conhecimentos e desenvolver habilidades metodológico-científicas e didático-pedagógicas para responder à expansão quantitativa e elevação qualitativa do ensino de 3o grau; Considerando que atuam numa área de aplicação das demais ciências, e no aspecto pedagógico têm necessidade de crescer no domínio das teorias que lhe configurem uma estrutura própria, conduzindo-a em maior domínio científico; Considerando que o curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior poderá assumir caráter permanente, vindo a constituir um pré-requisito institucionalizado para a futura implantação do Programa de Pós-Graduação em sentido estrito na Universidade Estadual de Londrina, na área de Educação (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Resolução nº 353 de 1976, p. 1).

O Professor Doutor José Aloyseo Bzuneck, que participou do projeto de criação desta especialização, comprovou estas intenções em seu depoimento:

No ano de mil novecentos e setenta e seis, o Reitor era o doutor Oscar Alves, ele pediu que o pessoal da educação montasse um curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior para qualificar professores da Universidade que precisavam ter algum acompanhamento pedagógico. Era uma coisa inédita, talvez no Brasil inteiro. Então nos reunimos, me lembro que éramos quatro ou cinco professores e nos reunimos lá na coordenadoria de pós-graduação, com o coordenador, era a antiga PROPPG, e lá foi feita a proposta. A gente devia montar, segundo a legislação, um curso de trezentas e sessenta horas e além da monografia individual. Então, cada um dos professores ou professoras que tivessem ao menos o Mestrado se propôs a ministrar uma disciplina direcionada exclusivamente para professores do Ensino Superior. (JOSÉ ALOYSEO BZUNECK, 2017, p. 1)

De acordo com a Resolução nº 353/76, em sua primeira turma o curso ofertou 60 vagas e certificou os discentes concluintes em níveis de Aperfeiçoamento e Especialização. As disciplinas ofertadas foram: Princípios do Método Científico, Métodos e Técnicas de Pesquisa, Estatística Aplicada, Psicologia do Ensino e da Aprendizagem, Comunicação em Situação de Ensino, Organização Curricular, Planejamento do Ensino, Estrutura e Problemas da Educação no Brasil e na América Latina, Dinâmica interpessoal na situação de ensino de

áreas específicas, Laboratórios de Ensino, Estudo de Problemas Brasileiros. No seu relato, o professor Erval Fernandes de Mello, também integrante da comissão de criação do curso de pós-graduação, esclareceu que participou das reuniões iniciais para instauração e expôs o que foi preciso decidir na época.

Participei de algumas, em 1975 e 1976, quando era necessário dar nome ao Curso, estabelecer as justificativas para sua criação, bem como os objetivos, o currículo, os critérios para admissão, enfim, todas as providências necessárias para criação e operacionalização do Curso. (ERVAL FERNANDES DE MELLO, 2017, p. 9)

Outro indício da importância do curso foi o fato dele ser pensado no mesmo contexto em que se idealizava a criação de um mestrado em educação no Departamento, projeto que só se efetivaria na década de 1990, informação que permanece na memória do professor Erval de Mello.

Apesar de não haver dados oficiais sobre o percentual de alunos das primeiras turmas do CEMES⁴, era visível que a grande maioria era de docentes da UEL, eram colegas nossos. De 1976 até 1993 o Curso foi cumprindo os objetivos propostos: centenas de docentes concluíram o Curso, em condições de atuar na docência com mais segurança e em condições de proporcionar a seus alunos uma melhoria no nível de aprendizagem; foram produzidas também centenas de monografias, muitas delas publicadas; e, por fim, deu-se a concretização do sonho de Criação do Mestrado em Educação. (ERVAL FERNANDES DE MELLO, 2017, p. 10)

O curso de mestrado em Educação foi criado pela Resolução nº 2.333/93 da Universidade Estadual de Londrina, e deu início as suas atividades em fevereiro de 1994, portanto, durante quase duas décadas esta especialização fez o papel de capacitar professores para a docência no Ensino Superior. Uma informação documental importante é que a Resolução de criação do curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior foi localizada num anexo do primeiro processo de implantação do mestrado em Educação na UEL.

É importante ressaltar que no mesmo ano de criação, em 1976, a Universidade Federal de Uberlândia tomou conhecimento desta especialização e solicitou que os professores da UEL fizessem um intercâmbio para ministrar as mesmas disciplinas para assim, instruir e capacitar os professores daquela Universidade. Essas informações foram transmitidas pelo professor Aloyseo Bzuneck.

4 Esta especialização foi nomeada de diferentes maneiras ao longo dos quarenta anos de existência: 1976 / 1992 – Especialização em Metodologia do Ensino Superior; 1993 – Especialização em Qualidade de Excelência da Ação Docente; 1994 / 2010 – Especialização em Metodologia do Ensino Superior; 2011 / atualmente – Especialização em Docência na Educação Superior.

Um dado importante foi que, logo que nós começamos a dar o curso, lá na Universidade Federal de Uberlândia ficaram sabendo, e pediram que nós fossemos ministrar para os professores de lá esse mesmo curso. Assim, foram feitos entendimentos entre as duas instituições e nós fomos. E me lembro que eu mesmo fui três ou quatro vezes lá, a gente ia e voltava de avião, a monografia de cada professor de lá a gente orientou também. Então, esse curso foi quase que simultaneamente ministrado também em Uberlândia. (JOSÉ ALOYSEO BZUNECK, 2017, p. 1)

Com objetivos traçados e professores dispostos para a atuação, criou-se a Especialização em Metodologia do Ensino Superior na Universidade Estadual de Londrina que foi responsável pela formação de professores da própria Universidade que buscavam aperfeiçoamento em suas profissões.

Reestruturação do Curso

Essa especialização passou por diversas mudanças e se reestruturou durante os anos e isto está retratado neste tópico.

Após dois anos de criação, a Resolução nº 438, de 1978 apresentou uma carga horária de 360 Horas, contando 8 créditos por 2 períodos. As disciplinas oferecidas foram: Iniciação à Ciência e à Pesquisa, Métodos Quantitativos e Qualitativos, Metodologia do Ensino Superior I, Psicologia do Ensino e da Aprendizagem, Estrutura e Problemas da Educação Brasileira, Metodologia do Ensino Superior II, Estudo de Problemas Brasileiros e a Monografia.

Já no ano de 1981, a Resolução nº 628 alterou para 405 a quantidade de horas para conclusão da especialização e a organização curricular contava com Metodologia do Ensino em Grupo, Metodologia do Ensino I, Psicologia do Ensino e da Aprendizagem, Estudo de Problemas Brasileiros, Administração da Educação Brasileira, Metodologia do Ensino II, Métodos de Mensuração Educacional, Iniciação à ciência e à pesquisa, Laboratório de Ensino e Monografia.

O público-alvo foi um grande diferencial para que em 1994 acontecesse uma grande reformulação e a nomenclatura fosse alterada. A Professora Doutora Silza Aparecida Pasello Valente, como coordenadora na época, foi a responsável por esta alteração e explicitou esta fase em sua fala.

O curso continuou bastante procurado, mas a clientela mudou. Começou a ser procurado por professores que atuavam na base, vamos dizer. Vou usar a nomenclatura atual, mas que não era daquela época: na Educação Infantil e nas Séries Iniciais. (SILZA APARECIDA PASELLO VALENTE, 2017, p. 13)

A proposta foi de disponibilizar vagas para professores que atuavam também em outros graus de ensino e desejavam se aperfeiçoar para a ministração

de aulas. Portanto o curso adaptou-se a realidade de capacitar docentes para trabalharem na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior. É oportuno citar que nesta mesma fase, foram criados outros cursos de especialização nas diferentes áreas do conhecimento que continham suas próprias disciplinas de didática, como explica a professora Silza.

O universo da UEL começou a mudar, o CEMES foi o primeiro curso de especialização, todo mundo que queria se qualificar ia para lá. Depois, os próprios cursos começaram a criar as suas especializações, e colocaram a parte pedagógica 60 horas. Todos tinham 60 horas [...]. Então, por exemplo: eu dei aula no curso de especialização em informática educacional, eles tinham curso todo de informática e daí me convidaram e fui dar aula lá. (SILZA APARECIDA PASELLO VALENTE, 2017, p. 13)

Sendo assim, a alteração da denominação tinha como justificativa a integração dos níveis de ensino: infantil, fundamental, médio e superior. Integração esta que poderia ser favorecida e enriquecida através da realização de pesquisas que vinham a fundamentar novas formas de ação, como expressa a professora Silza Valente.

Não tinha mais como restringir somente a esse nível. Eu penso que você tem que tratar de todos. Porque o sistema é um todo. Você não vai tratar a Educação Infantil e esquecer que tem Fundamental, Médio e Superior. Você pode tratar isso tudo de uma forma articulada e depois as pessoas podem voar para fazer suas monografias. Por isso mudou para Metodologia da Ação Docente e não do Ensino Superior. (SILZA APARECIDA PASELLO VALENTE, 2017, p. 14)

Em 1994 a nomenclatura foi alterada de Especialização em Metodologia do Ensino Superior para Especialização em Metodologia da Ação Docente. A Professora Doutora Neusi Aparecida Navas Berbel participou desta etapa e lembra desta proposta de alteração em seu depoimento.

Isso, foi na vigência de coordenação da Prof^a Silza Pasello. Ela fez um projeto fazendo uma reestruturação. Desde o início era voltado para o ensino superior, curso de especialização em Metodologia do ensino superior, e aí a Silza achou que poderíamos abrir o curso para receber professores da comunidade em geral e não só do ensino superior. [...]. Me lembro que houveram muitas reuniões. A Prof^a Silza fez uma proposta, ela buscou aprovar entre os professores do grupo, teve a maioria dos votos e foi em frente. Foi bom durante um tempo, exatamente por esta oportunidade de receber professores da comunidade. Professores que já tinham o ensino superior em outras instituições de ensino. (NEUSI APARECIDA NAVAS BERBEL, 2017, p. 5 e 9)

A reformulação contou também com a mudança da ementa de métodos de ensino em grupo, inclusão de novas disciplinas e com o aumento da oferta de laboratórios para o desenvolvimento ideal dos profissionais.

E aí, então veio a reformulação, e acho que veio muito ao encontro do que as pessoas desejavam. Qual a nova configuração? Iniciar ofertando disciplinas que possibilitassem alicerçar os conhecimentos voltados à parte mais instrumental, ligada ao fazer, ou seja, iniciar com História, Filosofia, Psicologia e Pesquisa, e depois introduzir as disciplinas voltadas para a Metodologia, Planejamento e Avaliação. Na ementa de Filosofia definimos que não deveria ser privilegiada a história da filosofia, mas as diferentes abordagens do objeto de estudo, mais epistemologia. (SILZA APARECIDA PASELLO VALENTE, 2017, p. 11)

Dessa maneira, a partir do ano de alteração da nomenclatura ocorrido em 1994, as disciplinas ofertadas foram: Filosofia da Educação, Evolução da Educação Brasileira, Psicologia da Educação e da Aprendizagem, Fundamentos da Pesquisa Educacional, Metodologia da Ação Docente I, Metodologia da Ação Docente II, Laboratório de Elaboração e Utilização de Recursos Audiovisuais, Laboratório de Ensino, Laboratório de Atividade Orientada, Laboratório de Orientação e Normalização Bibliográfica, Laboratório de Dinâmica de Grupo, Seminários de Pesquisa Educacional e Monografia, sendo que os alunos deverão cursar, no mínimo, uma disciplina de Laboratório.

Durante os seguintes dezesseis anos esta especialização manteve a mesma denominação. O curso ainda é conhecido como CEMAD (abreviação de Curso de Especialização em Metodologia da Ação Docente).

Desde a criação desta especialização eram ofertadas 60 vagas, sendo o número máximo de trinta estudantes por turma. A Resolução nº 3.110, de 1996 trouxe uma significativa alteração neste quesito, ficou definido que o número máximo de ingressantes seria trinta, anualmente.

Em 1998, outra Resolução alterou a organização curricular do curso, que passou a ministrar as disciplinas: Metodologia do Ensino: pressupostos e aplicação, Organização e Avaliação do Processo Ensino Aprendizagem, Pesquisa em Educação, Filosofia da Educação, Evolução da Educação Brasileira, Psicologia da Educação e da Aprendizagem, Seminários de Pesquisa Educacional, Monografia – e tinha como disciplinas optativas: Laboratório de Orientação e Normalização Bibliográfica, Laboratório de Elaboração e Utilização de Recursos Audiovisuais, Laboratório de Ensino e Laboratório de Comunicação Interpessoal.

Porém, novas alterações foram necessárias para atender a demanda de profissionais que tinham o anseio de qualificar-se para a atuação no Ensino Superior. Devido a isso, no ano de 2011, houve uma nova reformulação onde

o curso passou a ser titulado como Especialização em Docência na Educação Superior. A Deliberação 24/2011 garantiu esta alteração.

Cursos de pós-graduação voltados para os outros graus de ensino foram criados no departamento de Educação, sendo este mais um motivo para que o curso retornasse as origens e fosse enfatizada a Educação Superior.

Mas eu atuando lá comecei a perceber que estava mudando de novo, que as pessoas estavam querendo ensino superior outra vez, sabe? Porque aí começaram a surgir outras especializações específicas em psicopedagogia que também levaram os que atuam nas séries iniciais da educação infantil. (SILZA APARECIDA PASELLO VALENTE, 2017, p. 15)

As características foram se diversificando ao longo dos quarenta anos de oferta deste curso na Universidade Estadual de Londrina. É importante ressaltar que é um curso que tem uma história dentro da Instituição Escolar. A Professora Neusi Berbel o considera valioso, assim registrado.

Por isso que eu penso que é um curso valioso, de ser mantido e de se dar continuidade nele. Porque às vezes, a pessoa terminou a graduação e quer fazer o mestrado, mas ela vai concorrer com muita gente que já tem um pouco mais de currículo, um pouco mais de experiência. Às vezes já fez até o mestrado na sua área, em química, em física, em Direito, e vem fazer o CEMAD para essa preparação pedagógica. Eu penso que é um curso muito importante, sim! Além da iniciação pedagógica, ele é uma espécie de transição para o mestrado. Ele facilita muito esse preparo para o mestrado porque cada disciplina tem uma contribuição para se entender a educação. Tanto a metodologia de ensino, de pesquisa, a de filosofia, da psicologia e de história da educação, entre outras. Todas essas disciplinas vão contribuindo para aquela pessoa, que só fez bacharelado, abrir os olhos para o mundo da educação. Cria um outro olhar mais crítico, mas objetivo, não tanto do senso comum, nem preconceituoso. Então, a partir das disciplinas e dos estudos que preparam para uma monografia, a pessoa está se preparando para dar continuidade aos seus estudos. (NEUSI APARECIDA NAVAS BERBEL, 2017, p. 12)

A Deliberação 24/2011 é o documento mais recente em referência a esta especialização e apresenta as seguintes disciplinas integrantes para curso: Currículo e Organização do Trabalho docente, Educação Superior: aspectos históricos e políticos, Laboratório de Ensino, Laboratório de Elaboração e Utilização de Recursos Multimídia, Laboratório de Orientação e Normalização Bibliográfica, Pesquisa em Educação, Metodologias de Ensino, Processos de Aprendizagem: abordagens teóricas, Avaliação da Aprendizagem, Educação Inclusiva, Epistemologia e Educação, Tópicos Especiais e Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação – que devem ser cumpridas em um total de trezentas e setenta e cinco horas.

Características da Especialização em Análise

Considerado o primeiro curso em nível de Especialização criado por iniciativa da Universidade Estadual de Londrina, esta pós-graduação atua de forma ininterrupta por quarenta anos.

E a gente tem uma coisa que poucas Universidades tem: como é que um curso se mantém por quarenta anos? Por quarenta anos de forma ininterrupta? (DIENE EIRE DE MELLO, 2017, p. 20)

Um dado significativo é que, além de ter sido docente e coordenadora desta especialização, a Professora Doutora Silza Aparecida Pasello Valente também foi estudante e demonstra como era a pós-graduação na época em que cursou.

A duração do curso era de um ano e meio. Um ano para cursar as disciplinas e mais seis meses para fazer a monografia. Eu fiz a monografia sobre “Didática: uma análise histórico-crítica”, com a orientação da Georfrávia, e logo em seguida a apresentei em um congresso na USP, em São Paulo. Foi muito interessante, porque a Didática naquela época estava passando por uma série de transformações, com os seminários intitulados “A Didática em Questão”, colocando em questão muitos dos pressupostos da Didática, que era desenvolvida numa perspectiva muito técnica. Eu acho que a turma devia ter trinta. Era um curso muito concorrido. Eu me lembro que no processo seletivo, tínhamos uma sala cheia. Foram vários reprovados. A concorrência acho que era de três candidatos por vaga. (SILZA APARECIDA PASELLO VALENTE, 2017, p. 5 e 6)

A Professora Doutora Eliana Eik Borges Ferreira, da área da Psicologia que atuou como professora da disciplina “Processo de Aprendizagem: abordagens teóricas” nesta pós-graduação, também foi estudante e expressa a importância de ter realizado este curso para sua qualificação profissional.

O CEMAD foi um curso que me abriu uma série de perspectivas, uma série de possibilidades de você olhar à docência de uma outra forma. Depois você faz o mestrado, o doutorado, ele já tem uma outra conotação. Então, o CEMAD para mim como aluna foi fantástico. Na minha época ele enfocou muito a docência, em todas as disciplinas. Eu acho que foi um divisor de águas. (ELIANA EIK BORGES FERREIRA, 2017, p. 10)

Sabe-se que o objetivo proposto na criação do curso foi de atender a demanda de qualificação de professores da Universidade Estadual de Londrina. Esta situação foi vivida e é confirmada pela Professora Eliana Eik em seu depoimento.

Eu entrei porque estava dando aula. Mas ali, basicamente a grande maioria era de professores da UEL. Porque em oitenta em dois, ainda não tinha assim uma predominância de professores com mestrado, com doutorado, então na verdade, a grande maioria estava buscando realmente um preparo melhor, tanto que o CEMAD, eu entendo que ele, a constituição dele foi de grande relevância para a UEL. Por que? Porque ele preparou muitos professores. E assim, ao longo desses anos que eu estou na docência, eu tenho observado de vez em quando tem alguns professores mesmo com mestrado e doutorado, das áreas mais de exatas, que acabam vindo fazer o CEMAD porque sentem necessidade de uma formação mais específica para docência. Então eu tenho notado que [...] a justificativa deles é porque isso faz com que eles melhorem a qualidade. Eles estavam buscando o processo de aula mesmo. (ELIANA EIK BORGES FERREIRA, 2017, p. 5)

Após a coleta dos depoimentos, afirma-se que uma característica extremamente marcante é a quantidade de profissionais de diversas áreas que entram na Especialização em Docência na Educação Superior. São pessoas graduadas em Ciências Exatas, Humanas ou Biológicas que buscam a qualificação para a ministrar aulas na Educação Superior. Fato que ocorre desde as primeiras turmas.

Fui discente do curso, e sendo discente do curso convivi com os meus colegas, que atuavam nos cursos de Psicologia, de Comunicação (Relações Públicas), de Enfermagem, de Direito, de Biblioteconomia, de Medicina. Sempre achei o curso de Especialização muito rico nessa possibilidade de você ver as várias maneiras de enxergar o mesmo objeto. (Silza Aparecida Pasello Valente, 2017, p. 4)

Muitos profissionais graduados buscam a Especialização em Docência na Educação Superior para complementar a formação e dessa maneira, poderem atuar no Ensino Superior em suas áreas de estudo, conforme Berbel:

Por mais simples que ele seja, ele está voltado para fazer um início de preparação pedagógica para professores que não tiveram isso em suas graduações. As pessoas de outros cursos, de todos os cursos de bacharelado que sentem a vontade de uma complementação pedagógica, podem começar por aí e depois, se quiserem continuar, aí tem o mestrado em educação. Facilita, às vezes para eles fazerem um projeto de pesquisa e até para fazerem um projeto de mestrado nas suas próprias áreas. (NEUSI APARECIDA NAVAS BERBEL, 2017, p. 12)

Mello (2017) explica que os alunos da especialização devem aprender a ter uma visão do contexto em que vive, que é preciso compreender as partes para assim, estar apto a formar um novo profissional.

Que ele precisa entender de como é que um aluno aprende, ele precisa saber sobre currículo, ele precisa entender que Instituição é essa, que contexto político e econômico esse aluno está inserido porque ele está tratando de formar um outro profissional. [...]. Além de passar do ponto de vista didático, ele precisa ter uma visão de totalidade, por isso que vocês tem filosofia, por isso vocês tem currículo, por isso vocês tem política do ensino superior – para entender um pouco, assim, onde é que você está se inserindo. Não é só chegar lá, pegar o conteúdo que você aprendeu dividir o livro e dar seminário. Você está dando uma aula. O professor precisa aprender a dar aula, organizar um processo didático. (DIENE EIRE DE MELLO, 2017, p. 31)

Ofertado de maneira ininterrupta por quarenta anos, a Especialização em Docência na Educação Superior da Universidade Estadual de Londrina é responsável pela transmissão de conhecimentos para que novos professores se tornem capazes de formar profissionais em suas áreas específicas de conhecimento.

Considerações finais

A importância deste estudo foi avançar na constituição da história do curso de Especialização em Docência na Educação Superior, trazendo como referência uma pesquisa documental e fundamentalmente a participação de docentes que atuaram como depoentes para registrar a história deste que é considerado o primeiro curso em nível de pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina. Os documentos coletados e as memórias dos depoentes tornaram possível a reconstrução de parte da história desta instituição.

Desde sua criação, notou-se que este curso buscou alcançar os objetivos iniciais. Torna-se evidente que este curso, voltado para o Ensino Superior, contribui fortemente desde sua gênese para a formação de profissionais que possuem o desejo de serem docentes no Ensino Superior.

Ressalta-se que este processo de investigação procurou contribuir com a comemoração dos quarenta anos de criação desta pós-graduação gerando e coletando documentos que serão arquivados digitalmente no Laboratório de Ensino e Pesquisa em História da Educação e disponibilizados na Universidade Estadual de Londrina para futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Rogério; MAGALHÃES, Justino (Orgs.). **Para a história do ensino liceal em Portugal**: Actas do Colóquio do I centenário da reforma de Jaime Moniz (1894-1895) (p. 63-77). Braga: Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Universidade do Minho. 1999.

MEIHY, J. C. S. B.. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

MOGARRO, Maria João. **Arquivos e educação**: a construção da memória educativa. Revista de Ciências da Educação. n. 1 set./dez. 2006, p. 71-84.

UEL – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Deliberação nº 16, de 2005. **Reestrutura o Curso de Pós-Graduação *Lato sensu* em Metodologia da Ação Docente**. 2005.

_____. Deliberação nº 24, de 2011. **Reestrutura o Curso de Pós-Graduação *Lato sensu* em Metodologia da Ação Docente, que passa a denominar-se Curso de Pós-Graduação *Lato sensu* em Docência na Educação Superior**. 2011.

_____. Resolução nº 353, de 1976. **Cria o curso de Metodologia do Ensino Superior – Níveis: Aperfeiçoamento, Especialização**. 1976.

_____. Resolução nº 438, de 1978. **Altera a redação da Resolução nº 353/76, que criou o curso de Metodologia do Ensino Superior**. 1978.

_____. Resolução nº 628, de 1981. **Reestrutura o Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior, aprovado pela resolução nº 438/78**. 1981.

_____. Resolução nº 1009, de 1986. **Altera as ementas das disciplinas 2 EDU 016 Metodologia do Ensino I e 2 EDU 017 Metodologia do Ensino II, do curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior**. 1986.

_____. Resolução nº 1010, de 1986. **Altera a organização curricular do Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior**. 1986.

_____. Resolução nº 2.458, de 1993. **Reestrutura o Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior, criado pela Resolução nº 353/76.** 1993.

_____. Resolução nº 2.740, de 1994. **Reestrutura o curso de Especialização em Metodologia da Ação Docente.** 1994.

_____. Resolução nº 3.110, de 1996. **Altera a resolução do Curso de Especialização em Metodologia da Ação Docente.** 1996.

_____. Resolução nº 43, de 1998. **Reestrutura a organização curricular do Curso de Especialização em Metodologia da Ação Docente.** 1998.

_____. Resolução nº 66, de 2002. **Reestrutura o Curso de Especialização em Metodologia da Ação Docente.** 2002.

VALENTE, Silza Maria Pasello; **Do curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior ao curso de Especialização em Metodologia da Ação Docente: Breve recuperação histórica** In: ABBUD, Maria Luiza Macedo...[et al.]. 50 Anos da Pedagogia – FFCL / Londrina e UEL – 1962 a 2012. Londrina, PR. UEL 2012.

VALENTE, Silza Maria Pasello; **Proposta de Reformulação do curso de Metodologia do Ensino Superior – CEMES.** Londrina, PR. 1993.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; **História das Instituições Escolares: do que fala?** In: LOMBARDE, Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Fontes, história e historiografia da educação.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; ...2004.

2. A ESCOLA NORMAL EM CAMBÉ: o florescer da formação de professores (1957-1977)

*Simone de Freitas Amaral
Marta Regina Gimenez Favaro*

Esse texto assumiu como objetivo, integrando a proposta do livro organizado pela Área de História da Educação da Universidade Estadual de Londrina, narrar parte da história institucional do Ensino Normal em Cambé no período de 1957 a 1977. A pergunta orientadora neste trabalho foi: Como se organizou a formação de professores na Escola Normal Colegial Estadual “Gabriela Mistral” no período de 1957 a 1977?

Neste sentido, com base na revisão da literatura sobre a formação docente nas Escolas Normais, pode-se afirmar que as primeiras escolas ficaram sob responsabilidade dos Estados e Municípios e eram destinadas a formação de um novo corpo docente. De acordo com Romanelli, não tinham, porém, essas escolas organização fundada em diretrizes estabelecidas pelo governo Federal, [...] ficando restritas as reformas até então efetuadas nos limites geográficos dos Estados que as promovessem (1980, p. 163). É importante ressaltar que o surgimento da Escola Normal está vinculado com a melhoria do ensino público. Segundo Miguel, para o inspetor Ernesto Francisco de Lima Santos, a obrigatoriedade desse novo modelo de escola no Paraná, propunha a melhoria do ensino público e conseqüentemente uma melhor preparação dos professores. (2008, p. 147). O modelo de escola que se alastrou por todo Brasil, não foi diferente em Cambé, uma vez que a implantação da Escola Normal Colegial Estadual “Gabriela Mistral” que funcionava no prédio do Grupo Escolar “Olavo Bilac” pode ser considerada um grande marco na modernização do ensino, já que por meio dos documentos investigados ela é identificada como sendo a primeira e única escola a oferecer o Curso Normal da cidade.

Para alcançar os objetivos propostos, realizamos análise sobre os documentos, que possibilitaram interpretar a organização da Escola Normal Colegial Estadual “Gabriela Mistral”, que funcionou no Grupo Escolar “Olavo Bilac” de Cambé. Esses documentos encontram-se de posse da secretaria do Colégio Estadual “Olavo Bilac”. Também utilizamos a entrevista que nos permitiu uma aproximação da experiência vivida pelos entrevistados no que respeita a organização da Escola Normal, seus depoimentos foram muito significativos

no sentido de trazer vida a história da Escola Normal em Cambé. O ex-diretor da Escola Normal Colegial Estadual “Gabriela Mistral” e a atual diretora do Colégio Estadual “Olavo Bilac”, foram os nossos colaboradores nas entrevistas, porém não podemos deixar de mencionar as conversas anotadas no diário de campo com os demais funcionários do colégio, que também nos auxiliaram na construção desse trabalho. Os sujeitos envolvidos na coleta de informações foram: o ex- diretor da Escola Normal Colegial Estadual “Gabriela Mistral”, José Garcia Gonzales Neto e a atual diretora do Colégio Estadual “Olavo Bilac”, Maria Zenaide Mazzei, que em 1969 encontrava-se no cargo de secretária da diretora da Escola Normal Colegial Estadual “Gabriela Mistral”, Thereza Anna Bonini Miranda.

Assumimos como fonte privilegiada as memórias registradas em entrevista com o último ex-diretor da Escola Normal Colegial Estadual “Gabriela Mistral”, José Garcia Gonzales Neto e a atual diretora do Colégio Estadual “Olavo Bilac” Maria Zenaide Mazzei, por fazerem parte da história da Escola Normal, já que ambos foram ex-alunos normalistas e, portanto, vivenciaram o crescimento desta escola até a sua extinção. Além destes depoimentos, realizamos também um levantamento dos documentos da Escola Normal Colegial Estadual “Gabriela Mistral”, que ficaram sob a posse da secretaria do Colégio Estadual “Olavo Bilac”.

A investigação possibilitou-nos resgatar e registrar parte da história da formação de professores no nível médio na cidade de Cambé, e consequentemente conhecer um pouco mais sobre acontecimentos desconhecidos por muitos e que se destacam de fundamental importância para o desenvolvimento da cidade, como por exemplo, a existência da Escola Normal Colegial Estadual “Gabriela Mistral”, que devido a sua extinção a partir da reforma de 1º e 2º Graus, com a Lei 5.692/71, muitos alunos que já estudaram ou encontram-se estudando hoje no Magistério, nem imaginam que na década de 50, o antigo Grupo Escolar “Olavo Bilac”, que hoje é chamado de Colégio Estadual “Olavo Bilac”, já oferecia curso de formação de professores primários.

Identificamos nos documentos que essa história começou no ano de 1947 quando o professor Jacídio Correia assumiu o Executivo Municipal em Cambé permanecendo no cargo até 1951, circunstância em que era governador do Paraná Moyses Lupion que convoca o professor Jacídio Correia para organizar os grupos escolares da cidade de Cambé, fundando então, o Grupo Escolar “Olavo Bilac”. Na década de 1950, a população crescia significativamente e a necessidade em ter uma formação profissional após a conclusão do ginásio, propiciou a manifestação de interesse em implantar um modelo de ensino para formação de professores. Das informações levantadas acima, alguns aspectos merecem ser ressaltados, e para que pudéssemos reafirmá-los trazemos alguns relatos mencionados pelo ex-diretor José Garcia Gonzales Neto:

Na década de 50, dentro das diretrizes da lei da Reforma de Ensino de Gustavo Capanema, que foi Ministro da Educação do Getúlio Vargas, ele fez uma grande reforma de ensino em 1942. Nela ele, assim, adaptou essa reforma a realidade brasileira. Então, além do curso primário, de 4 anos, o curso ginásial de mais 4, havia o que hoje nós chamamos de ensino médio né. Havia então, o que era considerado o curso secundário né, que abrangia 4 vertentes, duas para [...], adaptada para a classe média/ alta que era o clássico e o científico, que não dava diploma mas um certificado né, depois de 3 anos de estudos para a pessoa poder fazer vestibular e ir para universidades, quem não precisa trabalhar, quem tinha condições. E os dois cursos profissionalizantes que davam diploma eram o técnico em contabilidade e o normal, normal colegial né, que preparava contadores, porque o mercado estava crescendo né. (JOSÉ GARCIA GONZALES NETO, 2010)

Em 1955, o então prefeito de Cambé Jacídio Correia, assume novo mandato permanecendo até 1959. Durante seu mandato ele encaminhou a Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná o pedido de instalação de uma Escola Normal para a cidade de Cambé. Em todo o contexto brasileiro, essa época constituiu o auge da criação de Escolas Normais destinadas a formação do professor e, de acordo com Fischer:

[...] com a expansão da escola pública no Brasil, amplia-se o número de instituições dedicadas à preparação do magistério, constituído basicamente de moças de classe média. Paralelamente, surgem outras instâncias formativas, preocupadas não só com o desempenho didático da mestra moderna, mas também com o comportamento moral desta moça que deve deixar a casa de seus pais para adentrar lugarejos distantes, enfrentando sozinha novas vicissitudes e tentações. (FISCHER, 2005, p. 21)

A partir dos acontecimentos que ocorriam nesse contexto brasileiro podemos relacioná-los com os que aconteciam ao mesmo tempo na cidade de Cambé. Notamos que é forte a preocupação com a formação do professor e também com a criação de Escolas Normais para a cidade. Assim, no mesmo prédio em que funcionava o Grupo Escolar “Olavo Bilac”, iniciou em 19 de fevereiro de 1957, o funcionamento da Escola Normal Colegial Estadual “Gabriela Mistral”.

[...] na época era governador do Paraná, Moyses Lupion e o prefeito de Cambé era o Jacídio Correia, que era do mesmo partido do governador. Então ele conseguiu (através), ele era o chefe político né, que o governador criasse uma escola normal para Cambé. Então, já no mesmo ano começou o técnico em contabilidade que era particular, depois foi estadualizado, mas começou como escola particular. Tudo funcionava no Bilac, tanto coisa pública, quanto particular, porque o Bilac como era grupo escolar, o

ginásio né, que já existia, abrigavam todas essas escolas. Então, o técnico como era noturno né, tinha um ginásio também comercial que preparava as pessoas para fazer o técnico, tudo funcionava a noite e o normal funcionava no período da tarde né. Então, era tudo centralizado ali no Grupo Escolar Olavo Bilac, hoje é o Colégio Olavo Bilac. Então, a necessidade de ter uma escola normal ou ter um curso técnico era atender a juventude de classe baixa ou (alta) média no máximo né. Os pais naquele tempo gostava de dar diplomas para as filhas, principalmente o curso normal que tinha uma clientela feminina. [...] Então, era muito importante uma escola dessa naquele contexto, era uma escola (que), era uma escola que dava um diploma para as pessoas poderem trabalhar. Então, a necessidade de professoras na época era muito grande, porque a população do Paraná estava crescendo, a cidade se desenvolvendo, grupos escolares sendo fundados, o Estado abrindo né, então (é), era, por exemplo, essa planta que é o Bilac até hoje, é uma planta padrão que o governador Moyses Lupion fez em várias cidades, você vai aqui em Rolândia, Arapongas, você vê a mesma planta, tudo dessa. Então, ele tava fazendo muitas escolas primárias né, inicialmente era só a escola primária, depois é que vinha o ginásio, que aqui em Cambé começou em 53, fundada pelo prefeito o Dr. José dos Santos Rocha, que era municipal e funcionava no Bilac. O Bilac era o grande espaço para a educação aqui em Cambé né, e depois é que ele foi estadualizado. Então, eu vejo como uma necessidade muito grande para época porque vinha de encontro com as aspirações da classe baixa e média que queriam diploma para trabalhar, os rapazes faziam técnico e as moças faziam o normal, era muito comum isso aí na década de 50. Era muito comum você ver senhoras e moças de uniforme da saia azul e blusa branca, até o Nelson Gonçalves fez uma música dedicada as normalistas né. Então ele falava: “Vestidas de azul e branco, com o sorriso encantador, minha linda normalista...”, era uma música interessante que retratava. A gente via sempre nas ruas bandos de moças, senhoras de saia azul, blusa branca, sapato preto, meia três quartos branca, que eram as normalistas, uma gravatinha também azul. Então, era um uniforme típico, era uma paisagem muito comum na década de 50 em todas as cidades, e nas grandes cidades, a partir do Rio de Janeiro que tinha a maior, havia Institutos de Educação, que era uma escola normal ampliada com dezenas de turmas né. Até uma escola normal, em Londrina tem, tinha né, Instituto de Educação. Cambé como era uma cidade menor do que as outras, era escola normal, geralmente tinha três classe, uma para cada ano [...]. (JOSÉ GARCIA GONZALES NETO, 2010)

A fala do ex-diretor José Garcia Gonzales Neto é muito rica de informações e cheia de detalhes. Ele nos explica a forte ligação partidária entre o Governador Moyses Lupion e o prefeito Jacídio Correia, que contribuiu na criação de uma Escola Normal para a população cambense. Podemos perceber também a partir da fala do ex-diretor, que a figura do Grupo Escolar “Olavo Bilac” possuía grande destaque para a cidade de Cambé, pois ele era

considerado o grande responsável pelo desenvolvimento das demais escolas. Além do Curso Normal, o Grupo Escolar “Olavo Bilac” também abrigava o ensino Comercial e o Técnico em Contabilidade que era mais frequentado por homens. Para a população feminina o Curso Normal era a grande procura, e para os pais era um prazer enorme estudar as filhas e receber o diploma de professora primária. Assim, era muito comum na cena urbana se deparar com as jovens normalistas pela cidade, como retrata o ex-diretor.

Ao analisar os arquivos da secretaria do Colégio Estadual “Olavo Bilac” podemos encontrar vários documentos que permanecem sob sua posse, entre eles, achamos muito interessante o escudo da Escola Normal Colegial Estadual “Gabriela Mistral” e ficamos curiosos em saber qual seria o motivo da escolha do nome da escola.



(Fonte: Documento arquivado na Secretaria do Colégio Estadual “Olavo Bilac”, 2010).

Pelas informações coletadas com a equipe escolar do Colégio Estadual “Olavo Bilac” é possível supor que o nome da escola foi escolhido em homenagem a poetisa, educadora e diplomata chilena Gabriela Mistral. Sobre o nome da escola, o ex-diretor José Garcia Gonzales Neto nos conta:

É uma homenagem. Ela morreu em 57 quando foi fundada a escola né. Então, (foi) quem escolheu o nome foi na realidade Maria Joana que admirava muito essa poetisa chilena que ganhou o prêmio Nobel em 1945 e aí então, ela deu o nome dela para a escola e o Estado aprovou, oficializou, então ficou “Gabriela Mistral” por causa disso né. Então, a primeira turma começou em 57 e a segunda turma que é a minha, começou em 58 e se formou em 60 [...]. (JOSÉ GARCIA GONZALES NETO, 2010)

Nesta fala, o ex-diretor José Garcia Gonzales Neto relata que também foi aluno normalista da Escola Normal Colegial Estadual “Gabriela Mistral” e estudou na segunda turma, no ano de 1958. A primeira diretora da Escola Normal Colegial Estadual “Gabriela Mistral” foi Maria Joanna Tonczak, e a secretária da escola nesse período era Carmen Santina de Pauli. Anos depois de estudar na Escola Normal, o ex-diretor José Garcia Gonzales Neto também assumiu a direção da referida escola. Ele foi diretor da Escola Normal Colegial Estadual “Gabriela Mistral” duas vezes, sendo que seu segundo mandato durou de 1970 a 1978⁵.

Na análise dos documentos da secretaria do Colégio Estadual “Olavo Bilac”, também encontramos a composição do primeiro corpo docente da Escola Normal Colegial Estadual “Gabriela Mistral”, e de posse dessas informações podemos notar que além de ocupar o cargo na direção da escola, Maria Joanna Tonczak lecionava português, física e química e a sua secretária Carmen Santina de Pauli, também lecionava a matéria de matemática⁶.

Pelas informações que levantamos com a equipe da secretaria do Colégio Estadual “Olavo Bilac” foi possível averiguar que era oferecido o Curso Normal de 2.º ciclo. De acordo com Romanelli, o ensino de 2.º ciclo habilitava o “professor primário, com a duração de 3 anos, que funcionariam em estabelecimentos chamados Escolas Normais” que “foi por muito tempo e em muitos locais o único fornecedor de pessoal docente qualificado para operar no ensino primário”. (1980, p. 164 e 165). O ex-diretor José Garcia Gonzales Neto relatou na entrevista que o ensino no Colégio Estadual “Olavo Bilac” era secundário, assim oferecia o 1.º ciclo equivalente ao ginásio, onde os alunos entravam por meio do exame de admissão e, portanto, para entrar no 2.º ciclo, composto pelo Normal e Contabilidade, era preciso apenas ter concluído o 1.º ciclo.

É a escola normal já era secundária, ou seja só recebia alunos que tinham o ginásio completo, terminando o ginásio (podia), tinha um pequeno vestibular e a pessoa entrava na escola normal secundária. Por isso, com a

5 Diretores da Escola Normal Gabriela Mistral: Maria Joanna Tonczak 1957/58; Salviana Alcântara Picchioni 1959; Jacídio Correia 1960; José Garcia Gonzales Neto 1961/68; Thereza Anna Bonini Miranda 1969; José Garcia Gonzales Neto 1970/87. Esclarecemos que a informação constante no documento está equivocada, provavelmente erro de datilografia. A informação correta segundo o ex-diretor José Garcia Gonzales Neto é que ele permaneceu no 2º mandato de 1970/78. Fonte: Documento arquivado na Secretaria do Colégio Estadual “Olavo Bilac”, 2010

6 Corpo docente em 1957: Adelaide Garcia, Anatomia e Fisiologia Humana; Carmen Santina de Pauli, Matemática; Carmen Santina de Pauli, Matemática; Doroty Pérez, Desenho e Artes Aplicadas; Flávia Carvalho de Souza, Estudos Brasileiros e Paranaenses; Maria Joanna Tonczak, Português, Física e Química; Myltis Camargo, Música e Canto Orfeônico; Thereza Anna Bonini Miranda, Educação Física, Recreação e Jogos. Fonte: Documento arquivado na Secretaria do Colégio Estadual “Olavo Bilac”, 2010.

Reforma Capanema o ensino secundário (era) abrangia esse que hoje é o ensino médio, era o ensino secundário que era o normal, técnico, clássico e científico. Então, os quatros ramos que tinha né. Então, os dois profissionalizantes e dois que davam um certificado que habilitava a conseguir ir pra frente, claro que os profissionalizantes também, mas quem ia fazer, por exemplo, carreira de engenheiro, médico, advogado, fazia ou clássico ou científico né, que eram cursos que são voltados mais para essas áreas né. (JOSÉ GARCIA GONZALES NETO, 2010)

O ex-diretor José Garcia Gonzales Neto também nos conta como era organizado o Curso Normal na Escola Normal Colegial Estadual “Gabriela Mistral”:

O curso era organizado com matéria de conhecimento geral, como português, matemática voltadas para o primário, para o ensino que se dava no curso primário. Então, nós tínhamos uma matemática básica né, com as quatros operações, aquelas coisas que se ensinavam no primário, não era uma alta matemática de álgebra essas coisas não, era uma matemática prática que habilitava a professora aprender bem para ensinar as crianças, português, estudos paranaenses, que eram a matéria de história abrangendo o Paraná né, e matérias pedagógicas né, que eram o forte da escola como a didática, psicologia infantil né, ensino e prática do ensino, os estágios, que você fazia nas classes primárias né, que eram então, as matérias que carregavam mais para a formação específica de professor, então essas matérias (eram). Havia também desenhos, trabalhos manuais e eram aquelas habilidades que era bom a professora conhecer e saber. Então, basicamente era isso. E línguas, só tinha o português. (JOSÉ GARCIA GONZALES NETO, 2010)

Havia na matrícula inicial da Escola Normal Colegial Estadual “Gabriela Mistral” 28 alunos, sendo 26 alunas e 2 alunos, indicando a acentuada presença de mulheres nos Cursos Normais. A turma pioneira⁷ da Escola Normal Colegial Estadual “Gabriela Mistral” recebeu o diploma de professor primário e se formou no dia 8 de dezembro de 1959. Sobre a predominância feminina no Curso Normal na época em que foi aluno da Escola Normal Colegial Estadual “Gabriela Mistral”, o ex-diretor José Garcia Gonzales nos contou:

Eu me lembro que na escola normal de Cambé, eu o Ilson Dalapria, que já faleceu e o Amauri Ribeiro que era da primeira turma, eu era da segunda,

7 Amaury Martins Ribeiro; Anna da Silva; Antonia Fernandes Martins; Aparecida Neuza Casaroto; Arsélia Passeri Marcidelli; Durcelina Pagma da Silva; Erica Maria Noske; Edy Vicente da Silva (desistente); Geny Sanches Rodrigues; Guilhermina Carvalho Sartorelli; Helena Delgado de Souza; Helena Disparo; Helena Piekarski; Hilda Aparecida Pagotti; Iolanda Lucas Pinheiro; Iracema Buzzá Roô; Iracy Paschoal Knhol; Luiz Biagioni Neto; Luzia Delgado Torres; Maria Aparecida Pacola; Maria de Lurdes Pérez; Maria Francelina Geraldo; Maria Luiza Z. da Silva; Nadel Godoy Franzini; Neuza Adair Clivatti; Regina Leonilda Pagotti; Sebastiana Pinheiro de Carvalho; Thereza Maria Cazzalli. Fonte: Documento arquivado na Secretaria do Colégio Estadual “Olavo Bilac”, 2010.

eram os únicos homens que frequentavam a escola normal, que formava professores primários. A clientela ali era predominantemente mulheres né, começando com professoras leigas que já tinham anos de trabalho e que queriam se aprofundar e moças que queriam fazer normal. Se fossem trabalhar ou não, o pai sentia realizado, “Bom eu dei o diploma para minha filha, se ela vai precisar trabalhar ou não vai, aí é problema dela” né, mas ele dava o diploma e aquela satisfação de dar um diploma que já permitia trabalhar e entrar no mercado de trabalho. (JOSÉ GARCIA GONZALES NETO, 2010)

Essa informação nos comprova que havia a forte presença feminina nos Cursos Normais e em Cambé esse fato não foi diferente. Como parte da organização do Curso Normal, os alunos também teriam que cumprir a Regência de Classe, mas devido a falta de espaço no prédio do Grupo Escolar “Olavo Bilac”, foi determinado o funcionamento do estágio na Escola de Aplicação.

De acordo com a pesquisa realizada por Dalto; Guizilini e Zamberlan verificam que:

O estágio obrigatório das alunas da Escola Normal era realizado na Escola de Aplicação, que possuía quatro turmas de 1º a 4º ano primário, e pertencia a Escola Normal, mas funcionava no prédio da Escola Érico Veríssimo. Mesmo assim, faltavam classes para o estágio e o Grupo Escolar “Olavo Bilac” tinha que colaborar com algumas salas. (2002, p. 22)

No arquivo da secretaria do Colégio Estadual “Olavo Bilac, encontramos um documento que provavelmente foi redigido pela secretária da Escola Normal Colegial Estadual “Gabriela Mistral”, onde contém as necessidades urgentes com relação ao espaço destinado aos alunos para realizarem a Regência de Classe.

Dentre as necessidades urgentes da Escola, a maior e mais presente é a que diz respeito ao espaço. A Escola precisa de mais espaço para a realização de suas atividades e das próprias aulas. Outra necessidade é a que refere ao mobiliário. A não ser o que foi adquirido pelo trabalho dos alunos, tudo o mais que a Escola tem é emprestado. A Escola de Aplicação, funcionando anexa a Escola Normal e com um Corpo Docente capacitado é outra necessidade da escola. Em 1959 teremos a terceira série enfrentando o problema da Regência de Classe. Com a Escola de Aplicação como está, distante da Escola Normal e funcionando apenas no período da tarde, haverá prejuízo para os alunos da Escola Normal que, para fazerem a Regência, terão que perder as aulas da Escola. Mesmo este ano, foi difícil quanto a questão de Estágio. Os alunos perdiam muito tempo na ida e vinda de uma Escola para outra e perdiam as aulas quando faziam estágio de um período todo. (Fonte: Documento arquivado na Secretaria do Colégio Estadual Olavo Bilac, 2010)

Entretanto, apesar do pequeno espaço no Grupo Escolar “Olavo Bilac”, destinado aos alunos normalistas, havia uma forte participação deles em organizações que eram ligadas a Escola Normal Colegial Estadual “Gabriela Mistral”. A diretora Maria Joana Tonczak, “valorizava e incentivava os alunos”, sendo que “o período em que esteve na direção foi marcado por inúmeras atividades e eventos”. (DALTO; GUIZILINI; ZAMBERLAM, 2002, p. 22). A partir de dados gerais sobre as organizações interligadas a Escola Normal Colegial Estadual “Gabriela Mistral”, destacamos o Centro Educativo “Castro Alves” (CECA) e o Jornal “O Ideal”.

O “CECA” trabalhou ao lado da Diretoria da Escola Normal no sentido de elevação cultural dos alunos. Foi fundado no dia 8 de março de 1957, e no dia seguinte foi eleita e empossada a primeira diretoria do Centro. Segundo DALTO; GUIZILINI; ZAMBERLAM (2002, p. 22), sua principal função era desenvolver atividades escolares, comemorações de datas especiais, concurso de poesias, recitais, visitas, palestras e etc. O “CECA” representava na época os interesses dos alunos, ficando responsável por organizar muitas festividades não só na escola como em toda região:

[...] a professora Maria Joana era muito dinâmica, ela tinha um dinamismo assim fora do comum sabe, ela entusiasmava os alunos, então ela fundou por exemplo, naquele tempo o grêmio escolar né, ela deu o nome de CECA né, (Centro Educativo Castro Alves). Então, ela organizava os alunos e é o que fazia as celebrações do ano, a gente fazia de tudo, começava com a aula inaugural, todo ano tinha e depois em todas as datas a gente comemorava, o CECA fazia uma sessão solene fazia concursos, tinha semana do livro, em agosto, sabe ela olha, semana da criança [...]. (JOSÉ GARCIA GONZALES NETO, 2010)

É interessante destacar a presença do “CECA” como órgão de representação dos alunos e também de interesse dos professores, as atividades nele desenvolvidas era orientada pela professora Maria Joana Tonczak e divulgada no jornal estudantil da escola “O Ideal” composto e impresso pelos próprios alunos. O Jornal da Escola Normal Secundária “O Ideal”, foi fundado em 9 de março de 1957, no mesmo dia em que foi eleita e empossada a diretoria do “CECA”. Pela composição da diretoria do “CECA”, e do jornal “O Ideal”, podemos notar que vários nomes se repetem, assim como, o forte interesse dos alunos em promoverem a organização de instâncias que valorizassem o debate dos seus próprios interesses.

Incentivados pela professora Maria Joana Tonczak e o maestro *Andréa Nuzzi*, que foi responsável por escrever as melodias dos hinos das cidades de Cambé e Londrina, os alunos criaram o Coral da Escola Normal Colegial Estadual “Gabriela Mistral”, onde fizeram muitas apresentações, tanto na própria escola, quanto em escolas das regiões vizinhas.

Então, quem compôs a letra foi o maestro (*Andréa Nuzzi*) e ele quem ensinava o coral, por exemplo, o coral fez várias apresentações aqui nas escolas da região, junto com outros cantores. Foi a primeira vez que cantou o hino à Londrina em 1959, na Concha Acústica. Eu fiz parte, nós cantamos o hino à Londrina. Foi a primeira vez que foi publicamente cantado um hino à Londrina, num grande coral. Acho que tinha lá umas duzentas vozes e nós estávamos juntos, e foi cantado o hino à Londrina na Concha Acústica lá de Londrina né, pela primeira vez, porque o maestro também é o autor da música do hino à Londrina. (JOSÉ GARCIA GONZALES NETO, 2010)

O ex-diretor José Garcia Gonzales Neto nos falou com muito entusiasmo o quanto era importante para população fazer o Curso Normal na década de 50, tanto para a própria formação, quanto para o destaque da figura do professor nesse período.

Pelos registros encontrados podemos dizer que a Escola Normal Colegial Estadual “Gabriela Mistral” foi a única existente nesse período em Cambé. Além da sua importância para a pequena cidade que se encontrava em fase de desenvolvimento, ele também se recorda do seu papel de destaque para formação dos professores normalistas:

Foi a única. Foi a única ela com a sua autonomia, ela tinha um destaque maior do que um curso de magistério como parte de um colégio né, que tem outros cursos também. Então, descaracterizou porque nesse sentido, não to criticando o curso de magistério de maneira nenhuma, mas é nesse sentido que quando era escola normal autônoma ela tinha mais importância, ela tinha mais status né, sabe tinha um impacto maior além do que eu achava que era mais, quer dizer era melhor, no sentido pedagógico, na preparação dos professores, porque a gente se sentia parte de uma escola específica para formar professores. Então eu acho que o próprio aluno tinha mais orgulho de ser normalista do que ser um aluno do magistério, embora a escola de magistério possa também ser boa e estar cumprindo a sua missão. Eu acho que foi uma perda essa mudança toda né, porque a lei Gustavo Capanema ela apesar de hoje estar bastante defasada ela atendeu uma realidade da época né, que era o crescimento do Brasil, a realidade social, ele previa cursos né, para pessoa de classe baixa. Então, ele viu a realidade brasileira e deu cursos para atende-la né, quem precisa trabalhar ganhava diplomas e que não precisava, era rico, já podia fazer vestibular e ir para faculdade, fazia técnico, clássico ou científico, então a pessoa se adaptava, respondia os anseios da sociedade né. Então, nesse sentido ela foi uma das melhores reformas educacionais que já nós tivemos, porque ela veio de encontro com a uma fase de crescimento do país como foi a fase da década de 40 e ela atendeu convenientemente essa realidade né. Então foi uma coisa que os governos estaduais, no caso do Paraná, o Lupion que foi governador de 47 a 51 né, começo de 51, ele espalhou grupos escolares por todo Estado, você pode ver que tudo é a mesma

planta do Bilac onde você vai por aí, você vê o Bilac. (JOSÉ GARCIA GONZALES NETO, 2010)

E como já era esperado naquele tempo, foi proposta uma arquitetura padrão que representassem os grupos escolares em meio a cena urbana, a Escola Normal Colegial Estadual “Gabriela Mistral” anexa ao Grupo Escolar “Olavo Bilac” também apresentava características como as demais espalhadas pelo Brasil.

A mesma cena, tudo igualzinho. Ele (Moises Lupion) fez uma planta padrão e espalhou, e olha previa o que hoje é raríssimo, um auditório com palco pra atividades artísticas, comemorações, apresentações. Então, você vê a sensibilidade que tinha naquele momento, onde o aluno aprendia música e canto orfeônico. Eram matérias do ginásio né. Desenho né, artes manuais que você tinha, as meninas faziam bordados, nós fazíamos coisas de madeira, coisas úteis as vezes a gente fazia uma serrinha, a gente tinha uma serrinha, tinha que comprar serrinha, todo esse material trabalhava em sala de aula né. Então, era uma realidade que dava um pouco mais de valor a essa parte artística e cultural né. O aluno tinha noções de músicas, notas musicais aprendia solfejar, havia exame oral, você tinha que solfejar e marcar compasso na frente do examinador né, ele te dava: “Solfeja essa música aí”, aí você tinha que conhecer a música e fazer né, que nem solfejar na frente, falando DÓ, RÉ, MI, FÁ FÁ FÁ, fazendo assim né. Então, era uma época que dava um pouco mais de valor nessa parte, depois decaiu muito eu acho que ao meu ver foi lamentável essa perda, esse aspecto. Então, é são as épocas né, fazer o que, a (gente). É o ensino, bom era tudo dentro daquela época, naquele tempo se lia mais também, a única coisa era o rádio. Você escutava, tinha que prestar atenção nas palavras, novelas, tudo era irradiado, você tinha que imaginar a cena né. Então, tudo era o radinho, o rádio (era), depois que veio a televisão, aí entramos na era do ver, ver, aí você fica mais descuidado né, você tá vendo, então se escuta bem se não escuta não tem problema. No rádio não, você tinha que sintonizar porque se você não escutasse você né, não entendia o que tava acontecendo né, então as pessoas eram mais atentas e se lia mais também né, porque hoje com televisão você fica mais no ver né. Então, era uma perda eu acho. É da época ninguém vai por obstáculos a esses inventos modernos mais antigamente o jornal né, era mais lido né, você escutava rádio. Então, era outra época, as pessoas, hoje até é difícil imaginar o que a gente fazia quando não tinha televisão né, a noite por exemplo, o que a gente fazia né. Então, as pessoas ficavam batendo papo na calçada, era comum as pessoas porém cadeiras na calçada e ficarem batendo papo né, visitavam-se mais ou escutavam novela né, era irradiada, ou ia no cinema, tinha que ir no cinema né, porque o cinema era muito frequentado na época. (JOSÉ GARCIA GONZALES NETO, 2010)

Essa passagem contada pelo ex-diretor José Garcia Gonzales Neto nos retrata a simplicidade de como era a vida social das pessoas. Esse período

é marcado pelo intenso gosto pela leitura de livros e jornais, radionovelas, cinema, etc., já que eram poucas famílias que tinha o privilégio de ter um aparelho de rádio ou TV em casa.

Todo esse desenvolvimento tecnológico que vinha acontecendo no decorrer dos anos 1970 foi responsável também por trazer inúmeras inovações para o sistema educacional, com ênfase no aumento da oferta de cursos profissionalizantes que garantissem formação para as classes mais baixas. Assim, uma nova alteração na organização do sistema de educação brasileiro foi realizada, e em 1971 foi implantada a Lei 5.692 que tinha como principal finalidade foi a implantação do ensino profissionalizante. Por força dessa Lei juntou-se o Primário e o Ginásio formando o 1.º grau, que hoje denominamos de Ensino Fundamental, e o Colegial tornou-se o 2º grau com caráter profissionalizante. Neste momento também ficou determinado a desativação das Escolas Normais que passaram a formar professores primários somente em cursos de Habilitação Específica para o Magistério, e em cursos de Educação Superior denominados de Pedagogia.

Com a Reforma Nacional de 1971 que estabeleceu a Habilitação Específica para o Magistério (HEM), o diretor relatou que a Escola Normal Colegial Estadual “Gabriela Mistral” também entrou em “extinção”:

Ela terminou. Ela encerrou suas atividades, formou a última turma e a partir daí as atividades dela foram englobadas pelo Colégio Olavo Bilac, e que começou a ficar responsável por um curso de magistério né. Ai com a reforma do ensino, a 5.692 e essas mudanças que houve na legislação escolar né. Agora como nós fomos estudando, fomos formados na escola normal, ao meu ver né, eu acho que foi uma perda, porque a escola normal era uma escola específica que formava professores numa época em que ainda a profissão era mais valorizada e respeitada principalmente, em que ser professora era coisa muito nobre, que merecia o respeito dos alunos, as condições eram outras. A gente reconhece a sociedade mudou muito, em alguns aspectos para pior né, porque naquele tempo havia toda uma outra perspectiva da formação e educação né, que fazia da professora uma pessoa que mesmo que não ganhasse muito era respeitada né. Então, por exemplo, era comum naquele tempo quando o professor entrava em sala de aula todos os alunos levantavam em sinal de respeito, aí ele cumprimentava e mandava sentar, aí fazia chamada e começava a aula. Quer dizer era outro clima, era um clima que hoje se a gente fala nisso, é coitado, alguns colegas aí, que entra numa sala de aula, a primeira coisa que ele tem que se fazer ouvir, acabar com a ruaça que as vezes tem na sala, o barulho para dizer “To aqui, quero começar a aula, vamos”. Quer dizer um desgaste assim, psicológico e físico muito grande para o professor, não adianta, que muitos vivem estressados ou até queiram abandonar a profissão né, porque a carga é muito pesada hoje né. (JOSÉ GARCIA GONZALES NETO, 2010)

Sobre o período final na direção da Escola Normal Colegial Estadual “Gabriela Mistral”, José Garcia Gonzales Neto nos conta que com a extinção da Escola Normal com a implantação da Lei 5.692/71 ele foi transferido para a direção da Escola Estadual Atílio Codato.

[...] acho que foi em 78 que formou a última turma por aí, no fim da década de 70. Aí nós passamos toda a documentação da secretaria pedagógica para o Colégio Olavo Bilac e eu fui nomeado diretor do Atílio Codato que tava inaugurando né. Eu fui transferido da normal para o Atílio Codato. Então eu levei como herança da escola normal, eu levei a biblioteca e até as estantes para a Escola Atílio Codato . [...]Tá lá, você pode até visitar a biblioteca, é umas estantes de aço, que tinha, não sei como está agora, faz anos que não vô lá, mas toda uma biblioteca básica, assim, inicial que a gente tinha ali passou a ser o acervo da biblioteca do Atílio Codato. Deve ter sido aumentada depois né, acredito, mas a base foi a ex-biblioteca da escola normal que levamos para lá, material pedagógico, coisas assim que eram nossas né, mesmo da secretaria, móveis da secretaria, porque lá era uma escola nova. Então, nós levamos o que não era assim pedagógico. Documentos da secretaria, nós levamos para a escola Atílio Codato porque coincidiu de eu ser o diretor lá. Eu, a secretária foi toda a equipe pra lá, sabe nós passamos pra lá, então aquilo que não (era), que não precisava entregar para o Bilac, que era nosso, sejam alguns móveis, móveis de sala de professor, armários tudo nós levamos pra lá, pra aparelhar a escola, porque o Estado entregou o grupo, a escola pronta, pintada, com as carteiras e as lousas só. Matérias de secretaria, móveis de secretaria, direção, nós tivemos que improvisar com o que tínhamos na escola normal, depois a gente adquiriu mais, é claro. (JOSÉ GARCIA GONZALES NETO, 2010)

Para a realização desse trabalho é importante destacar a relevância do depoimento do ex-diretor da Escola Normal Colegial Estadual “Gabriela Mistral” José Garcia Gonzales. Narrando suas lembranças pudemos reconstruir alguns acontecimentos que fizeram parte da história dessa escola, que formou inúmeros professores e contribuiu sem dúvida para o crescimento da cidade de Cambé.

A diretora do Colégio Estadual “Olavo Bilac”, no período em que a pesquisa foi realizada, a saber 2010, Maria Zenaide Mazzei, também contribui com seu depoimento na construção dessa narrativa com o intuito de lembrar como se constitui a organização da Escola Normal Colegial Estadual “Gabriela Mistral” no período em que foi aluna normalista e em seguida como secretária da Escola Normal. Hoje ela encontra-se como diretora do Colégio Estadual “Olavo Bilac”. Sobre o período em que foi secretária da Escola Normal Colegial Estadual “Gabriela Mistral”, a diretora Maria Zenaide Mazzei contou:

[...] eu fui aluna da Gabriela, eu cheguei em 79 pra ajudar aí no trabalho né, eu logicamente que eu não vim como professora, mas como terminou o ano letivo, e eu estava interessada em ficar aqui, aí, a diretora na época

dona Terezinha pediu que eu colaborasse com os trabalhos da secretaria né, porque havia um certo acúmulo de serviços e ela pediu que eu permanecesse lá e no ano seguinte ela me incorporou definitivamente no trabalho da secretaria, então eu acompanhei ali questão de elaboração de documentos, a questão de elaboração de diplomas né, porque o processo de diplomas da época como tudo né, era assim muito burocrático né, feito a mão ou então em máquina de datilografia, então não podíamos, cada erro que você tinha, você tinha que rasgar e fazer outro né, não é como o computador né que você vai lá deleta e arruma direitinho e faz de novo. Então era assim muito trabalhoso mesmo tanto quanto a elaboração dos documentos quando dos diplomas né, mas a escola estava muito organizada, ela tinha um corpo docente muito sério assim, e muito competente e a Gabriela se destaca né, ela se destacava realmente como uma escola que formava profissionais né, bons profissionais e assim foi durante muito tempo, e na época então, eu acompanhei a diretora da Gabriela a dona Terezinha, foi o período em que trabalhei ali como secretária depois disso quando a dona Tereza se aposentou eu que já assumi a secretaria do colégio aí a gente unificou que até então nós tínhamos o prédio de baixo que funcionava toda a secretaria e documentação do 1º grau e o prédio de cima funcionava a secretaria do 2º grau que era a Gabriela e Moares Junior, a secretaria de todas essas escolas funcionava aqui (Grupo Escolar “Olavo Bilac”) né, então, mas como a escola já havia sido fundida nessa, nesse meio de caminho a escola foi fundida numa só, então não tinha mais porque estarmos com duas secretarias tá, duas secretarias, um grupo aqui, um grupo lá, sala de professor aqui, sala de professor lá, então foi unificada a secretária na época já havia um diretor só né, porque no início havia um diretor para o grupo escolar, um diretor para a Gabriela, diretor que atendia a Gabriela e o Moraes Junior, por exemplo, né, aí quando unificou a escola que o diretor passou a responder por todos, o prédio não havia mas objetivo de você ficar com duas secretárias, duas secretarias, duas salas de professores né, então unificou-se até porque ficava mais fácil se conduzir o grupo de funcionários se estando junto com eles no local, porque se não a gente ficava atendendo embaixo e em cima, tinha secretaria aqui, tinha secretaria lá, tinha diretor aqui, tinha diretor lá, então unificou, então como que a gente daria conta disso tudo, então isso já aconteceu na minha época enquanto secretária dessa escola, a gente unificou as secretarias, reuniu tudo num arquivo único e que permanece até hoje e de lá pra cá o colégio tem sempre um diretor único, diretor geral e seus auxiliares, mas sempre como um único prédio, uma única escola, uma única administração [...]. (MARIA ZENAIDE MAZZEI, 2010)

Depois que se formou na Escola Normal Colegial Estadual “Gabriela Mistral”, a diretora Maria Zenaide Mazzei ficou ajudando nos serviços da secretaria da escola. Ela nos contou que não participou do primeiro momento da organização da Escola Normal, mas depois que foi incorporada na secretaria ela acompanhou um pouco da organização dos documentos e conseguimos

verificar pela sua fala o quanto era “trabalhoso” a elaboração dos documentos, pois como na época era utilizada a máquina de datilografar e com apenas um erro *datilográfico*, já era preciso refazer toda folha.

A respeito da organização da Escola Normal Colegial Estadual “Gabriela Mistral” a diretora Maria Zenaide Mazzei nos contou um pouco da época em que ficou presente como secretária.

Olha era uma escola muito bem organizada tanto que é o que eu costumo dizer que eu sou fruto daquele período né, eu sou fruto daquele período porque eu aprendi com a dona Tereza, então hoje muito que se tem da organização do Bilac é o que eu aprendi com ela, e ela é uma escola muito grande, já era bem organizado, ela tinha assim, por exemplo, a documentação muito bem guardada, muito bem trabalhada né, havia bastante seriedade no trabalho né, sempre com muito cuidado e com relação a distribuição de aulas, atendimento de alunos a escola sempre foi muito pela disciplina né, uma escola tradicional enfim, e ela guarda muito disso ainda, até hoje. (MARIA ZENAIDE MAZZEI, 2010)

Para a diretora Maria Zenaide Mazzei, esse período em que ficou ajudando na secretaria da Escola Normal Colegial Estadual “Gabriela Mistral”, serviu-lhe de aprendizado que ela levou consigo até hoje, no Colégio Estadual “Olavo Bilac”.

Assim como o ex-diretor José Garcia Gonzales Neto a diretora Maria Zenaide Mazzei, também enfatiza a necessidade de professores primários, e na época não havia entre as mulheres outra opção a não ser fazer o Curso Normal. Os anos 1960 foram marcados pelo auge dos Cursos Normais, porém após o estabelecimento da Lei 5.692/71 houve a sua decadência, sendo denominados de “Magistério”.

No Paraná, a história não foi diferente. Até que fossem disseminados os cursos de Pedagogia em nível Superior, os Cursos de Magistério eram o principal espaço de formação de professores qualificados para a educação inicial de crianças, apesar dos fatores limitantes de uma formação em nível médio. Reconhecidamente o ideal sempre foi a preparação desses profissionais em nível superior, questão já apontada nas diretrizes Curriculares elaboradas no início dos anos 90. Os cursos de Magistério contribuíram para melhoria dos procedimentos pedagógicos nas escolas e imprimiram um caráter científico e profissional a uma ocupação considerada simples e desqualificada, conforme a característica assumida de ser realizada por mulheres e em caráter complementar as suas atividades familiares. Pouco a pouco, a atividade de ensinar crianças foi sendo percebida como uma atividade complexa, que necessitava de profissionais científicos de cada disciplina curricular da pré-escola até a 4º série (VIEIRA, 1997) (PARANÁ, 2006, p. 11)

A substituição do antigo Curso Normal pela Habilitação Específica para o Magistério ocorreu com a implantação da Lei 5.692/71, porém houve um período de transição, para a adequação à nova Lei. Com a reforma do 2º Grau, os Cursos Normais espalhados por todo Brasil foram substituídos pelos cursos técnico-profissionalizantes. A Escola Normal Colegial Estadual “Gabriela Mistral” de Cambé foi desativada e as suas atividades foram incorporadas ao Colégio Estadual “Olavo Bilac” que passou a oferecer o Curso de Magistério em nível médio.

Portanto, finalizamos este trabalho destacando a importância dos Cursos Normais para a formação dos professores nas décadas de 50 a 80 do século XX. Não podemos deixar de mencionar a contribuição das falas dos professores entrevistados. Estes buscaram em suas memórias, lembranças que nos fizeram reconstruir um passado, do qual não fizemos parte, mas que sem dúvida somos frutos. Outro aspecto importante que pode ser reforçado através da realização desse trabalho foi a possibilidade de narrar a história da organização do Curso de Formação de professores em Cambé a partir da Escola Normal Colegial Estadual “Gabriela Mistral”.

REFERÊNCIAS

BENCOSTTA, Marcus Levy Afonso. Grupos escolares no Brasil: Um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 68-76.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm>. Acesso em: 04 jul. 2011.

FISCHER, Beatriz Daudt. A professora primária nos impressos pedagógicos (1950-1970). In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 69-76.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. As leis orgânicas do ensino. In: GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 83-88.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. O golpe de 31 de março de 1964 e as leis 5540/68 e 5692/71. In: GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 163-187.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. Lutas em torno da primeira LDBN e Movimentos Populares em Educação. In: GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 87-110.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. Ideário autoritário e leis da educação sob a Ditadura Militar. In: GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 111-126.

MAZZA, Maria Zenaide. **Maria Zenaide Mazza**: entrevista. [nov. 2010]. Entrevistador: Amaral, Simone de F. Cambé, 2010. 1 gravador sonoro. Entrevista concedida para o Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A escola normal no Paraná: instituição formadora de professores e educadora do povo. In: ARAUJO, J. C. S; FREITAS, A. G. B. de; LOPES, A. de P. C. **As escolas normais no Brasil**: do império à república. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 145-157.

NETO, José Garcia Gonzales. **José Garcia Gonzales Neto**: entrevista. [dez. 2010]. Entrevistador: Amaral, Simone de F. Cambé, 2010. 1 gravador sonoro. Entrevista concedida para o Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 35-60, maio/ago. 2000.

PARECER n.º 349/72, C.E.S.u., 1.º Grau, aprovado em 6 – abril – 1972, In: **DOCUMENTA** n.º 137/1972.).

PARANÁ, SEED. SUED. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. Formação de professores em nível médio. In: PARANÁ, SEED. SUED. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. **Proposta pedagógica curricular para o curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal**. Curitiba, 2006.

PARANÁ, SEED. SUED. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. A formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, no Estado do Paraná – 2003. In: PARANÁ, SEED. SUED. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. Textos que subsidiaram a: Proposta pedagógica curricular para o curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal. Curitiba, 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1980. 268p.

SOUZA, Rosa Fátima. A escola primária e a formação do cidadão brasileiro (1890/1960). In: **Templos de Civilização**: a implantação da Escola Primária Graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Editora UNESP, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval (et al). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores associados, 2004. p. 111-157.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n. 14, p. 61-88. maio/ago. 2000.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. A primeira escola normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: ARAUJO, J. C. S; FREITAS, A. G. B. de; LOPES, A. de P. C. **As escolas normais no Brasil: do império à república**. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 30-45.

WIKIPEDIA. **Gabriela Mistral**. Disponível em: <[http:// pt.wikipedia.org/wiki/gabriela_mistral.html](http://pt.wikipedia.org/wiki/gabriela_mistral.html)>. Acesso em: 26 maio 2010.

ZAMBERLAM, Ana Lucia Zatarelli; GUIZILINI, Luciana Clementin Dalapola; DALTO, Maria Bernadeti. **Colégio Estadual “Olavo Bilac”, seu passado e seu presente: uma pesquisa histórica necessária**. 2002. (Monografia

3. HISTÓRIA DE VIDA: o curso Normal e as peculiaridades da constituição docente

*Grasielle Gonçalves Coutinho
Maria Luiza Macedo Abbud*

Nosso intuito nesse texto é tecer considerações sobre a constituição histórica do curso normal, tendo como base as histórias de vida de professoras que tiveram sua formação inicial no curso normal em Londrina e posteriormente integraram a primeira turma do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. O texto foi elaborado a partir da pesquisa realizada para o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC de Pedagogia.

Ao averiguarmos minuciosamente o cerne da formação de professores percebemos que esse assunto é manifestar opiniões acerca de um passado eminentemente atual, algo explorado e que se mantém incógnito ainda, que é de fundamental importância e que percorre um caminho, por não raras vezes, insólito. O debate sobre a profissionalização docente não é recente, e nas últimas décadas se intensificou dando destaque para alguns aspectos da constituição histórica não vislumbrados acuradamente em momentos anteriores.

Partindo-se da premissa que a identidade profissional se constitui paulatinamente, pretendemos refletir acerca das possibilidades da formação docente se estender para além da formação inicial, ocorrendo também em sua prática cotidiana que insere o docente como sujeito social, profissional e reflexivo, tornando as perspectivas profissionais e pessoais indissociáveis. As narrativas ou entrevistas de história de vida oferecem uma grande opção no concernente ao estudo dos percursos pessoais e profissionais de docentes. Julgamos tratar-se de um recurso de investigação científica que, na área da educação, se torna cada vez mais produtivo e propiciador de compreensão das condições do trabalho do professor, haja vista que renova e proporciona novas perspectivas de análise e dá subsídios às pesquisas na área da educação.

Consideramos que as narrativas ou entrevistas de história de vida apresentam uma contribuição que se refere ao estudo dos percursos pessoais e profissionais de docentes. Nesse sentido nos permite investigar por meio das metodologias de história de vida questões concernentes a formação do profissional docente ressaltando a necessidade de considerarmos aspectos relevantes dos saberes e práticas construídos ao longo da trajetória de vida do professor para constituição de sua identidade profissional.

Segundo nos é apontado por Meihy (1996) as narrativas orais envolvem três modalidades de história oral denominadas como: história oral de vida, história oral temática e tradição oral. Especificamente nesse trabalho de TCC que será utilizado o recurso aplicado foi a história oral de vida de uma professora.

A metodologia adotada para a realização do trabalho foi a de história oral, pois ela utiliza como fonte de dados os depoimentos de pessoas que tenham vivências ou informações relevantes sobre acontecimentos, fatos, lugares e situações. Além da relevância da história de vida como abordagem diante da problemática da formação docente, julgamos tratar-se de um recurso de investigação científica que, na área da educação, se torna cada vez mais profícuo e propiciador de compreensão das condições do trabalho do professor, haja vista que renova e proporciona perspectivas de análise e dá subsídios às pesquisas na área da educação. Com referência a depoimentos orais como fontes nos aponta Demartini que:

As fontes orais possibilitam apreender não só fatos desconhecidos, mas também representações de diferentes personagens envolvidos no processo educacional – a visão dos professores, dos pais, dos alunos, dos diferentes grupos étnicos etc. – que tem sido muito pouco consideradas nas reflexões sobre questões educacionais. (DEMARTINI, 2001, p. 122)

Sendo assim a memória é um indício histórico que não está escrito, mas que pode nos ajudar a elaborar leituras do passado, é uma evidência do que foi vivenciado pelo sujeito de forma ativa e nos remete a elaborações acerca desse passado.

As memórias, nesse contexto, podem ser comparadas a um patrimônio de valor inestimável como são as palavras para um escritor ou poeta que podem modificar os rumos de sua obra de forma a canonizá-la, as memórias, portanto, tem como principal fundamento um banco de indícios de um passado individual e coletivo que apresentam as condições desejadas e necessárias para que sejam apreciados como indícios da história de que fazem parte.

Portanto devemos conceber que a História Oral nos possibilita ponderar sobre diversos aspectos, nos permite através das conversas com pessoas, sua característica fundamental, estabelecer relações entre suas reminiscências e a dos seus pares sociais enquanto constitutivos de uma memória coletiva. Conforme nos aponta Meihy:

História oral é um recurso moderno usado pra elaboração de documentos, arquivamento e estudos referente à vida social de pessoas. Ela é sempre uma história do tempo presente e também conhecida por história viva. Como história dos contemporâneos, a história oral tem que responder a um sentido de utilidade prática e imediata. (MEIHY, 1996, p. 13)

O texto foi construído a partir dos depoimento de Ilka, Thereza e Maria Victória, nomeadas como colaboradoras, de acordo com a metodologia de História Oral.⁸ De acordo com os depoimentos coletados pudemos perceber a importância destinada a formação de profissionais no campo da docência, pois a cidade estava em crescente desenvolvimento e carecia de profissionais que pudessem atuar nos níveis que precisassem deles. Essa primeira formação foi dada nos cursos normais.

[...]no ensino primário não tinha professores eram pouco os professores. Eram poucos os professores, tanto que no momento que nós nos formamos, em 1959, fomos nomeadas em seguida, muitas vezes até um ano antes nós já ficávamos dando aula como contratadas. (MARIA VITÓRIA ANTUNES MARTINS, 2011, p. 10-11)

Evidencia-se nesse contexto a precariedade e falta de docentes para dar andamento ao projeto de sociedade que se edificou na época. Os Cursos Normais formavam para trabalhar com os rudimentos matemáticos e primeiras letras entretanto eram poucos os que tinham formação para tal exercício, haja vista que a formação inicial demandava um conhecimento e eram poucas instituições com tal aparato e curso sistematizado para abarcar as necessidades da época.

Com o advento das novas ordens e necessidades sociais que emergiam o curso normal foi, antes de mais nada, uma necessidade que urgia da perspectiva do estado que se constituía, que transcendia a do ensino, era necessário formar professores que formassem cidadãos, que realizassem o projeto de sociedade idealizado pelo estado.

A criação do Curso Normal, vai para além dos espaços físicos, ela é viva, conforme as pessoas que a construíram, ela reside também na complexidade dos relatos nas vozes que deram vida às instituições escolares tornando-se parte dela.

Pensamos ser de suma importância as reflexões acerca desse tema, pois são os professores que, em sua prática diária, promovem a educação formal, portanto consideramos que analisar a formação docente e suas expressivas atuações é salutar para o entendimento dessa profissão e da educação escolar.

Considerando os depoimentos coletados, a educação ofertada na escola, a princípio, era problemática, existia grande escassez de profissionais aptos a exercerem a função docente, nas variadas modalidades de ensino, desde o primário até o ensino superior.

8 Os depoimentos completos integram o trabalho de TCC "História de vida de professora: da escola normal ao curso de pedagogia e ao percurso profissional" de Grasielle Gonçalves Coutinho e estão sob a guarda do Laboratório de ensino e pesquisa em História da Educação – LEPHE/EDI/CECA.

Londrina era uma cidade muito nova ainda, e carecia de professores em todos os níveis de ensino, a Escola Normal supria essa necessidade em primeira instância. O ensino era ofertado pelo colégio Mãe de Deus (Confessional Católico). A escola normal vista da perspectiva local atende à demanda nacional de formar cidadãos que atendessem ao projeto de cidadão da época.

Havia muita carência de professor. A carência era muito grande, no ginásio e no Curso Normal. A minha vinda para Londrina foi porque não existia na cidade, em 1951, professor de música disponível então eu vim para preencher um vazio, porque minha irmã era assistente técnica, falou: “você não está fazendo nada em Jacarezinho vem me ajudar, por favor”. (THEREZA SETÚBAL GABARDO, 2011, p. 10)

Então, é em cima disso que a Theresa falou, que ela chegou em 1951, vamos analisar assim, historicamente, Londrina foi criada em, 1934. O município de Londrina então em 1951 a cidade estava com 17 anos. Era realmente muito nova se você hoje pegar uma cidade com 17 anos era uma coisinha muito novinha e levando-se em conta inclusive a comunicação da época que não era a comunicação de hoje. (MARIA VITÓRIA ANTUNES MARTINS, 2011, p. 10-11)

No relato das colaboradoras percebemos a necessidade em se formar professores para escola primária, e, por conseguinte formar profissionais aptos a atuarem nesse campo, tão carente naquela época. Com a região em crescimento latente fazia-se necessário à formação de um grande contingente de profissionais para atender as necessidades de escolarização da população.

Podemos considerar de grande relevância o fato de que o curso normal, dentro desse contexto local, foi criado para ir além de atender uma mera demanda de transmissão de técnicas, procedimentos e métodos de ensino, foi por meio de um compromisso estabelecido com a sociedade para contribuir com a formação das gerações vindouras que estabeleceu sua função social, política e ética.

No tocante a carreira profissional da colaboradora, podemos ressaltar que começou anteriormente a sua formação no curso de Pedagogia, a primeira instituição na qual lecionou foi a Escola Estadual Padre Carlos Dietz, situada à Avenida Juscelino Kubitschek nº 48, fundada em 1960 com a modalidade de ensino primário. Na época ela acabara de concluir o curso normal no Colégio Mãe de Deus e a nomeação aconteceu por apadrinhamento de Dom Geraldo Fernandes, que fora padrinho de sua turma do curso normal. Esse fato revelado no relato de nossa colaboradora indica que a profissão docente ainda não estava solidificada no município de Londrina, provavelmente pela falta de pessoal qualificado.

Segundo Nóvoa, 1995, um dos critérios indicativos da constituição efetiva da profissão docente é a contratação por concurso público a partir da

certificação. Em diferentes momento do depoimento notamos que essa condição ainda não estava atendida nas décadas de 1950 e 1960 em Londrina.

Segundo o relato, a escola era nova e as instituições escolares dos arredores empurravam os alunos indesejados para a Escola Padre Carlos Dietz, ela aceitava muito mais alunos do que a capacidade que a sala possuía, pois cada um pertencia a uma família que tinha colaborado com a igreja das mais variadas formas chegou a estar com cinquenta alunos em sala de aula no primeiro ano primário. Como aparece no relato:

[...] como no primeiro ano que comecei a turma de primeiro ano primário, eu fiquei com cinquenta alunos na sala, crianças que não sabiam pegar no lápis e era muito complicado o comportamento dessas crianças, o padre sempre falava assim: Ai professora esse aqui o pai deu um prego para a igreja, para construir a escola, ai professora, mas esse aqui ajudou a pintar, deu um dia de trabalho, então entra mais. Eu não tinha mesa eu nós só tínhamos um quadro de giz, e o giz a gente comprava, porque nós ficávamos às vezes seis meses sem receber, e ainda tinha que ficar na porta da coletoria e muitas vezes chegava na tua vez de receber e diziam terminou o dinheiro hoje, só amanhã e então eu pedia o dinheiro para o pai para comprar o giz para escola e material também para os alunos, porque eu tinha que levar alguma coisa extra, mas foi muito gratificante, eu ia com uma bolsa que minha mãe dizia: Lá vai a parteira de tanto material que naquela eu carregava, era tesoura para cortar unha, era lixa de unha, era escovinha para lavar a mão das crianças que jogavam bolinha e vinham com a mão cheia de barro, e foi muito exaustivo, um dia fiquei doente, passei quase uma semana sem trabalhar, e quando eu voltei na escola os alunos não abriam a boca eu fiquei tão triste com aquilo... Falava com um mal, respondia a sala muito quieta, aí eu perguntei o que aconteceu com vocês? Aí um que era mais esperto levantou e falou assim: - Professora o padre disse que a senhora ficou doente por nossa culpa. (ILKA REGINA SANADA, 2011, p. 2-3)

A transcrição, apesar de longa, nos permite analisar vários aspectos relacionados ao exercício da profissão docente. Podemos observar no quadro descrito por dona Ilka, em um primeiro momento, que as condições de trabalho impostas aos docentes eram muito penosas, queriam que os profissionais acreditassem que realmente a profissão docente era de doação, como se não fosse uma atividade que necessitasse de remuneração; os instrumentos de trabalho eram precários, tinha a lousa, mas não tinha com que escrever nela, se quisesse usá-la teria que comprar o giz, a professora funcionava como uma espécie de redentora, tendo que cuidar de aspectos que iam desde a higiene pessoal até o material escolar utilizado pelos alunos.

Então, eu pedia o dinheiro para o meu pai para comprar o giz para escola e material também para os alunos, porque eu tinha que levar alguma coisa

extra. Mas foi muito gratificante. Eu ia com uma bolsa que minha mãe dizia: “lá vai a parteira!” de tanto material que naquela bolsa eu carregava: era tesoura para cortar unha, era lixa de unha, era escovinha para lavar a mão das crianças que jogavam bolinha e vinham com a mão cheia de barro. (ILKA REGINA SANADA, 2011, p. 2-3)

Também percebemos no relato que desde aquela época já existia um certo assistencialismo que impingia ao docente um papel que ia além de ensinar, trabalhava-se em questões de higiene, ética e mostra a precariedade do trabalho docente sobretudo com a questão material de ter que providenciar o próprio giz para dar aulas, como podemos perceber no relato.

Ainda que a situação fosse semelhante à realidade que muitos vivenciavam, era uma prática recorrente a de fazer do professor um profissional que aceitasse as mazelas sociais como pesos que ele deveria carregar por amor a profissão que escolhera. Como é evidenciado quando se refere à precariedade com a qual as crianças frequentavam as aulas. Pelo discurso apresentado, a nossa colaboradora acreditava ser gratificante o exercício da profissão pelo reconhecimento e amor devotados pelos alunos a sua pessoa.

Nossa colaboradora Ilka Regina nasceu em São Paulo, mudando-se para Londrina em 1949, desde essa época foi estudar no Colégio Mãe De Deus, permanecendo na instituição desde a 5ª série até a conclusão do ensino no curso Normal. Seu anseio era fazer o curso de científico, contudo a formação docente apareceu como uma oportunidade mais viável para que constituísse uma carreira.

Chegando em Londrina, como eu morava perto do Colégio Mãe de Deus, meu papai e mamãe resolveram nos matricular no Colégio Mãe de Deus. Bom, aí eu fiz o meu primário, aliás, a quinta série, porque havia quinta série, e como eu havia perdido a data da admissão, então eu fiz a quinta série. Essa turma já vinha desde o primeiro ano primário. Eu fiz com essa turma, mesmo sem mudar, o ginásio e terminando o ginásio continuei com a Escola Normal. Na verdade eu não queria fazer Escola Normal, eu queria fazer o Curso Científico e queria fazer o curso de farmácia. Era o meu ideal ser uma farmacêutica, mas diante das circunstâncias, de eu ser a filha mais velha da casa, meu pai não abria mão para os filhos estudarem fora e não havia o curso em Londrina. (ILKA REGINA SANADA 2011, p. 2)

Segundo percebe-se no relato a dificuldade em se realizar profissionalmente em sua primeira opção, talvez por imposições familiares ou sociais da época, mas também se revela-se uma grande identificação com a profissão docente. Dadas as circunstâncias da época não a deixaram cursar o Científico porque não tinha um curso para dar continuidade e a convenceram a fazer o curso que havia aqui, o Curso Normal, que era uma opção da qual já se saía com um emprego e não precisaria sair da cidade para buscar outro emprego, desta forma as famílias mantinham os filhos próximos dos pais.

Nesse contexto além da afinidade com a profissão que ela já a exercia, desponta também, de acordo com nossa percepção, a identificação com a identidade profissional de professor e tudo que essa profissão representava para a sociedade da época. O prazer pelo exercício da profissão docente torna-se nesse sentido fator determinante da escolha, gostar do que se faz é, nesse momento, compreendido como grande incentivo para a escolha e pelas palavras da própria Ilka Regina Sanada, " [...] como eu gostava muito de lecionar resolvi fazer Pedagogia [...]". (2011, p. 2)

Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história de seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo. (GOODSON, 1995, p. 75)

Outro aspecto que merece ser ressaltado é que o berço do curso de pedagogia foram os Cursos Normais que já formavam docentes para atuar no ensino elementar, na escola secundária e na escola normal, antes mesmo da criação do curso de Pedagogia.

A responsabilidade com a formação de professores, presente nas justificativas de criação e manutenção do Curso Normal eram sobretudo inerentes a função social desse curso para a comunidade na qual estava inserido.

Dentro desse contexto surge o que podemos considerar como espaço destinado aos estudos dos fenômenos educacionais na universidade brasileira. As reformas educacionais promovidas pelo ideário da república, que apregoava a democratização do saber visando a edificação de um cidadão de forma plena, começaram a suscitar mudanças nos moldes educacionais existentes na época, a escola cresce e se expande como não teria acontecido em nenhum momento anterior a esse, desse fenômeno decorreram mudanças sociais e culturais nas mais diversas camadas da sociedade brasileira.

Buscava-se através do aumento das instituições educacionais e da propagação do saber sistematizado equiparar a nação brasileira às nações que já tinham alcançado altos patamares no campo educacional em outros cantos do mundo.

Segundo nos aponta Saviani, (2007 p. 114), na realidade brasileira as tentativas de implantar os estudos acerca da educação em nível superior tem um longo percurso de percalços, a primeira tentativa foi na reforma da instrução paulista que se deu no início da república por meio da Lei nº88, de 8 de setembro de 1892, quando foi instituído o Curso Superior da Escola Normal, curso este previsto, porém não implantado.

De acordo como o que nos é apontado por Saviani 2007, em 1931 o Estatuto das Universidades Brasileiras previu que um dos cursos necessários para a edificação da Universidade no Brasil seria o de Educação, Ciências e Letras que visava à inserção de elementos culturais que se sobrepusessem

aos eminentemente profissionalizantes e que, concomitantemente, cultivassem o saber historicamente construído pelo homem em sua universalidade promovendo a cultura erudita e a elevação a um saber que não partisse de uma eminência embasada somente em técnica.

Essa concepção da necessidade de um curso que se preocupasse com os estudos em educação, se deu em grande parte pelo fato de até essa época não residir em nenhum curso superior a preocupação com a formação do professor, é como se esse ofício não tivesse, até esse momento, lugar no espaço da universidade; quem formaria professores para os níveis posteriores à escola primária não se colocava como problema até a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, nas quais se insere o curso de Pedagogia.

Desta forma em função de formar professores que tivessem condições de formar profissionais na escola normal foi criado o curso de Pedagogia em Londrina pelo decreto estadual nº29916 de 1960, na antiga Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina, segundo nos aponta Abbud:

Em Londrina, o curso de licenciatura em pedagogia é criado em 1960, com início de atividades em 1962, juntamente com o “curso” de Didática (atuais Licenciaturas). O curso de Didática permaneceu apenas nos anos de 1962 e 1963. Não funcionou mais a partir de 1964 como curso autônomo, de acordo com orientação do Conselho Estadual de Educação (Parecer nº 292), as matérias pedagógicas passaram a fazer parte do curso de pedagogia.. (ABBUD; WEBER, 2008, p. 3)

De acordo com as leituras realizadas, percebe-se que o curso de pedagogia atende, desde sua fundação, as necessidades da comunidade haja vista que foi criado para suprir a necessidade de formação docente para as escolas normais da região.

Os dados coletados indicam que a criação do curso de Pedagogia ocorreu por solicitação dos professores da Escola Normal aqui existente, no Colégio Mãe de Deus e na Escola Normal de Londrina, não se caracterizando como desdobramento de Cursos de Aperfeiçoamento uma vez que há indícios de que estes cursos tenham sido instalados em Londrina apenas da década de 1980. (ABBUD; WEBER, 2008, p. 2)

Trabalhando efetivamente dentro de uma instituição educacional pública que ofertava o ensino normal, o Instituto de Educação Estadual de Londrina – IEEL, nossas colaboradoras trabalharam no sentido de estruturar novos cursos e reestruturar os existentes com a reforma educacional ocorrida em 1971.

Diploma registrado, concurso, passamos, começamos a trabalhar. Só quero reforçar o que a Ilka falou que não ficou bem claro, então o Estado do Paraná exigia de nós como sempre, exigia hoje para se cumprir ontem, então eram muitas

exigências. Demais, e nós tínhamos que, com a reforma do ensino, montar cursos. Tinha quer se montar o Curso Normal dentro das novas estruturas, e os cursos que a gente quisesse, não é mesmo? Então nós as professoras, principalmente as três presentes aqui, e mais alguma professora, a gente arregaçava as mangas pesquisava e montávamos o nosso curso com suor, sangue e lágrimas, dia e noite, dia e noite. A gente pegava, por exemplo, quem tinha mais facilidade em determinadas áreas montava esse curso, quem tinha mais facilidade nesse outro, montava aquele outro, e olha isso daqui foi à custa até dos maridos. Meu marido chegava depois que ele trabalhava a noite, na cama, eu com papel e lápis na mão, isso, eu montei o curso de contabilidade do IEEL. Por exemplo, porque existe a contabilidade bancária? para que? porque? quer dizer ele sem querer estava, ele estava respondendo os objetivos que a secretaria estava exigindo de nós. Ele como é um 'expert' no assunto ia me respondendo e, de noite, a partir das dez horas quando ele chegava até as onze horas eu escrevia tudo, na cama. Isso eu fazia no curso do magistério, outra colega fazia a mesma coisa no Redator Auxiliar, a Avani, ela pegava o seu marido Délio Cesar, o Délio Cesar trazia os jornalistas de Londrina, reunia lá no IEEL vamos montar, vamos montar, vamos montar e eram as cabeças de Londrina, o Pelegrinni, ajudando o IEEL, ajudando a cidade. (THEREZA, 2011, p. 32)

Podemos inferir que o percurso inicial de formação, bem como o exercício profissional auxiliou na reestruturação necessária nos cursos e também foi de grande importância. No decorrer de sua carreira nossas colaboradoras optaram por trabalhar com a formação de profissionais na área da educação, esse fato demonstra grande apreço e interesse pela área.

Analisar os percursos realizados por professores e burilar informações pertinentes a constituição de sua identidade docente é um desafio profícuo no sentido de permitir novas possibilidades de análise e concomitantemente possibilitar a percepção de que a formação docente em aspectos diferenciados e relevantes não é separar o professor em pessoa privada e profissional, vai além. É perceber que os saberes dos professores são interligados e fazem parte de suas histórias de vida, portanto suas histórias são parte constituinte da sua formação profissional.

Nossas colaboradoras ao narrarem em suas histórias os percursos profissionais e de formação, tanto Ilka, Thereza e Maria Victória apresentam significações relevantes para a compreensão da formação docente e da constituição da identidade docente.

Considerando que na época em que nossas colaboradoras iniciaram sua carreira não era tão comum uma mulher dar conta de tantos compromissos e ainda buscar seu aprimoramento profissional; contudo elas nos relatam que cursaram várias especializações, que desde o início de suas carreiras como docentes procuraram aprimorar-se, cursaram a escola normal por força das circunstâncias, mas ao se encontrar dentro da carreira de professora foi além e optaram por fazerem o melhor possível e cursar faculdade de pedagogia para ampliarem suas possibilidades de exercício profissional.

REFERÊNCIAS

ABBUD, Maria L. M.; WEBER, Marta R. G. Fávaro. **HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA UEL 1960 a 2005**. In: **V Congresso Brasileiro de História da Educação: O ensino e a pesquisa em História da Educação**, 2008, Aracaju. V Congresso Brasileiro de História da Educação: O ensino e a pesquisa em História da Educação. Aracaju – SE: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2008. p. 01-14.

COUTINHO, Grasielle Gonçalves. **História de vida de professora: da escola normal ao curso de Pedagogia e ao percurso profissional**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. UEL, CECA, Departamento de Educação.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri (2001). Crianças como agentes do processo de alfabetização no final do século XIX e início do século XX. In: MONARCA, Carlos (Org.). **Educação da Infância Brasileira: 1875-1983**. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 121-156.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao Professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 1996. p. 63-75.

MEIHY, José Carlos S. Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia o espaço da educação na universidade. In: **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr.2007.

4. OS PÉS VERMELHOS DO NORTE: sonhos e lutas por uma nova universidade na “pequena Londres”

Marta Regina Gimenez Favaro

No presente trabalho o objetivo foi recuperar pelos registros parte da história da Universidade Estadual de Londrina. O tratamento da história institucional seguiu como orientação a organização dos sistemas acadêmicos, mais precisamente a alteração desse sistema, atentando para permanências e descontinuidades. Falar sobre parte da História da UEL implicou recuperar também aspectos da criação de outras duas instituições a Universidade Estadual de Maringá (UEM) e a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), coirmãs de criação. Desse modo o trabalho foi tecido considerando o contexto de criação dessas IES e de transição dos sistemas acadêmicos que orientaram os cursos de graduação por elas mantidos, assumiu-se como recorte temporal o final da década de 1960 até a década de 1990. Outro aspecto considerado foi o fato dessas Universidades terem sido criadas a partir das antigas faculdades. Em Londrina,

Doze anos já haviam decorridos desde a criação da primeira Faculdade [...], e dez a partir do momento em que foi autorizada a funcionar. Neste espaço de tempo, como se viu, o ensino superior – aqui – foi paulatinamente crescendo pela implantação sucessiva das várias instituições que o ministravam, sendo lógico que se pensasse na reunião de todas estas instituições em uma universidade, anseio que se foi firmando, primeiro, timidamente, e, depois, cada vez mais incisivo, à medida que as elites intelectuais se conscientizaram de que esta cidade e a região de que era centro já contavam, de sobejo, com as condições que se exigiam para a instalação de um estabelecimento daquele porte. (SILVA, 1996, p. 31)

O professor Joaquim Carvalho da Silva transcreveu no seu livro *Peroba Rosa UEL 25 anos*, obra comemorativa do aniversário da Universidade, um dos discursos do professor Doutor Theobaldo Cioci Navolar, diretor da Faculdade Estadual de Direito de 1956 a 1966 e vice-Reitor da Universidade Estadual de Londrina, entre os anos de 1973 a 1977. Nesse registro, o professor Navolar expressou o anseio de uma parcela da população londrinense pela criação da sua primeira universidade, que, segundo os registros, não se deu sem disputas e concessões, principalmente na relação com as outras duas Universidades

que foram criadas na mesma época. Um aspecto que ilustra o anseio referido, destacado pelo professor Joaquim, reconhece a mobilização de um grupo em favor da constituição de uma Universidade Federal, nos moldes das que já existiam e na esteira das discussões sobre a necessidade de ampliação da Educação Superior no Brasil e a expansão da interiorização da Educação Superior no Paraná. Na perspectiva deste autor, esse desejo foi subjugado por uma ‘vontade’ política do então governador do Estado do Paraná.

Estávamos prestes a realizar nossos sonhos, quando o Governador do Paraná, Paulo da Cruz Pimentel, num gesto político muito inteligente e de muita habilidade, criou três universidades estaduais, em Ponta Grossa, em Maringá e em Londrina. Com isso, abortou a ideia de fundação da Universidade Federal do Norte do Paraná. A causa do gesto do senhor Governador foi no meu entender, meramente política. (Depoimento do doutor Nely Lopes Casali 22/01/1993 in: SILVA, 1996, p. 27)

Nascia assim, em 1970, na cidade de Londrina, que completava seus 36 anos de existência, a Universidade Estadual de Londrina, acompanhada das suas coirmãs, a Universidade Estadual de Ponta Grossa e a Universidade Estadual de Maringá. O contexto de criação das três universidades merece um pouco mais de atenção, pois como relatado pelo Dr. Casali, expressou uma vontade política do Governo do Estado. O que na análise de Sheen (2000) não foi resultado do simples e exclusivo reconhecimento da necessidade de interiorização do ensino superior, mas uma ação populista para agregar forças políticas, já que a mobilização da sociedade civil, dos Campos Gerais e do Norte Novo se fizeram presentes e insistentes em favor da criação de universidade na região. O Governador do Estado, na ocasião Paulo Cruz Pimentel, advogado e empresário do norte do Paraná (Porecatu), tendo no norte do estado uma importante base política e reduto eleitoral, percebeu nesta medida uma ação para preservar e ampliar seu capital político e social na região, articulado a um quadro favorável, como destacado no estudo de Sheen,

[...] a criação das Universidades Estaduais do Paraná deu-se apenas no Governo Paulo Cruz Pimentel, porque foi naquele momento histórico que foram criadas as condições objetivas para tal. Entre essas condições destacamos as seguintes:

- processo de desenvolvimento econômico do Paraná que demandava recursos humanos qualificados;
- uma política federal favorável à expansão do ensino superior via universidades (Lei 5540/68);
- expansão da demanda por ensino superior no Estado;
- formação de uma vontade coletiva voltada para a criação das Universidades;
- fortalecimento do interior do Paraná como força econômica e política;

- articulação e organização dos grupos dirigentes em torno do projeto de criação das Universidades. (SHEEN, 2000, p. 110)

A análise do acontecimento político e da relação das forças econômicas e da organização civil fez Sheen considerar a criação das Universidades no interior do Paraná como projeto de classe, tendo seu berço na sociedade civil, sendo depois, pela oportunidade, 'abraçada' pelo Governo do Estado, considerando as contingências políticas e de poder. Até o final da década de 1960, o ensino Universitário ficaria restrito à capital, Curitiba. No conjunto dos fatores apontados por Sheen, que compuseram a contingência favorável à instalação das universidades no interior do Estado, é importante destacar dois movimentos que expressaram, por um lado uma experiência que, por hipótese, pode ter contribuído com a formação da vontade coletiva pelo ensino superior universitário. Essa experiência foi a ação da Universidade Volante vinculada à UFPR, que funcionou de 1961 a 1970. As iniciativas vinculadas à UFPR consistiram na oferta de cursos de extensão abarcando diferentes áreas de conhecimento e para diferentes públicos, desenvolvido em períodos de férias. A primeira cidade atendida por esses cursos foi Ponta Grossa, sendo posteriormente estendidos para Maringá, Londrina e Paranaguá. Desse modo, essas regiões tomaram contato com a experiência universitária e com a possibilidade de uma formação aprimorada em nível superior.

Por outro lado, o processo de discussão e luta para a criação do que teria sido a primeira Universidade no interior do Paraná, a ser instalada em Ponta Grossa, em 1964. Ação que partiu do Legislativo do Paraná por meio do projeto 156/64. O projeto aprovado pelo Legislativo foi vetado pelo então governador do Estado, Ney Braga e em março de 1965, o governador encaminhou o ofício 105/65 à Assembleia Legislativa informando os motivos do veto. Neste ofício, assinalava que

A Lei que estabelece o Sistema Estadual de Ensino [...] harmonizando as normas traçadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação com as peculiaridades regionais do ensino, disciplinou em capítulo próprio a criação dos estabelecimentos escolares. Dentre as exigências fundamentais para a instituição de órgão de ensino superior está a imposição de prévio parecer técnico favorável do Conselho Estadual de Educação. Além disso, devem as unidades de ensino superior ter a personalidade jurídica distinta da administração direta, isto é, devem ser estruturadas em forma de autarquia ou fundação. (Ofício 105/65 citado por SHEEN, 2000, p. 125)

Esse episódio marcou a existência de conflito de interesses entre o poder Legislativo e Executivo do Estado do Paraná. Em resposta ao veto, ainda em 1965, o deputado Eurico Batista Rosas apresentou requerimento ao presidente

da Assembleia Legislativa solicitando, a promulgação do projeto 156/64, que propunha a criação da Universidade do Paraná em Ponta Grossa, alegando que o veto do governador tinha sido emitido fora do prazo regimental. Após avaliação da solicitação, a Comissão de Justiça da Assembleia posicionou-se favoravelmente à promulgação da Lei. O Parecer transformou-se na Lei 3/66 do Poder Legislativo, tendo sido publicado em Diário Oficial em março de 1966.

Ainda em 1965, contudo, o então governador Ney Braga realizou consulta ao Conselho Estadual de Educação sobre a matéria. O CEE indicou a necessidade de avaliação e diagnóstico das condições já existentes nas escolas de ensino superior, ou seja, de sua estrutura e funcionamento, para que, posterior a esse movimento, fosse possível responder à solicitação. Segundo Sheen,

De qualquer forma, apesar da publicação da Lei 3/66, o processo de instalação da Universidade Estadual de Ponta Grossa ficou paralisado até 1969 quando o CEE emitiu o Parecer n. 45/69 o qual foi favorável à criação da Universidade desde que fosse feita a complementação do processo. (SHEEN, 2000, p. 127)

O Parecer do CEE foi emitido depois da aprovação da Lei 5540/68 que alterou a responsabilidade administrativo-pedagógica no que tange à criação, avaliação e reconhecimento dos estabelecimentos de ensino superior, do CEE para o Conselho Federal de Educação. Desse modo, ficou entendido que a complementação a qual se referiu o CEE era a reorganização do processo com vistas ao seu envio ao CFE. Sheen não mencionou em seu texto se teria sido realizado o processo de revisão, complementação e envio ao Conselho responsável. Informou, sim, que o desejo de criação da Universidade Estadual de Ponta Grossa só se realizou em 1969 no conjunto de criação das Universidades Estaduais de Londrina e Maringá.

A conquista foi alcançada, segundo ela, “[...] a partir do momento em que a pressão do norte do Estado também se fez presente, no sentido de lutar pela interiorização do ensino universitário no Paraná” (SHEEN, 2000, p. 141). O que parece ter havido, pela análise dos indícios, foi uma intensa mobilização de grupos organizados da sociedade civil, buscando criar aquela vontade coletiva de criação das Universidades Estaduais do Paraná.

As principais forças que se envolveram, portanto com o projeto de criação das universidades foram:

- políticos regionais (prefeitos, vereadores, deputados)
- intelectuais: professores das faculdades isoladas, profissionais liberais. No caso dos professores sua participação se deu como ‘intelectuais’ e não como movimento docente organizado. No entanto sua participação foi significativa enquanto ‘grupo de pressão’.
- igrejas;

- associações profissionais – ex: Associação Médica de Londrina;
- clubes de serviço – Maçonaria, Rotary e Lyons;
- jornais, especialmente Folha de Londrina;
- Companhia Melhoramento Norte do Paraná;
- associações civis. (SHEEN, 2000, p. 136)

Nesse contexto de mobilizações, dois acontecimentos registraram os esforços e as manifestações em defesa da instalação da universidade. Um deles consistiu no ofício do Legislativo de Londrina ao Presidente da República solicitando que Londrina fosse contemplada para a instalação de uma Universidade Federal, como já tinha sido indicado por Nely Lopes Casali. Tal pedido foi assim justificado.

Sr. Presidente,

O presente pedido é consequência de declarações do Sr. Epílogo de Campos, diretor do Ensino Superior do MEC, de que o Sr. Presidente da República está em vias de decretar a criação de mais uma Universidade Federal no sul do Estado, região que já conta com duas outras. O norte do Estado e, em especial Londrina, não pode assistir passivamente a tal pretensão. Não quer isso significar que seja esse Legislativo contrário à criação de universidades em outras regiões do Estado, mas entende que Londrina preenche todas as condições ideais para a criação imediata de uma Universidade Federal pelas razões que se seguem:

I – Conta com quatro Faculdades em Funcionamento e mais a de Ciências Econômicas em vias de criação, número este mínimo exigido pela Lei para a criação de uma universidade.

II – É o norte do Paraná uma região econômica ímpar, não só no Brasil, mas no mundo. O seu pujante desenvolvimento criou, em poucos anos, esta extraordinária civilização. (SHEEN, 2000, p. 138)

O Legislativo de Londrina referiu-se à cidade de Ponta Grossa espaço que teria sido escolhido para a instalação da nova Universidade Federal, condição que os acontecimentos posteriores desmentiram. O apelo laudatório parece ter expressado o desejo de que fosse atendida a reivindicação, pela universidade em Londrina, daqueles grupos organizados.

Do mesmo modo foi identificado movimento de mobilização em Maringá para a criação da UEM. Foi constituído grupo de trabalho pelo município à época para empreender esforços junto aos órgãos oficiais no sentido de levar para Maringá uma universidade. O diretor desse grupo de trabalho foi o professor Flávio Pasquinelli, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Maringá. O professor Pasquinelli, em pronunciamento no dia 17 de março de 1969, numa reunião no Rotary Clube de Maringá, narrou suas ações ou investimentos junto ao professor Padre Jesus Moure que, na ocasião, era membro da Comissão que estudava a implantação da Reforma Universitária no Paraná e estudava as

condições de instalação da Universidade Estadual do Paraná. Na reunião de trabalho que Pasquinelli realizou com Moure, foi possível perceber a incerteza ou indefinição por parte do governo, quanto ao melhor lugar para a instalação da Universidade na região norte. Pasquinelli realizou um convite oficial em nome do governo municipal para que o professor Moure visitasse Maringá. Pelos relatos contidos no estudo de Sheen, o professor Pasquinelli aparentava certeza de que, após conhecer Maringá, a decisão seria certa quanto à instalação da instituição na cidade vizinha à “pequena Londres”.

Como se pode notar, no processo de reivindicação das universidades, a luta da sociedade civil organizada pela criação das universidades na região se desdobra na disputa política travada entre as cidades reivindicantes: Londrina e Maringá. Por fim, cabe assinalar que as três cidades que receberam as Universidades Estaduais contavam com condições bastante distintas em relação à situação legal de suas faculdades isoladas. Os dados oficiais reunidos no estudo de Sheen assim o demonstraram:

Londrina

1 – 1954 – Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Londrina
Criação – Decreto Estadual n. 2.568-A de 25 de janeiro de 1954 .

Autorização – Decreto Federal n. 43.143 de 3 de fevereiro de 1958.

Reconhecimento – Decreto Federal n. 49.061 de 06 de outubro de 1960.

2 – 1956 – Faculdade Estadual de Direito de Londrina

Criação – Decreto Estadual n. 2.781 de 04 de junho de 1956.

Autorização – Decreto Federal n. 43.309 de 7 de março de 1958.

Reconhecimento – Decreto Federal n. 49.064 de 06 outubro de 1960.

3 – 1962 – Faculdade Estadual de Odontologia de Londrina.

Criação – Decreto Estadual n. 6.038 de 17 de janeiro de 1962.

Autorização – Resolução do CEE n. 2/65 e Lei . 4.648 de 20 de setembro de 1962.

Reconhecimento – Decreto Federal n. 58.378 de 10 de maio de 1966.

4 – 1965 – Faculdade de Medicina de Londrina

Criação – Lei Estadual nº 5.216 de 21 de dezembro de 1965.

Autorização – Parecer n. 22/66 da Comissão Especial de Ensino Superior.

Parecer do CEE n. 58/67 de 3 de março de 1967. Autorização de funcionamento em caráter provisório.

5 – 1966 – Faculdade de Ciências Econômicas e Contábeis de Londrina

Criação – Lei Estadual n. 5.308 de 05 de maio de 1966.

Lei Estadual n. 5.961 de 30 de outubro de 1967, transforma a Faculdade de Ciências Econômicas e Contábeis de Londrina sob o regime de Fundação, com a denominação de Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Contábeis de Londrina a ser mantida pela FESULON.

Maringá

1 – 1959 – Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Maringá.

Criação – Decreto Estadual n. 4.070 de 28 de agosto de 1959

Autorização – Decreto Estadual n. 48.459 de 27 de maio de 1960
Reconhecimento – Decreto Federal n. 61.548 de 20 de outubro de 1964.
2 – 1965 – Faculdade Estadual de Direito de Maringá.
Criação – Lei Estadual n. 5218 de 21 de dezembro de 1965.
3 – 1966 – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Maringá.
Criação – Lei Estadual n. 5.456 de 24 de dezembro de 1966.
Autorização – Resolução do CEE n. 59/66.
4- 1969 – Instituto de Ciência Exatas e Tecnológicas.
Criação – Lei n. 6.032 de 5 de novembro de 1969. “autoriza a criar, instalar e manter pela Fundação Educacional de Maringá um Instituto de Ciências Exatas e Tecnológico”.
Decreto n. 18.109 de 28 de janeiro de 1970.

Ponta Grossa

1 – 1949 – Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Ponta Grossa
Criação – Decreto Estadual n. 8.837 de 08 de novembro de 1949.
Autorização – Decreto Estadual n. 28.169 de 1 de junho de 1950.
Reconhecimento – Decreto Federal n. 32.242 de 10 de fevereiro de 1953.
2 – 1952 – Faculdade Estadual de Odontologia de Ponta Grossa.
Criação – Lei Estadual n. 921 de 15 de setembro de 1952.
Autorização – Decreto Federal n. 33.338 de 21 de julho de 1953.
Reconhecimento – Decreto Federal n. 40.445 de 30 de novembro de 1956.
3 – 1956 – Faculdade Estadual de Direito de Ponta Grossa.
Criação – Lei Estadual n. 2179 de 4 de agosto de 1954.
Autorização – Decreto Federal n. 43.309 de 7 de março de 1958.
Reconhecimento – Decreto Federal n. 9.064 de 06 de outubro de 1960.
4 – 1966 – Faculdade de Ciências Econômicas e Administração de Ponta Grossa.
Criação – Lei Estadual n. 3 de 12 de janeiro de 1966.
Autorização (condicional) – Resolução do CEE n. 9/67.
Lei Estadual n. 5.506 de 3 de fevereiro de 1967. Constitui a Faculdade sob a forma de estabelecimento isolado de ensino superior de natureza autárquica. (SHEEN, 2000, p. 163 e 164)

Considerando essa circunstância, “[...] tudo indica, portanto, que a decisão de natureza política foi mais forte que as normas legais no caso da criação das instituições que estamos analisando” (SHEEN, 2000, p, 165), condição já apontada por Casali quando da discussão sobre a implantação de uma Universidade Federal em Londrina. O movimento do executivo paranaense ficou bastante evidente quanto àquela vontade política na criação das Universidades Estaduais do Paraná quando se recuperou informações a respeito da instalação da Comissão de Reforma do Ensino Superior, instituída por força do Decreto 14923 de 1 de abril de 1969, cujo objetivo consistia em avaliar as condições do Ensino Superior no Paraná e propor caminhos para sua organização e expansão. A comissão foi instituída em abril de 1969 e entregou o relatório

em 29 de julho do mesmo ano. Um trabalho realizado rapidamente, o que leva a considerar que as bases de discussão e proposição das políticas para o sistema do ensino superior no Paraná já estavam firmadas, precisando ser apenas legitimadas. Compuseram a comissão,

Cândido Manoel Martins de Oliveira (presidente, na qualidade de Secretário de Educação e Cultura); Ubiratan Borges de Macedo (relator e Superintendente do Ensino Superior); Fernando Machuca (Ponta Grossa); Flavio Pasquinelli (Maringá); Octávio Mazzioti (Londrina); Guido Arzua (CEE); Maria de Lourdes Zanardini de Camargo (UFPR). (SHEEN, 2000, p. 189)

Como é possível observar, a comissão foi composta por representantes do governo e das cidades interessadas na implantação das Universidades. O Relatório apresentado pela Comissão indicava ao Governo do Estado a criação e instalação das Universidades Estaduais em Ponta Grossa, Maringá e Londrina e a organização da Federação de Escolas Superiores de Curitiba. O anteprojeto de criação das Universidades deu entrada na Assembleia Legislativa, em 13 de agosto de 1969 tendo sido concluída sua discussão em 29 de outubro de 1969. Resultou desse movimento a sanção da Lei 6.034/69 que criou as Universidades Estaduais de Londrina, Maringá e Ponta Grossa e a Federação das Escolas Superiores de Curitiba, índice de um acordo travado no âmbito da referida comissão e sustentado pelo legislativo e executivo.

A instalação da Universidade Estadual de Londrina inaugurou o que poderia ser identificado como uma segunda fase do Ensino Superior na “Pequena Londres”. Essa história começou a ser tramada no início da década de 1950, numa cidade que experimentava um rápido crescimento econômico e populacional.

Londrina iniciou sua trajetória em 1929 quando o dr. Alexandre Razguleff fincou o primeiro marco ao chegar nas terras da Companhia de Terras Norte do Paraná (SANTOS, 1999), tornando-se município em 03 de dezembro de 1934 pelo Decreto Estadual n. 2519.

No antigo patrimônio Três Bocas, a 22 quilômetros de Jataízinho, foi levantado um acampamento em 1929. Ali foram instalados os escritórios da Companhia de Terras Norte do Paraná e iniciada infraestrutura urbana.

Por sugestão de capitalistas paulistas que desejavam agradar aos ingleses, foi indicado o nome de Londrina a esse núcleo inicial. Já em 1934 foi criado oficialmente o município com o mesmo nome. No mesmo ano inaugurava-se a ponte ferroviária sobre o rio Tibagi. Ficava então o jovem município ligado por ferrovia ao restante do estado e país. (WACHOWICZ, 2002, p. 270)

Londrina se firmou como um dos centros de referência da região norte, do chamado norte novo. No processo de ocupação e colonização proposto pela Companhia, os núcleos de maior importância foram localizados de cem em cem quilômetros aproximadamente: Londrina, Maringá, Cianorte e

Umuarama. A colonização do norte velho teve início a partir de 1840, muito antes do surto expansionista da cultura do café, intensificado a partir da década de 1940, processo que provocou a expansão da ocupação do norte, em função da característica da chamada terra roxa. De acordo com Wachowicz, migraram para o norte do Paraná, mineiros, paulistas e paranaenses de outras regiões, além de japoneses, italianos, sírio-libaneses, entre outros.

Com a entrada de mais de um milhão de migrantes no norte do Paraná, houve uma séria ameaça à hegemonia política exercida no estado pela elite do Paraná Tradicional. Para a alegria dessa elite, os nortistas não manifestaram de início muita intenção de exercer os direitos políticos advindos do peso demográfico que o norte passou a representar no conjunto do estado. [...] (os nortistas) Ficavam como que de costas para a capital (Curitiba) e de frente para os problemas dos seus estados de origem, notadamente São Paulo e Minas Gerais. [...] Era o conflito natural entre os tradicionais do sul e os pés vermelhos do norte. (WACHOWICZ, 2002, p. 282- 284)

A região do norte novo e, nesse espaço, Londrina, se constituiu num curto espaço de tempo pela expansão econômica e demográfica, a partir da década de 1940, pela expressão da cultura cafeeira e, depois de meados de 1960, com o decréscimo dessa cultura a implementação de outras frentes produtivas, diversificação das culturas agrícolas, pecuária, prestação de serviços e indústria. Não sendo o objetivo a análise pormenorizada das condições produtivas e demográficas da região e da cidade de Londrina, as breves informações apontadas permitem compreender que, agregado ao rápido crescimento, a escolarização se constituiu como problema a ser observado. Segundo Santos,

Londrina a partir de 1962, por ser polo de toda a região, concentra o maior número de cursos de 1º, 2º e 3º graus do interior; aproveitando-se de grande quantidade de profissionais sediados na região (professores, advogados, dentistas, médicos), estabelece uma massa crítica em condições de dar sustentação e alavancar o desenvolvimento industrial, principalmente em função de ter o café ainda como suporte de renda considerável, apesar da erradicação e da oscilação de preços. Havia, na região, para dar suporte ao desenvolvimento de outros setores, dois fatores considerados de fundamental importância para a produção industrial na época: matéria-prima e mão de obra barata, em abundância. (SANTOS, 1999, p. 30)

Em 1962, Londrina já contava com seus primeiros cursos superiores e, até o final dessa década, foram ajustadas as condições política, econômica e material para o funcionamento de cinco Faculdades e a elaboração do projeto da Universidade, processo já mencionado no panorama estadual. Nesse momento, focalizamos, portanto, informações particulares do movimento ocorrido em Londrina.

A organização do ensino superior em Londrina teve seu início em 1956 quando foram criadas, duas faculdades, primeiro a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina, ofertando, inicialmente, os cursos de História, Geografia, Letras Anglo-Germânicas e Letras Neo-Latinas e, os Cursos de Pedagogia e Ciências de 1º grau (1962) e, depois, ainda nos anos de 1956, a Faculdade Estadual de Direito.

Já em 1962, foi criada a Faculdade de Odontologia, acontecimento que aguçou os anseios da Associação Médica de Londrina que, há algum tempo, estava discutindo a possibilidade de instalação do curso de medicina na cidade. Era entendimento da Associação que o curso de medicina não poderia acompanhar os ‘moldes tradicionais’. Para possibilitar a efetivação desse intento, em 1965, foi criada a Fundação de Ensino Superior de Londrina (FESULON), objetivando a criação e manutenção da Faculdade de Medicina Norte do Paraná, o que aconteceu em 16 de março de 1967. O primeiro diretor da Faculdade de Medicina foi o doutor Ascêncio Garcia Lopes, e ela foi a quarta instituição de ensino superior em Londrina. Na circunstância da criação das Faculdades, se fortaleceram dois outros objetivos, a criação da Faculdade de Ciências Econômicas e Contábeis de Londrina que, segundo registros do professor Joaquim, foi almejada, pelos ‘estudiosos’ dessa área na região. Com a criação de cinco escolas superiores, a reunião dessas Faculdades poderia viabilizar a fundação de Universidade. Assim, em 1967, foi criada a Faculdade de Ciências Econômicas e Contábeis de Londrina, iniciando seu funcionamento em 1968. Essa Faculdade, a quinta de Londrina, atingia o número indicado como mínimo para a solicitação de instalação de uma Universidade .

Realizado o trabalho de articulação política dos grupos interessados, foram instaladas duas comissões: uma comissão que desenvolveu estudo prévio à instalação da Universidade e outra após sua criação, que elaborou a normatização para sua constituição e funcionamento. A primeira comissão foi designada pela Portaria 3429/69 de 09 de maio de 1969 do Secretário de Estado dos Negócios da Educação e Cultura, composta pelos: doutor Otávio Mazziotti (presidente), professores Nilo Ferraz de Carvalho, Iran Martins Sanches, Aldo Luís Hille, Ascêncio Garcia Lopes e Odésio Franciscon. As atribuições da comissão foram:

- a) descrição e fundamentação sucinta do distrito geo-educacional interessado;
- b) relação de atuação do atual patrimônio dos estabelecimentos que integrarão a futura entidade;
- c) descrição e caracterização dos atuais corpos docentes e administrativos dos referidos estabelecimentos;

- d) esboço da estrutura universitária ou federacional a ser implantada;
- e) cronograma das medidas de ordem administrativa e didática, inclusive a programação das respectivas instalações tendentes à efetiva implantação da nova entidade;
- f) indicação dos possíveis recursos locais, econômicos e financeiros, complementares do empreendimento. (SILVA, 1996, p. 32)

O Relatório final deste grupo, contendo os resultados do trabalho, foi entregue às autoridades em 31 de outubro de 1969, intitulado “Características do distrito geo-educacional de Londrina”. Como se pôde perceber, essa comissão não corresponde àquela constituída para a análise do processo de reforma do ensino superior no Paraná. Trata-se de uma Comissão local que realizou o seu trabalho concomitantemente com a Comissão Estadual. Pode-se supor que o material elaborado tenha servido como referência para os trabalhos daquela comissão estadual e, mais do que isso, talvez possa ter servido como parâmetro para a legitimação da universidade em Londrina e para sua materialização.

Com a criação da Universidade, outra comissão foi organizada com representantes de todas as unidades que a comporiam. O objetivo foi de proceder aos encaminhamentos para a efetiva integração das Unidades, de elaboração do Estatuto da Universidade e da lista com os nomes para indicação por parte do Governo, do Reitor e vice-Reitor. Nesse contexto, em 1970, foi expedido o Decreto 18.110 de 28 de fevereiro criando, sob o regime de Fundação, a Universidade Estadual de Londrina que integrava as seguintes unidades,

- a) Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina, com seis cursos em funcionamento: Letras Anglo-Germânicas, Letras Neolatinas, História, Geografia, Pedagogia, Licenciatura em Ciências de primeiro grau e Matemática, curso criado, em 01/03/70, em processo montado pela Faculdade de Filosofia.
- b) Faculdade Estadual de Direito de Londrina, com o Curso de Bacharelado em Direito;
- c) Faculdade Estadual de Odontologia de Londrina, com o Curso de Odontologia;
- d) Faculdade de Medicina do Norte do Paraná, com os cursos de Medicina, Bacharelado em Ciências Biológicas, e Farmácia e Bioquímica;
- e) Faculdade de Ciências Econômicas e Contábeis de Londrina, com os Cursos de Ciências Econômicas e de Administração de Empresas. (SILVA, 1996, p. 35)

A Universidade Estadual de Londrina foi reconhecida pelo Decreto número 69.324 de 07 de outubro de 1971 . A organização da universidade em plena vigência da Reforma Universitária, posta em ação pela Lei 5540/68, exigiu um intenso trabalho de adequação administrativo-pedagógica. Segundo Silva,

A integração à Universidade importaria, em princípio, em uma mudança na estrutura administrativa. Deixariam de existir as Faculdades que seriam transformadas em Centros de Estudos, nem sempre integrando os mesmos cursos; mudanças na estrutura acadêmica, sistema de crédito em lugar do seriado, conforme preconizava a reforma do ensino superior; modificação no quadro de carreira acadêmica dos docentes; modificação no quadro de carreira funcional que abrangia docentes e demais funcionários; mudança no relacionamento aluno/escola, o ensino passaria a ser pago. (SILVA, 1996, p. 52, grifos nossos)

O trabalho de integração teve que se dar em pelo menos duas frentes, a primeira, proposição e planejamento da nova estrutura a partir das orientações da Lei 5540/68 e, a segunda, de ajustamento e elaboração da cultura acadêmica nos novos padrões administrativos e pedagógicos. A Reforma Universitária que orientou a organização da Universidade Estadual de Londrina impôs um sistema acadêmico distinto do que até então era praticado nas antigas Faculdades.

Sendo assim, no período aqui trabalhado os cursos de graduação experimentaram dois sistemas acadêmicos distintos em três momentos. O Regime Seriado até o início da década de 1970, período das antigas Faculdades, sendo implantado gradualmente depois da Reforma Universitária o Regime de Créditos, ou matrícula por disciplina, já no espaço da Universidade Estadual de Londrina. No início da década de 1990, entre os anos de 1991 e 1992 foi reorganizado o Regime Seriado, sendo um período na UEL em que se fez uma ampla discussão em relação à organização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação.

Da primeira fase de organização do Regime Seriado não foram localizados muitos registros que pudessem dar a ver a proposta de composição curricular dos cursos de graduação. Considerando a dispersão das Faculdades Isoladas e de seus arquivos, o trabalho demandaria tempo que essa pesquisa não dispôs por não ser esse seu objetivo central. Em relação aos dois períodos subsequentes (1973 a 1991) sistema de créditos (1992 a 1998) sistema seriado anual, algumas características puderam ser verificadas pelos registros constantes nos catálogos de curso. Foram localizados, no primeiro período, dois catálogos : um de 1976 e outro de 1982. Em relação ao terceiro período foi consultado o catálogo de 1992/1993 que registrou a reimplantação do Regime Seriado. A opção foi a apresentação da característica assumida na

organização curricular na perspectiva de cada um dos sistemas acadêmicos, sendo apresentada uma breve caracterização por meio da qual foram identificadas as especificidades de cada um.

No período do regime de créditos ou matrícula por disciplina, os cursos de graduação na UEL foram organizados em dois ciclos de estudos: um básico e um profissionalizante. O ciclo fundamental tinha por objetivo, segundo descrição constante no catálogo geral de cursos, “I – recuperação das deficiências constatadas pelo concurso vestibular; II – realização de estudos de caráter fundamental e preparatórios para os estudos do ciclo profissional; III – integração do aluno à vida acadêmica própria da universidade” (UEL /CATÁLOGO 1976, p. 17). O ciclo profissionalizante objetivava proporcionar ao aluno os conhecimentos necessários para habilitá-lo ao exercício profissional. A organização didática proposta dispôs sobre: matérias e disciplinas seu conceito e abrangência, duração dos cursos unidade de créditos (conceito e princípios), codificação das disciplinas, codificação dos créditos e sistema de avaliação.

A alteração do Sistema de Crédito para o Sistema Seriado, início da década de 1990, ocorreu após período de discussão nos espaços organizados da UEL, Centros de Estudos, Departamentos, Conselhos e Câmaras constituídas. Foram identificados indícios de trabalho de pesquisa realizado nos Centros de Estudos que buscou saber a percepção de alunos e professores sobre os regimes tanto o de créditos quanto o seriado. Foram realizados debates e seminários para avaliação das vantagens e desvantagens dos dois regimes, tendo havido naquela circunstância uma orientação político-econômica em favor da opção pelo regime seriado, apontando para o fato de ser a organização em séries e blocos disciplinares fechados, com organização de turmas previamente definidas, menos dispendioso para os cofres públicos.

Cada Universidade Estadual realizou processo próprio de regulamentação da substituição do Sistema de Crédito pelo Seriado, tanto que a UEPG já tinha Resolução aplicando aos cursos de graduação à nova regulamentação em 1989 (Resolução Universitária 05/89). Na UEM, pelos programas de disciplina consultados, essa alteração se deu no mesmo período da UEL 1991/1992. Mesmo sendo regulamentações específicas, o fato das três instituições em análise terem realizado o processo no mesmo período indica que houve orientação oficial, informação manifestada por alguns funcionários da UEL que viveram o processo. Na ocasião, segundo esses relatos, teria havido pressão do então Secretário de Educação para que as IES agilizassem o processo de alteração do sistema acadêmico. A autonomia parece ter sido cerceada pela circunstância político-administrativa em vigor.

Em relação à organização das disciplinas no Sistema Seriado, estas se encontram definidas no catálogo de 1992/1993, nos seguintes termos:

As disciplinas no Regime Acadêmico Seriado Anual (RS) serão ofertadas anualmente. Poderão ser semestralizadas as disciplinas com carga horária igual ou superior a 2 (duas) horas aula/ano. Na prática, como estamos trabalhando com ano letivo de 34 semanas efetivas, poderão ser semestralizadas apenas as disciplinas com carga horária de 34 ou 68 horas. [...] Os currículos dos cursos de graduação no RS são constituídos por um conjunto de disciplinas e atividades acadêmicas distribuídas nas seguintes categorias.

Disciplinas obrigatórias, tendo como objetivo a formação cultural e profissional do aluno;

Atividades Acadêmicas Complementares, correspondentes à participação dos alunos em: a) monitoria acadêmica; b) projetos de ensino; c) projetos de pesquisa; d) projetos de extensão; e) disciplinas especiais.

Disciplinas optativas, quando exigida por legislação específica do curso; [...];

Disciplinas especiais, deverão ter conteúdo relativo ao curso, tendo ou não caráter multidisciplinar [...]. (UEL / CATÁLOGO GERAL DE CURSOS, 1992/1993, p. 55 e 56, grifos nossos)

A configuração proposta, pelo menos em relação às categorias disciplinares, foi comparativamente à estrutura anterior mais aberta, permitindo maior autonomia por parte dos Colegiados de Cursos na composição de seus currículos. A Reforma do sistema acadêmico veio acompanhada de ampla reforma dos Projetos Pedagógicos, o que exigiu uma discussão e fundamentação teórica, diagnóstico da realidade, identificação do perfil do estudante, delimitação da “filosofia” que orientava a proposta curricular e uma disposição de áreas de conhecimentos e disciplinas que se mostrassem articuladas. Esse período foi marcado pela existência de significativas discussões em âmbito nacional sobre a formação de professores. A partir de 1992, os cursos de graduação iniciaram a implantação gradativa dos novos currículos formatados em séries.

Pretendeu-se nesse trabalho narrar aspectos da história institucional que desse a ver, a formação da Universidade Estadual de Londrina no contexto de criação das Universidades Estaduais do Paraná, a organização dos sistemas acadêmicos que orientaram a formatação dos cursos de graduação, criando um campo de informações que permitisse conhecer aspectos dessa história tramada nas décadas de 1960 a início de 1990, sem a intenção de esgotar a discussão, mas apresentando dados que motivem novas pesquisas sobre as “Histórias” das instituições escolares.

REFERÊNCIAS

SANTOS, João Benjamin dos. **A influência do desenvolvimento econômico na instalação dos cursos de nível superior no norte do Paraná** – Londrina e Maringá – 1960 – 1970. (1999) Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica do Paraná.

SHEEN, Maria Rosemary Coimbra Campos. **O contexto da política de criação das Universidades Estaduais do Paraná**. (1986) Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Campinas SP.

_____. **Política Educacional e Hegemonia: a criação das primeiras Universidades Estaduais do Paraná na década de 1960**. (2000). Tese. Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas / UNICAMP. Campinas / SP.

SILVA, Joaquim Carvalho. **Peroba Rosa UEL 25 anos**. Londrina : Ed. UEL, 1996. (Coleção Memórias)

WACHOWICZ, Ruy. **História do Paraná**. 10. ed. Curitiba : Imprensa Oficial do Paraná, 2002.

ESCOLAS URBANAS

5. OS DIFERENTES OLHARES PARA O COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA ADÉLIA DIONÍSIA BARBOSA (1989-2010)

Claudiane Berbert dos Santos Lima⁹
Simone Burioli Ivashita

A constituição da cidade de Londrina

O presente capítulo tem como principal objetivo apresentar a constituição da cidade de Londrina de maneira geral, e também a história das instituições educativas, para situar o aparecimento da instituição de ensino Professora Adélia Dionísia Barbosa na cidade. Para tanto utilizaremos autores que abordam a temática da constituição da cidade de Londrina (BEIDACK, 2001; CERNEV, 1995; HOFFMANN, 2009) e autores que tratam de Instituições educativas (MAGALHÃES, 1999; FARIA FILHO, 1998; GATTI JUNIOR e OLIVEIRA, 2002).

Faria Filho (1998) aponta que dentre os diversos temas que têm crescentemente conquistado a atenção de inúmeros cientistas e profissionais das mais diversas áreas, dentre eles os investigadores da área da educação¹⁰, a cidade tem sido um tema bastante privilegiado. Nas palavras de Pinto (2012, p. 1):

A identidade nacional não se constitui de um só golpe, em um passe de mágica como às vezes fazem parecer leituras da história que partem da ideia de que a nação prescinde a região. A constituição da nação deu-se, de fato, a partir da hegemonia de uma região que se fez centro e que, foi desde então, pensada como Brasil, deixando subsumidas as particularidades, tensões e contradições desse processo nos recantos do país que não foram caracterizados como pertencentes a este espaço.

Enfocamos espacialmente a cidade de Londrina por entender que a expansão da escolarização representa, ao menos em partes, o quanto a cidade

9 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina 2012.

10 Ver NUNES, Clarice. **A escola redescobre a cidade: reinterpretação da modernidade pedagógica na cidade do Rio de Janeiro (1910/1935)**. Rio de Janeiro., 1993. Tese (Concurso para professora titular) – ESSE da Universidade Federal Fluminense. E VEIGA, Cynthia Greive. **Cidadania e educação na trama da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX**. Campinas, 1994. 498p. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp.

foi se fazendo nação e a população foi se constituindo. Nas palavras de Faria Filho (1998):

A construção da escola e de sua cultura estará, então, intimamente ligada à construção física e simbólica da cidade. É impossível, pois, pensar o processo de escolarização de saberes ou de conhecimentos na escola pública daquele momento se não se levar em conta a inserção da escola no mundo urbano e a contribuição que dela se esperava na transformação de seus habitantes, notadamente das famílias pobres.

De acordo com Hoffmann e Piveta (2009, p. 20-21), na região onde hoje se localiza a cidade de Londrina havia terras de grande fertilidade, o que chamou a atenção da Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP), que se localizava em São Paulo. A Companhia comprou uma grande quantidade de terras no norte paranaense. Em 1929 iniciou a fase das obras, com a missão de lotear e povoar essa região, com a parte financeira e um programa de colonização feito pela CTNP.

Foi facilitada aos colonos que não eram tão providos financeiramente a compra de seus lotes, Arthur Thomas, que era o responsável pela companhia, praticou juros baixos e nunca executou o devedor que estava em atraso. (MACARINI apud HOFFMANN; PIVETA, 2009, p. 21)

Segundo as mesmas autoras, os primeiros pioneiros a chegarem aqui vieram da cidade de Ourinhos no Estado de São Paulo, no dia 20 de agosto de 1929. Nesse primeiro grupo vieram pouco mais de dez pessoas, que iniciariam as obras e começando as plantações neste solo fértil.

Nesta região havia muitas minas d'água, surgindo o primeiro nome deste povoado: Patrimônio Três Bocas, um distrito de Jataizinho. Após isso, foram chegando novas caravanas.

Conforme Macarini apud Hoffmann e Piveta (2009, p. 22), o corretor de terras Hikoma Udihara divulgou a qualidade do solo desta região, convencendo os japoneses a virem para investir nestas terras tão produtivas do norte pioneiro, ele não era a favor dos que pensavam em fazer suas vidas aqui no Brasil e depois voltar para seu país de origem.

Foi a partir de 1932, que o Patrimônio Três Bocas, passou a ser chamada de Londrina, ou “Pequena Londres”, como chamavam os ingleses que aqui vieram na década de 1920, para também, participarem da colonização do norte do Paraná, o primeiro município fundado pela CTNP homenageou a cidade de Londres dois anos após a mudança de nome do patrimônio Três Bocas para Londrina, a nova cidade teve a emancipação da cidade de Jataizinho, (HOFFMANN; PIVETA, 2009, p. 33)

Ainda nas palavras das autoras acima citadas (2009, p. 40), esta região era muito atrativa não somente aos japoneses, mas também para espanhóis,

italianos, alemães, poloneses, entre outros, calculava-se que havia mais de trinta etnias nesta região, percebiam-se culturas e hábitos diferentes. Diante dessa diversidade étnica havia uma dificuldade em lidar com os povos, já que a comunicação era falha, tendo em vista que não falavam as mesmas línguas, mas, apesar dessas diferenças, eles tinham um pensamento em comum, construir escolas para a educação dos seus filhos. Assim, algumas etnias elegeram como prioridade construir escolas para cuidar da educação de suas crianças.

Com a necessidade de escolas para os filhos dos que aqui se encontravam, o grupo escolar veio como uma representação de uma nova forma escolar, o qual implicava construções de novos espaços onde dessem certa visibilidade aos novos signos políticos, culturais e aos novos tempos que se iniciavam aqui em Londrina, por isso a construção dos grupos escolares significou, também, a estruturação de um espaço específico, adaptado a uma função específica, que era de ensinar os conteúdos escolares.

De acordo com Faria Filho (2011) “assim como a cidade, o grupo escolar se impõe como cenário e cena, estrutura e linguagem de uma cultura escolar que se quer afastada da “casa” e separada da “rua””.

A grande inovação estava na hipótese de se construírem espaços próprios para a educação: os grupos escolares. Esses espaços eram construídos para serem vistos, admirados, reverenciados, sendo eles tidos como modelares, estabelecendo hábitos, atitudes e sensibilidades. A escola deveria, também, socializar os conhecimentos necessários para incluir as crianças no “mundo urbano, nas relações mercantilizadas e na República”.

Segundo Cernev (1995), na cidade de Londrina foram os alemães que fundaram a primeira escola em perímetro rural, inaugurada em 26 de julho de 1931, funcionando a escola alemã até 25 de maio de 1940. Em 03 de julho de 1945, foi transferida e se transformou na atual Escola Padre Anchieta, a primeira escola municipal.

Hoffmann e Piveta (2009, p. 40), mencionam que foram os japoneses que construíram a primeira escola no perímetro urbano. A sede da Associação de Japoneses foi inaugurada dia 18 de junho de 1933 e a escola em primeiro de julho, a qual estava designada para ensinar os filhos de imigrantes, sendo mantida pela Associação de Japoneses, que tinha como função unir a comunidade recém-chegada à região. Durante o decorrer dos anos, outros pequenos grupos escolares foram surgindo neste município, mas já se pensava na necessidade de construir grandes colégios, pois, de acordo com Cernev (1995, p. 116), as crianças tinham que se deslocar de localidades muito distantes para chegar às escolas.

No decorrer da história dos grupos escolares, eram os órgãos de ensino que organizavam os programas das disciplinas da escola primária, a qual era caracterizada pelos esforços dessa modalidade de ensino, com distribuição do conhecimento escolar nos quatro anos de formação elementar, onde

inculcavam os valores patrióticos nas mentes das crianças. Esse processo de inculcação “supostamente garantiria a construção de uma nação civilizada”, como mencionam Stephanou e Bastos (2005, p. 75).

Entre os anos de 1935 e 1936, foi edificado no distrito da Warta a Casa Escolar de Warta, no entanto, não era tido somente como um espaço escolar, mas ocorria ali, também, celebração de missas, que até o momento, só aconteciam na casa dos moradores.

No entanto, devido às diferentes culturas que ali estavam, cada uma delas conversava em sua língua materna, dificultando assim, a socialização dos moradores ali presentes, por conta disso era exigido que no espaço escolar fosse falado tão somente o português, as línguas originárias eram faladas fora do ambiente escolar. (FARIA, 2010, p. 54)

A cidade de Londrina estava crescendo a cada dia e era necessário que houvesse um grupo escolar que atendesse às necessidades da comunidade, para isso a CTNP cobrava do governo do Paraná que solucionasse o problema de educação pública, o Governo Estadual, na década de 1940, trouxe para a cidade duas instituições públicas de ensino, o Grupo Escolar Hugo Simas, assim como o Ginásio Estadual de Londrina que integrava o ensino primário e também o curso ginásial.

‘Um modo de vida total’! É disso que precisou e ainda necessita qualquer modelo societário para se materializar e se sustentar, e foi o que ocorreu em Londrina no pós-1930. Com essa incumbência, de dar coerência e sustentabilidade, bem como transmitir conhecimentos historicamente acumulados, a instituição escolar foi idealizada. Em especial por ser a primeira obra pública e espaço de formação humana, o Grupo Escolar “Hugo Simas” vinha cumprir a meta de conceber mentalidades atreladas ao novo modo de vida londrinense, (FARIA 2010, p. 67-68)

Era grande a procura pelas terras férteis para poderem trabalhar, em especial com a plantação de café, que era muito forte nessa região.

Segundo Beidack (2011) os terrenos que ficavam ao sul da cidade, eram os lotes de maior valor, as pessoas que possuíam um rendimento econômico maior eram os que adquiriam esses lotes. Já ao norte de Londrina, os terrenos tinham um valor menor, pois se localizavam próximos à rodovia, assim, eram propostos aos habitantes que tinham um menor poder aquisitivo.

Com o rápido aumento populacional, Londrina teve que contar com o poder público, que ofertasse moradias por meio de conjuntos habitacionais a estes que aqui chegavam.

[...] a política habitacional comandada pelo poder público local teve início efetivo a partir de 1970, marcada pela atuação da Companhia de Habitação de Londrina (COHAB-LD), criada em meados dos anos de 1960. À me-

didada que ampliava a demanda por habitação ocorria um crescimento da malha urbana verificada em todas as direções da cidade, principalmente em sentido norte da mesma. (FRESCA apud BEIDACK, 2011, p. 6)

Em 1965, foi criada a Companhia de Habitação de Londrina (COHAB LD), tentando seguir a tendência nacional e integrar a cidade ao Serviço Federal de Habitação e Urbanismo (SFHU), que facilitava a construção e também a aquisição da casa própria.

A COHAB-LD utilizava-se de recursos vindos do Banco Nacional de Habitação (BNH). Foram entregues à população londrinense 30 conjuntos habitacionais, 11 desses localizavam-se na região norte de Londrina, onde deu início a construção de grandes núcleos de habitação, sendo eles: Conjunto Parigot de Souza I e II, João Paz, Semiramis, Aquiles Stenghel e Vivi Xavier, os quais necessitavam de uma implantação de infraestrutura pelo poder público.

Cabe ressaltar aqui que, segundo Beidack (2011), a zona norte de Londrina era considerada todo o território que ficava ao norte da BR-369, em quase toda sua extensão de leste a oeste, deu-se essa divisão por conta de que até a década de 1970 havia poucos habitantes. Os meios de comunicação da cidade e também uma boa parte da população denominaram essa área como “Cinco conjuntos” ou ainda como “Cincão”, no entanto, vale lembrar que os bairros que formam a zona norte nunca foram cinco, porém os cinco primeiros bairros a serem construídos foram: Ruy Virmond Carnacalli, Milton Gavetti, Parigot de Souza I e II, João Paz, e Semiramis B. Braga, mas a expressão surgiu após outros bairros já terem sido construídos.

Com a demanda populacional que a cidade de Londrina estava enfrentando, em 1977, deu-se início a construção do Conjunto Habitacional Parigot de Souza I e II, construindo 1170 casas, esperava-se uma demanda de aproximadamente 3.510 pessoas. Tal conjunto recebeu este nome, como homenagem ao Engenheiro Pedro Viriato Parigot de Souza, um renomado professor da Universidade Federal do Paraná, presidente da Copel (Companhia Paranaense de Energia) e também Governador do Estado do Paraná no período de 1971 ao início do ano de 1973, ausentou-se para tratamento de saúde, vindo a falecer em 11 de junho de 1973 (COHAB-LD, 2011).

Ainda, segundo o site da COHAB-LD (Companhia de Habitação de Londrina), em 1986, o BNH foi extinto e a Caixa Econômica Federal assumiu as suas funções. Os anos 80 ficaram conhecidos como a década perdida do ponto de vista econômico, por conta da recessão econômica, assim começou uma baixa na habitação e aumento no valor das prestações das habitações. Ainda assim, a COHAB-LD não desistiu e seguiu em seus empreendimentos, fazendo surgir novos conjuntos como: Nubar Boghossian, José Belinati, Hilda Mandarino, destacando aqui o Conjunto Habitacional Parigot de Souza III, acrescentando 260 novas moradias.

Assim, essas localidades estavam precisando de infraestrutura como, por exemplo, escolas, igrejas, postos de saúde, entre outros. Após essa breve explanação da constituição da cidade de Londrina, trataremos das instituições educativas, em especial o Colégio Estadual Professora Adélia Dionísia Barbosa.

Instituições educativas

Pretendemos discorrer, brevemente, acerca das instituições educativas e suas constituições na cidade de Londrina, no período de 1989 até 2010. Adotamos esse recorte temporal, por se tratar do período em que surgia o bairro Parigot de Souza III.

O conceito de instituição tem sua origem no latim, institutio, onis. Essa palavra tem diversos significados que podemos apresentar em quatro definições: “1. Disposição; plano; arranjo. 2. Instrução; ensino; educação. 3. Criação; formação. 4. Método; sistema; escola seita; doutrina” (TORRINHA apud SAVIANI, 2005, p. 28).

As instituições são criadas para permanecerem em nossa sociedade e buscam atender a alguma necessidade humana, isso quer dizer que elas não se estabelecem como algo pronto, mas sempre buscarão uma das ações que eram propostas na sua constituição.

Assim, para Saviani (2005, p. 28) as instituições:

Constituem-se, pois, como um sistema de práticas com seus agentes e com os meios e instrumentos por eles operados tendo em vista as finalidades por elas perseguidas. As instituições são, portanto, necessariamente sociais, tanto na origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens, como no seu próprio funcionamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade a que servem.

Segundo Fernandes e Magalhães (1999), estão contidos no conhecimento historiográfico no campo da História da Educação uma abordagem das metodologias de formação, assim como o progresso das instituições escolares, método este, que permita a construção de um processo histórico que confira uma identidade às instituições educativas.

É uma abordagem que o pesquisador fará, por meio de informações que são coletadas por diferentes modos, sejam eles: orais, arquivos, museus, fonte primária e/ou secundárias, informações que devem ser bem interpretadas, para que haja um esclarecimento do que se é buscado, neste caso, a história das instituições educativas.

A história das instituições educativas investiga o que se passa no interior da escola pela ‘apreensão daqueles que conferem identidade à instituição educacional, ou seja, daquilo que lhe confere um sentido único no cenário social do qual fez ou ainda faz parte, mesmo que ela tenha se transformado no decorrer dos tempos’. (GATTI JUNIOR apud WERLE, BRITTO; COLAU, 2007, p. 148)

Werle, Britto e Colau (2007, p. 157), mencionam que “os relatos que constituem a História da Instituição Escolar são uma forma de expressar operações sobre os lugares”. Assim, consideramos importantes os relatos de pessoas que fizeram parte dessa sociedade, reivindicando por melhorias nesses bairros que iam sendo constituídos. Dessa forma, veremos adiante os diferentes olhares das pessoas que participaram dessas reivindicações.

O contar sobre a história das instituições educativas, nessa perspectiva, não quer dizer que está agindo como uma aversão ou preenchimento das lacunas que foram deixadas abertas por métodos tradicionais, mas ela vai complementar, reorganizando os relatos que são feitos sobre as instituições.

Para tanto, é preciso que se construa e reconstrua representações simbólicas que decorreram e que marcaram a identidade desses estabelecimentos educativos. Sendo assim, faz-se necessário que as informações que são coletadas sejam cruzadas, tendo em vista, que as informações são diversas.

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re) escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico. (FERNANDES; MAGALHÃES, 1999, p. 64)

Assim, ainda segundo o mesmo autor, percebemos a importância de se trabalhar com a identidade da instituição escolar, pois cada uma dessas instituições educativas tem a sua identidade, a sua história, tendo o seu marco simbólico, a sua importância para a sociedade em que está inserida.

É na relação das instituições escolares com a comunidade que está à sua volta que irá proporcionar uma valorização das pessoas e também da natureza, que por meio de uma “dialética relacional de convergência / divergência / convergência” (Fernandes e Magalhães, 1999, p. 65), conversando entre si, dando benefícios em sua representação na relação educativa enquanto sua totalidade.

Nas palavras de Fernandes e Magalhães (1999), é por meio de uma análise entre a memória e o arquivo que, sincronizados, se vai dando identidade para a Instituição Escolar, por isso, não basta ficar somente nos conhecimentos sobre as normas e os princípios que orientam a instituição educativa, é preciso retomar a memória dessa instituição.

Memórias são lembranças e, como tais, dependem das condições físicas e clínicas dos depoentes, bem como das circunstâncias em que são dadas. Sendo que a memória é sempre dinâmica, muda e evolui de época para época, é prudente que seu uso seja relativizado, posto que o objeto de análise, no caso, não é a narrativa objetivamente falando nem sua relação contextual, mas a interpretação do que ficou (ou não) registrado na cabeça das pessoas. (MEIHY, 1996, p. 65)

A memória se faz presente nos estudos das histórias das instituições educativas, fazendo assim uma contraposição com outras memórias que dizem a respeito dessas instituições.

As documentações que estão em arquivos são um dos fatores principais para vir de contraponto com a memória, no entanto, em muitos casos, essas documentações não são encontradas, ou existem poucos documentos, o que dificulta o processo de pesquisa. Assim, para um passado que não está tão distante, a memória oral torna-se um instrumento de informação muito importante e privilegiada.

Entendemos que a memória, seja ela pessoal ou coletiva, é uma das metodologias que auxiliam a contar as histórias das instituições educativas. A memória não é uma simples coleta de informações, cabe ao pesquisador organizar todas essas informações e explicá-las em suas ordens. Assim, as entrevistas semiestruturadas, irão promover o entendimento de alguns aspectos que não ficaram tão claros e/ou, em muitas vezes, são neutralizadas em versões oficiais.

Nada na vida de uma instituição escolar acontece, por acaso, assim o que se perdeu ou transformou, como o que permanece. A memória de uma instituição é, não raro, um somatório de memórias e olhares individuais ou grupais. É neste vai-vém entre a memória e o arquivo que o historiador constrói uma hermenêutica e um sentido para seu trabalho. (FERNANDES; MAGALHÃES, 1999, p. 71)

De acordo com Gatti Jr e Oliveira (2002), os pesquisadores que estão surgindo para (re) construir a história das instituições educativas seguem as explicações que a eles são relatadas, essas informações darão um sentido histórico social, revendo os contextos daquela época e entendendo os resquícios que se apresentam até os dias de hoje.

Por isso, os historiadores vão estudar intimamente o interior dessa instituição escolar que será investigada, tentando trazer à tona os acontecimentos que ocorreram e a realidade daquela instituição, buscando os diversos autores desse processo.

[...] historiar uma instituição educativa, [...], não significa laudatoriamente descrevê-la, mas explicá-la e integrá-la em uma realidade mais ampla, que é o seu próprio sistema educativo. Nesse mesmo sentido, implicá-la no processo de evolução de sua comunidade ou região é evidentemente sistematizar e (re) escrever seu ciclo de vida em um quadro mais amplo, no qual são inseridas as mudanças que ocorrem em âmbito local, sem perder de vista a singularidade e as perspectivas maiores. (GATTI JR., OLIVEIRA, 2002, p. 74)

De acordo com a citação acima, verificamos a importância de se estudar não somente a instituição escolar em si, precisamos também verificar como foi se constituindo o bairro no qual ela está inserida, verificar o seu processo de formação, assim como as famílias que ali se encontravam, enfim, a comunidade como um todo.

Gatti Jr e Oliveira (2002, p. 74) dizem que ao constituir um diálogo entre comunidade e a instituição surge a necessidade de um “redimensionamento dos planos espaço-temporal”. Isso dá existência e magnitude à História da Instituição, resgatando seus diversos atores, sejam eles: diretores, professores, alunos, funcionários e integrantes da comunidade, sendo eles sujeitos que fazem parte da história, de acordo com os seus atos, os gestos, as vozes pouco ouvidas ou silenciadas, e que são esquecidas, deixando assim lacunas na construção da história da instituição educativa.

Entendemos que as comunidades precisam dessas instituições ao seu redor e, nessa comunidade, podemos encontrar atores que, muitas vezes, não são lembrados na constituição da história de determinada instituição, porém entendemos o quanto eles podem enriquecer e complementar a história da escola.

Concordamos com Gatti Jr e Oliveira (2002) que a memória ajuda a esclarecer as relações de hierarquia e seus valores tanto entre os fatos como entre as pessoas, pois tudo o que ocorreu não se perderá, pode ser que permaneça ou se transforme.

Ainda mencionam que, com essa perspectiva, muitas questões instigantes passam a ser explicadas a partir do momento que se toma a instituição educativa como uma entidade orgânica, comunicativa, relacional que se constrói numa zona de tensão, marcada por anseios, incertezas, sonhos e práticas em busca de um projeto comum.

E é nessa perspectiva que entenderemos como se constituiu o Colégio Estadual Professora Adélia Dionísia Barbosa, sob olhares de alguns atores que presenciaram aquele momento e, assim, podem nos auxiliar na (re) construção de parte da história deste colégio.

Colégio estadual professora Adélia Dionísia Barbosa, sob diferentes olhares (1989-2010)

Assim, (re) contaremos parte da história do Colégio Estadual Professora Adélia Dionísia Barbosa. Várias memórias por essa instituição passaram e poderiam nos auxiliar um pouco na retomada da história que ali vivenciaram. Para isso, selecionamos algumas pessoas que estavam presente em 1989, quando o Colégio se constituiu inconstitucionalmente.

Concordamos com Borges (1983, p. 47) que afirma:

A história procura especificamente ver as transformações pelas quais passaram as sociedades humanas. A transformação é a essência da história; quem olhar para trás, na história de sua própria vida, compreenderá isso facilmente. Nós mudamos constantemente; isso é válido para indivíduo e também é válido para a sociedade. Nada permanece igual e é através do tempo que percebem as mudanças.

Assim, por meio das entrevistas e documentos da instituição, perceberemos qual a importância dessas transformações na vida de cada entrevistado e como compreendem, quando resgatam parte de sua história e também parte da história da Instituição Educativa Adélia Dionísia Barbosa.

No Projeto Político Pedagógico (PPP, 2010, p. 17-18) da instituição é mencionado que esse estabelecimento teve sua criação, assim como a autorização para seu funcionamento, por meio da Resolução nº 141 de 18 de janeiro de 1989. Sendo publicado no Diário Oficial nº 2.945 em 26 de janeiro de 1989, para fornecer o ensino de 5ª a 8ª séries do Ensino de 1º Grau funcionando inicialmente no período noturno, localizado à Rua Thomaz Pereira Machado, s/nº, no Bairro Parigot de Souza II, em um prédio cedido pela Prefeitura Municipal de Londrina. Tendo como diretora naquele momento a Professora Dirce Ferreira Cardoso, com graduação em Educação Artística, que esteve à frente da instituição por um ano e seis meses.

Ao entrevistar a primeira diretora do Colégio Adélia Dionísia Barbosa, a Sra. Dirce Ferreira, que se encontrava debilitada visualmente, ela relembrou de quando a instalação do Colégio estava ainda no antigo endereço e relatou sobre a estrutura do Colégio: *“A estrutura do Colégio Adélia [...] no colégio velho, era um colégio de madeira, aí depois teve o novo.”*

Segundo o PPP (2010, p. 17-18), no ano de 1992, o Colégio mudou-se e se localiza até os dias atuais na Rua Aurélio Buarque de Holanda, nº 670, no Bairro Parigot de Souza III. Contendo 32 (trinta e duas) turmas de 1º grau e 5 (cinco) turmas de 2º grau. Sobre a estrutura do Colégio novo, a diretora não conseguiu nos relatar, talvez, devido à sua idade e ao seu estado de saúde.

Entendemos ser importante saber quem foi Adélia Dionísia Barbosa, pois se trata da identidade do Colégio aqui abordado. Nascida em Londrina em 03 de julho de 1938, sempre foi uma pessoa calada, introspectiva, obediente aos pais, sempre doce com as crianças e dava atenção às pessoas que precisavam de ajuda. Era neta dos pioneiros desta cidade, o Sr. Manoel Barbosa e Rita da Conceição Pereira, oriundos da Serra Negra – São Paulo, trabalhando da extração da madeira como consta no PPP (2010, p. 19-20).

Podemos verificar nesse documento cedido pelo Colégio que a professora Adélia sempre foi muito disciplinada, cursou seu primário no Grupo Escolar Hugo Simas e o curso ginásial no Colégio Professor Vicente Rijo, aprendeu também o corte e costura e prendas do lar, que era uma tradição da época. Quando terminava o curso de Formação Familiar, teve uma doença renal que a deixou abalada por um grande período.

Mais tarde fez Magistério no Instituto de Educação de Londrina, ensinando por um tempo na Escola Municipal Marechal Cândido Rondon, sempre com muito carinho e atenção aos cuidados com a saúde das crianças e todo o cotidiano escolar. A forma como iria ministrar suas aulas era registrava em seu diário.

Mas, em suas férias, em uma viagem, em 1982, pelo estado de Mato Grosso, ocorreu uma infelicidade e Adélia foi vítima de um acidente vascular cerebral (A.V.C) grave, sendo removida para a cidade de Londrina-PR, no entanto nada poderia ser feito para reversão do quadro, Adélia veio a falecer em 07 de agosto de 1982, conforme a certidão de óbito, nos documentos constantes no Colégio.

Pelo comprometimento e carinho que tinha com todos, a Inspectora Regional de Ensino, Adi Tamarozzi, e a secretária Municipal de Educação indicaram o nome de Adélia Dionísia Barbosa para que fosse homenageada na instituição que, no bairro do Parigot de Souza III, surgia.

É preciso mencionar que não foi tão fácil até a Instituição vir a funcionar em sua nova estrutura, houve muitas lutas para que ela tivesse início e, assim, pudesse atender às demandas que aquele bairro tinha como relatou o presidente da associação de moradores, Sr. Claudio, em sua entrevista.

Para entender um pouco melhor essas lutas, entrevistamos o Sr. Claudio Luiz dos Santos, presidente da Associação de Moradores do Parigot de Souza III de 1989 até 2002, que mencionou as batalhas que enfrentaram para que o Colégio Adélia fosse construído naquela região.

O presidente da Associação de Moradores conta que foi morar no bairro no fim de 1988, pois, após casar fez inscrição na COHAB-LD (Companhia de Habitação de Londrina) e foi contemplado com uma casa ali. Logo notou que diversas coisas faltavam, como escolas, comércio, ônibus, posto de saúde, entre outros.

“Ah, eu morei no Parigot, desde o fim de 88, [...] Bom o que aconteceu, foi que eu casei em 1986, e naquele período nós [...], eu e minha esposa, a Eida, fizemos uma ficha na COHAB, e um ano após a gente ter casado, né, fomos contemplados com uma casa no Parigot.” (SANTOS. Claudio L., 2012)

Com um pequeno comércio na região, ficou bem conhecido no bairro, por isso os próprios moradores indicaram o seu nome para a presidência da associação de moradores, uma vez que já lutava por direitos daquela comunidade.

Assim, montaram uma chapa para a eleição da Associação de Moradores do Parigot de Souza III, sendo formado por moradores de diferentes pontos do bairro, foi chapa única. Desse modo, iniciou-se a Associação que lutaria pelas necessidades de todos ali.

Sr. Claudio relata que não era só o Parigot de Souza III que necessitava de escola, mas eles queriam que a comunidade fosse contemplada com uma escola naquela região e, por isso, transitava muitas vezes na prefeitura, falando com os vereadores. Um dos vereadores, o vereador Cheida, mencionou que já havia uma verba destinada para a construção de uma escola na região, mas, pelas reivindicações que a Associação já havia feito tanto na prefeitura e até mesmo na Câmara Estadual dos Deputados, havia grandes possibilidades da escola sair para aquele bairro.

O presidente da associação mencionou que chegaram a ir para Curitiba e que lá foram bem recebidos pelo então secretário da educação, o Sr. Elias Abrahão, que os recebeu de forma agradável e confirmou a verba para a construção da escola.

Nos documentos constantes no Colégio, encontramos alguns jornais da época mostrando a luta dos moradores para trazer a escola para o bairro. Em um desses jornais, uma notícia, cujo título era: “Moradores do Parigot III exigem escola no bairro”¹¹, aborda que a construção da escola destinada àquele bairro estava demorando e algo precisava ser feito, então um protesto foi realizado com os moradores do bairro, no local onde estava destinada a construção do Colégio, para que as pessoas competentes comesçassem a se mobilizar para que de fato essa instituição fosse construída, afinal, de acordo com o texto publicado, a verba para a construção do colégio já tinha sido liberada, porém a prefeitura estava demorando para iniciar a construção.

O referido texto menciona a indignação da população, pois o Secretário da Educação de Londrina, o Sr. Cleber Tófoli, sempre prometia uma data para os moradores, mas essa data sempre era adiada. Sendo assim, a última data dada pelo Secretário havia vencido um dia antes do protesto realizado.

11 Vale ressaltar que essa reportagem não tem data oficial, tendo em vista que nos documentos cedidos pelo Colégio, essa reportagem está cortada, mostrando tão somente a notícia e uma data a mão 16/04/1991, a qual acreditamos ser a data de edição do jornal.

A população que se mobilizou para fazer esse protesto no terreno que era destinada para a construção do Colégio Adélia Dionísia Barbosa, protestando contra a demora da construção da Escola, afinal, a demanda ia crescendo e a escola era cada vez mais necessária.

Ao indagarmos um pouco mais sobre as lembranças que o presidente da Associação de moradores tinha sobre o Colégio Estadual Professora Adélia Dionísia Barbosa, percebemos em suas falas o quão dificultoso foi trazer essa instituição para o bairro.

Sr. Claudio Santos relata que essa foi uma das grandes conquistas que tiveram, pois era uma grande necessidade daquela comunidade, afinal havia cerca de 1.000 crianças em idade escolar, naquele bairro e bairros vizinhos, que precisavam urgentemente de uma escola, a mais próxima era uma escola municipal que atendia parte da demanda e os que não podiam ali ser atendidos tinham que ser deslocados para escolas mais distantes.

Nesse mesmo relato, verificamos também na fala da estudante Michelle ao tratar da diferença que o Colégio teve em sua vida:

“eu acredito que se não tivesse vindo o Adélia, no primeiro ano, de repente, meus pais tinham conseguido até me manter em um colégio do centro mesmo, mas já no segundo ano, eu estaria no sexto ano e minha irmã também entrou no Adélia, então acho que ficaria bem difícil essa situação, se o Adélia não tivesse vindo, aí eu não sei te dizer se eu tinha conseguido concluir os meus estudos, ou não, né?! Então aí eu não posso afirmar, mas seria uma luta bem difícil em casa, acredito que eu teria concluído meus estudos, porque meus pais sempre incentivaram.”. (TONETO, Michelle R., 2012)

Após todas as lutas mencionadas, no início de 1992 o Colégio ficou pronto, um colégio que pudesse atender à demanda de que a comunidade precisava, uma etapa vencida. Ao falar sobre esse tempo, verifica-se a emoção do presidente da associação:

“Sinto saudades, pois foi algo que a gente conseguiu, claro que não foi sozinho, houve a participação muito grande da comunidade, abaixo assinado, e, o colégio ficará para sempre. Então, eu tenho saudade sim, de tudo aquilo que foi feito, né, lá no bairro, naquela ocasião tão difícil de trabalho.”. (SANTOS. Claudio L., 2012)

O colégio estava pronto e, de acordo com os documentos da escola, ele atendia a aproximadamente 1.900 alunos, distribuídos em 4 turnos: matutino, intermediário, vespertino e noturno.

A estudante Michelle contou um pouco sobre como foi estudar em uma escola que tinha acabado de ser feita:

“O Adélia pra mim, eu nunca tive problema, [...], o Adélia passou por alguns momentos difíceis, com problemas, vamos dizer assim, de gangues tudo, mas isso nunca interferiu na minha vida, eu como aluna sempre tive bons professores, sempre quis estudar muito e tive grandes amigos, tanto que tenho amigos até hoje, mas o Adélia pra mim, só acrescentou.” (TONETO, Michelle R., 2012)

E sobre sua estrutura comentou que:

“A estrutura era boa, quando eu estudei, ainda mais pro bairro nosso né, que era um conjunto muito simples, a estrutura do Adélia, não tinha o que reclamar, era um colégio moderno né, e tinha quadra, era bem estruturado, algumas turmas de manhã, outras turmas no período da tarde e noturno também, então, em questão de estrutura é muito boa, [...] não tinha uma quadra coberta, mas na época não era moda, na época era, você só tinha que ter uma quadra no colégio, e a gente tinha, e tinha uma estrutura boa.”. (TONETO, Michelle R., 2012)

Dona Maria Galvão, em sua entrevista, menciona também que a escola não tinha quadra coberta, que só veio a ter mais para frente, quando começou a ter mais melhorias no colégio, “Quando nós entramos ali não, só tinha quadra descoberta, não tinha quadra coberta, depois que teve.” Uma coisa que sente saudades é “Do tempo que os alunos eram mais calmos, né. [...] porque a gente já tá mais de idade, né, e não tem mais aquele pique quando era mais nova, né.”.

Ao perguntarmos se havia algo que marcou sua vida ali no Colégio, pudemos perceber certa inquietação, pois viveu ali momentos bons e ruins, mas, talvez, tenha preferido não mencionar na entrevista. No entanto, diz que está tranquila, pois o Colégio Adélia tem grande importância em sua vida, pois é dali que retira o seu sustento, “eu to empregada, né, eu tenho o meu emprego garantido, e a gente é grato, é feliz por isso, né.”.

Sr. Claudio menciona sobre a importância de o Colégio ter vindo para aquele bairro, que:

“Bom, o primeiro benefício foi que os pais e os alunos não precisavam mais se deslocar para os bairros mais distantes, né, outra coisa é que a chegada de um colégio no bairro, valoriza, né, o bairro num todo, e a questão da educação, deve ser tratada como prioridade, né, então, fico imaginando e até gostaria de poder encontrar alguém, quantos já passaram pelo Colégio Adélia, né, e hoje, com certeza devem estar em um bom trabalho, mas o aprendizado básico ali deve ter sido fundamental para a formação profissional de muitos alunos. Então o benefício continuará pra sempre, a cada turma que se forma, a cada degrau que cada aluno consegue alcançar através do Colégio Adélia Dionísia Barbosa.”. (SANTOS, Claudio L., 2012)

Dessa forma, verificamos em seu relato a importância de uma instituição escolar, podendo, assim, se expressar sobre as famílias com quem ele se relacionou e com quem se mobilizou para um bem melhor de todos.

Ainda nas palavras do presidente da associação de moradores, ao perguntarmos sobre o que achou dessa entrevista com diferentes pessoas que participaram do início do Colégio Estadual Professora Adélia Dionísia Barbosa, ele afirma que:

“acredito que, aquilo que vai ser publicado sobre essa entrevista, eu acho que até futuramente, outras pessoas vão poder entender um pouco mais de como foi o Adélia, né, e servir de documento até pro próprio Colégio, porque talvez, alguns professores, que lá hoje estão talvez, desconheçam como foi o início de tudo aquilo lá.”. (SANTOS, Claudio L., 2012)

Sr. Claudio finaliza sua entrevista agradecendo pela oportunidade de falar e parabeniza a todos os diretores e a cada professor. Afirma ainda que, ao olhar para trás e lembrar os alunos que por lá passaram sente saudades e alegria ao ver muitos desses alunos ocupando posições importantes na cidade.

A primeira diretora, mesmo debilitada, ressalta a importância de contar a história de uma instituição, pois lembrar, resgatar suas memórias, é reviver e nesse caso, “*reviver a história do Adélia*”.

A funcionária dos serviços gerais do Colégio Adélia, Maria Galvão, agradece por ter sido entrevistada, “*nunca ninguém fez isso comigo*”.

Michelle, aluna da escola desde quando mudou para o prédio novo, traz em sua fala algo muito importante sobre o que achou da entrevista e que precisa ser mencionado:

“Ah, gostei, a gente lembra o passado, a entrevista faz isso, né, faz a gente tentar lembrar coisas da 5ª série (risos), porque já faz tanto tempo, tem 20 anos já da 5ª série, então, mas eu gostei, é gostoso a gente lembrar, porque hoje a gente tem uma visão assim do Adélia, que falam muita coisa e você, às vezes, acaba só escutando isso, e você acaba esquecendo de lembrar, e foi uma época muito boa, com seus problemas que tinha, mas um colégio bom.”. (TONETO, Michelle R., (2012)

E acrescenta:

“quem faz a escola são os alunos, [...] o Adélia não tinha problemas porque os alunos respeitavam os professores e obedeciam dentro de casa, hoje se o Adélia tem uma outra visão, outras pessoas, não é os professores em si, tem até uma parcela de culpa, mas eu falo que é os alunos, é os alunos que precisam mudar, precisam respeitar, respeitar pai, mãe, amigos, professores, pra tentar mudar, eu acho que é isso.”(TONETO, Michelle R., 2012)

De acordo com Meihy (1996, p. 65) a memória é dinâmica, muda e evolui de época para época. Assim, muitas vezes, nós nos esquecemos dos bons momentos e ficamos com o que sempre estamos ouvindo, em sua maioria críticas, mas assim como a estudante Michele relatou em sua entrevista, devemos sempre resgatar os bons momentos que tivemos.

No transcorrer dessa pesquisa, muitos outros questionamentos foram surgindo, para os quais pretendemos buscar soluções em outro momento, verificar outras memórias e o que elas têm a dizer. Portanto, devemos sempre fazer questionamentos, pois eles movem o mundo, quando pensamos que já sabemos tudo sobre determinado assunto, surgem novas perguntas, outros focos, que fazem com que pensemos de modo diferente. No caso das instituições escolares, sempre poderemos contar e recontar suas histórias, momentos vividos e recordações eternizadas nas memórias de seus atores.

Considerações finais

Contar a história de uma instituição escolar requer muito mais que reportagens que foram feitas na época, pois elas retratam uma visão. Com esse trabalho, pudemos resgatar o histórico da cidade de Londrina, além de outros olhares para se contar sobre a história de uma escola.

Pudemos entender o motivo, de diversas famílias de diferentes regiões, de se aventurarem em algo novo, tendo que derrubar matas para construir a cidade e tudo de que ela necessitava, inclusive colégios que pudessem atender aos filhos dos que aqui estavam trabalhando.

Dessa forma, concordamos com Faria Filho (1998), que a construção de instituições escolares e também da cultura estão intrinsecamente ligadas à construção física e simbólica da cidade.

Verificamos o quanto Londrina foi se expandindo, havendo a necessidade de novas moradias para acomodar aos que aqui chegavam, então a COHAB-LD construiu bairros, dentre eles o Parigot de Souza III, mas, por não ter escolas por ali para que atendesse à demanda, unindo a comunidade para conseguir trazer ao bairro uma escola.

Por meio das entrevistas e também de alguns documentos foi contada a história de uma instituição que naquele bairro surgiu, sob olhares diferentes, mas que foram fundamentais para compreendermos como as pessoas estão conhecendo a instituição que, de certo modo, fez parte de suas vidas.

Há muito mais o que contar com outras memórias ou até mesmo com diferentes abordagens sobre essa instituição, mas ficará para que outros

pesquisadores possam (re)contar essas histórias e enriquecer as histórias das instituições escolares, neste caso, do Colégio Estadual Professora Adélia Dionisia Barbosa.

Esse trabalho teve grande relevância para minha formação, como a valorização das pessoas, que têm muito a contar sobre experiências vivenciadas. Cada uma das entrevistas me fez ver com outro olhar a história do Colégio Adélia, verificando que não há um só caminho, uma só visão, mas que houve lutas para que esse colégio atendesse àqueles que necessitavam.

É importante conhecer o Colégio, pelo qual de alguma maneira passamos, e entender a história de como e o motivo de ter sido construído naquele local, quais os objetivos que levaram as pessoas a participarem para a constituição do mesmo, saber que teve grande relevância para a formação de inúmeras pessoas que hoje podem estar realizando alguns sonhos, que só conseguiriam por terem passado por colégios onde sua formação foi concluída.

REFERÊNCIAS

BEIDACK, Andréa Rodrigues dos Santos. **O olhar do turista da zona norte de Londrina – PR**. Curitiba, Pr, Departamento de Geografia-UFPR. RA 'E GA, 2011.

BOGES, Vavy Pacheco: **O que é história. Brasiliense**. 1983

CERNEV, Jorge (Org.). **Memória e Cotidiano: Cenas do Norte do Paraná – Escritos que se recompõem**. Universidade Estadual de Londrina / MEC-SESU. Londrina – PR, 1995.

COMPANHIA DE HABITAÇÃO – LONDRINA Disponível em: <http://www.cohabld.com.br/conjuntos/Empreedimentos/Londrina/Conjuntos_Habitacionais/Parigot_de_Souza/conjunto_habitacional.html>. Acesso em: 21 nov. 2011.

_____. Disponível em: <<http://www.cohabld.com.br/anos80.asp>>. Acesso em: 21 nov. 2011.

_____. Disponível em: <<http://www.cohabld.com.br/anos70.asp>>. Acesso em: 21 nov. 2011.

COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA ADÉLIA DIONÍSIA BARBOSA. Londrina. Secretaria. **Projeto Político Pedagógico**. 2010

_____. Londrina. Secretaria. **Certidão de Óbito de Adélia Dionísia Barbosa**. 2012

_____. Londrina. Secretaria. **Histórico – das disposições preliminares**. 2012

_____. Londrina. Secretaria. Jornal – **Moradores do Parigot 3 exigem escola no bairro**. 16/04/1991.

_____. Londrina. Secretaria. Jornal – **Escola do Parigot 3 só fica pronta em 92**. 23/04/1991.

_____. Londrina. Secretaria. Jornal – **Protesto pela escola – Cadê a escola?**. 16/04/1991.

FARIA, Thais Bento. **Em traços de modernidade: a história e a memória do Grupo Escolar “Hugo Simas” (Londrina-Pr, 1937-1972)** / Thais Bento Faria. – Maringá, 2010. 188 f.: il.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 1, jan. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 jun. 2011.

FERNANDES, Rogério. MAGALHÃES, Justino. Para a História do Ensino Liceal em Portugal. **Actas dos Colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz. (1894-1895)**. Universidade do Minho, Braga – 1999.

GATTI JUNIOR, Decio. OLIVEIRA, Lucia Helena M. M. História das Instituições Educativas: Um novo olhar historiográfico. **Cadernos de História da Educação** v. 1, n. 1, jan./dez. 2002, p. 73 a 76.

HOFMANN, Maria Luisa. PIVETA, Patricia. O Nascimento de Londrina deu início ao processo de colonização do Norte do Paraná. In: BONI, Paulo César (Org.). Título: **Certidões de Nascimento da História: O surgimento de municípios no eixo de Londrina – Maringá**. Londrina- Pr, Planográfica, 2009.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo-SP, EPU, 1986.

MARTINS, Victor Hugo Teixeira. FRESCA, Tânia Maria. A Correção Monetária e a Produção dos Conjuntos Habitacionais: O caso de Londrina. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina – 20 a 26 de março de 2005** – Universidade de São Paulo.

MEIHY, Jose Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. Edições Loyola, São Paulo – Sp. 1996.

PINTO, Rubia-Mar Nunes. **Modernidade e Nacionalismo no coração do Brasil: a cidade e a escola (re) inventando o Brasil (1937-1945).**– UFG. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT02-4888--Int.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2012.

SAVIANI, Dermeval. Instituições Escolares: Conceito, História, Historiografia e Práticas. **Cadernos de História da Educação** n. 4, jan./dez. 2005, p. 27 a 33.

STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. v. III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

WERLE, Flavia Obino Corrêa. BRITTO, Lenir Marina Trindade de Sá. COLAU, Cinthia Merlo. **Espaço Escolar e História das Instituições Escolares**. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 7, p. 147-163, set./dez. 2007.

6. DA ESCOLINHA DA MAÇONARIA ATÉ O COLÉGIO ESTADUAL DARIO VELLOZO (1952 – 2014): uma história registrada por meio de seus documentos

Fernanda Silva Camargo
Maria Luiza Macedo Abbud

De que forma podemos historiar sobre uma instituição escolar? Podemos registrar pelos relatos de protagonistas, pelo espaço que a instituição ocupa na cidade como a sua arquitetura, podemos historiar por meios dos registros pedagógico como os cadernos de alunos, além disso, podemos registrar uma história de uma instituição entrelaçando com macros abordagens como político, econômico, cultural, social, entre outras possibilidades. Dessa forma compreendemos as diversas possibilidades de historiar uma instituição escolar, segundo a fonte de pesquisa utilizada.

Partindo dessas infinitas possibilidades de historiar uma instituição escolar, iremos relatar, por meio de documentos encontrados no arquivo escolar do Colégio Estadual Dario Vellozo e de Atas disponibilizada pela Loja Maçônica Regeneração 3º, a história de uma instituição escolar da cidade de Londrina, que foi idealizada na década de 1940 e instalada em 1950. Para historiarmos sobre esta instituição conhecida popularmente nos anos 1950 como “Escolinha da Maçonaria”, utilizaremos como fonte duas espécies de documentos encontrados nos arquivos da instituição: as Atas de Reunião e os Documentos Históricos¹².

Essa pesquisa é um desdobramento de uma pesquisa de iniciação científica no Laboratório de Ensino e Pesquisa de História da Educação – LEPHE, em que foram pesquisados os arquivos escolares das dez escolas públicas mais antigas da cidade de Londrina, entre essas, o Colégio Estadual Dario Vellozo que chamou atenção pelo modo como foi criado, ou seja, por iniciativa de uma loja maçônica. Assim, no Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina ampliei a pesquisa sobre a história desta instituição escolar.

Registrar a história de uma instituição escolar se faz importante pela possibilidade de preservar a memória pelo registro sistematizado dos indícios

12 Essas fontes são denominadas de Documento Histórico, pois foi denominado pela instituição, por isso, que escrevemos no texto “Documento Histórico”.

encontrados em documentos de uma instituição e nas informações prestadas por sujeitos que fizeram parte da mesma. Nesse sentido, a finalidade deste trabalho foi registrar, tomando como fonte os arquivos escolares encontrados, que foram catalogados e organizados ao longo da pesquisa de TCC, sobre a história do Colégio, dentro do contexto histórico da cidade de Londrina.

Historiaremos sobre essa instituição escolar em três momentos, no primeiro instante apresentaremos uma breve caracterização do contexto da cidade de Londrina-PR e de como a instituição escolar como foi idealizada e instalada no município pela Loja Maçônica; já no segundo momento apresentaremos a transição daquele espaço escolar ao lado da Loja Maçônica, para o Jardim Itamaraty, aos cuidados do Estado; por último, ressaltaremos como foi essa instituição no Jardim Itamaraty ao longo dos anos até 2014.

Inícios – contexto da cidade de londrina e escolinha da regeneração

A história de uma instituição exige a compreensão do contexto político, econômico, cultural em que ela surgiu e se desenvolveu, além da caracterização de seus aspectos materiais, como localização e arquitetura, e da ação de seus protagonistas nesse processo.

O Colégio Estadual Dario Vellozo, é considerado uma das instituições mais antiga da cidade, Londrina foi municipalizada na década de 1930 e a instituição escolar foi idealizada e instalada no final da década 1940 início de 1950. Antes de mencionar como a “escolinha da maçonaria” foi instalada cabe apresentar sucintamente a história da nossa cidade, apresentando como o crescimento de Londrina-PR contribuiu com a instalação da instituição educacional projetada pelos maçons.

O município de Londrina está localizado na região norte do Estado do Paraná, região conhecida como “Norte Pioneiro”, por ser uma região que foi loteada pela Companhia de Terras do Norte do Paraná (CTNP), para fins imobiliários. Londrina também chamada “Pequena Londres”, uma homenagem dada aos proprietários da CTNP, foi emancipada em 10 de dezembro de 1934, Leme (2009) salienta que,

Anualmente a população londrinense é convidada, especialmente no mês de dezembro, aniversário da emancipação política do município, a celebrar a história daqueles que construíram aquela que hoje detém, com uma certa dose de ufanismo local, o título de segunda maior cidade do Paraná e terceira do Sul do país. Essas comemorações têm-se notabilizando por privilegiar e sedimentar na memória coletiva determinadas imagens e representações do passado. Nela cabem a saga da primeira caravana de

pioneiros, rasgando as matas do “sertão inóspito”; a chegada dos bravos e valentes migrantes paulistas e mineiros que, ao lado de outros grupos de imigrantes, acorreram ao norte do Paraná em busca do *el dorado, da terra da promessa, do lugar onde se anda sobre o dinheiro* e que, de forma intrépida e heróica, abriram clareiras na mata, impondo à natureza a supremacia da civilização; do fausto da economia cafeeira, que ergueu edifícios e modernizou a cidade. (p. 04)

Na região de Pequena Londres, “Londrina”, segundo Joffily (1985) foi apropriada pela CTNP, em razão do Estado do Paraná ofertar as terras do norte do estado para empresa privada, devido uma dívida de 102.623.294 em libras:

É igualmente lícito supor que as terras adquiridas por Lord Lovat no Paraná deveriam lastrear supletivamente nossos débitos com os capitalistas britânicos uma vez que o penhor das 4.535.000 sacas de café já não era suficiente como garantia real do empréstimo de 9 milhões de libras. (JOFFILY, 1985, p. 73)

Londrina na década de 1930 se desenvolveu em diversos âmbitos, como o político, econômico e cultural, com relação ao âmbito educacional Capelo (2001), salienta que,

Na década de 1930 predominaram as iniciativas escolares organizadas nas colônias de estrangeiros e também por migrantes nacionais, especialmente paulistas e mineiros. Entre as escolas europeias destacam-se a alemã, a polonesa e a dos eslovacos. Elas eram concebidas e concretizadas segundo um modelo definido, apresentando similaridades no tocante às práticas pedagógicas e à organização escolar que reproduzia em território sertanejo, o modelo ocidental, cristão, masculino e branco. Eram espécies de aparatos civilizatórios e modernizantes. (2001, p. 191)

Entre essas instituições educativas, o “Grupo Escolar Hugo Simas¹³” construída em 1932, foi a primeira instituição da cidade de ensino público. Faria (2010) menciona que, “Em especial por ser a primeira obra pública e espaço de formação humana, o Grupo Escolar “Hugo Simas” vinha cumprir a meta de conceber mentalidades atreladas ao novo modo de vida londrinense.”.

Por volta da década de 1940, as principais realizações na cidade que indicavam o desenvolvimento da mesma, foram a implantação de galerias pluviais, elaboração do plano urbanístico. Com relação ao campo educacional, foram construídas seis instituições educacionais públicas sendo elas Escola Benjamin Constant (1943); Escolas de Professores (1945); Escola José de Anchieta (1945); Escola Vicente Rijo (1946); Escola Willie Davids (1947);

13 Atualmente é o Colégio Estadual Hugo Simas.

e Escola Newton Guimarães (1948), todas essas instituições iniciaram em Londrina como Grupo escolar.

Ainda na década de 1940, mais precisamente em 1944 foi fundada a Loja Maçônica Regeneração 3º, por iniciativa de Eduardo Garcia Dias, que fazia parte da filiação maçônica de Curitiba, e segundo informações colhidas no site da Loja:

Habitado a aplicação da justa medida por meio do esquadro e compasso e sentindo a falta dos rumores dos martelos das reuniões da Ordem, procurou reunir alguns maçons para encontro em seu escritório afim de estudar a possibilidade da fundação de uma Loja que congregasse os confrades no afã salutar de prestar auxílio à tanta gente necessitada. Foi fácil a tarefa inicial de congregar número exigido para as seções, pois Londrina, naqueles bons tempos, era um verdadeiro centro de amizades, sem prevenções, predominava ao lado do espírito de progresso a colaboração e entendimento. (p. 1, 2014)

No ano seguinte a Loja Regeneração 3º em Londrina se mudou para a Rua Alagoas¹⁴, devido o contato com Mister Thomas diretor da companhia de Melhoramentos Norte do Paraná na época, adquirindo três datas na quantia de 30.000 réis.

Na ata de reunião da Loja Maçônica Regeneração 3º, no dia 29 de abril de 1947, consta que os maçons referiram sobre o tema alfabetização destinada para adultos¹⁵ pela primeira vez na loja, percebida a importância para a cidade que crescia a cada instante de ensinar aqueles indivíduos que não sabiam ler e nem escrever, e, ao mesmo tempo, olhar para esses sujeitos que não tiveram oportunidade de estudar na infância.

Além do mais, a importância de ler e escrever vinha da necessidade dos sujeitos se apropriarem disso para o mercado de trabalho, visto que Londrina estava se tornando um polo econômico, pela agricultura cafeeira.

O maçom Edgar França no dia 23 de janeiro de 1951 cita, em uma reunião na Loja Maçônica, estar trabalhando junto à Secretaria de Educação em Curitiba, para obter a designação de dois docentes para a escola que seria brevemente aberta, de acordo com a Ata de Reunião dos Maçons – A.R.M. nº 1 – 1 (s/d). Posteriormente em 16 de julho de 1952, a foi inaugurada a Escola da Regeneração, sendo que:

14 Onde está localizado o atual templo.

15 A importância de alfabetizar os jovens e adultos na época, Romanelli (1987), menciona que, "A organização do ensino primário supletivo, cujas classes passaram a funcionar em 1947, como já foi assinalado anteriormente, contribuiu efetivamente para a diminuição da taxa de analfabetismo, no final da década de 40 e toda a década de 50." (1987, p. 161)

Inicialmente como Escola da Regeneração, funcionou um curso de alfabetização de adultos. Foi o seu primeiro professor o Maçom Walter Hey e a primeira aula foi no dia 22 de setembro de 1952 contando com a presença histórica de três alunos. (A.R.M. nº 2 – 1. (s/d))

As aulas na Escolinha da Regeneração, segundo o professor Walter Hey ocorreriam nas quartas e sextas feiras, das 20 às 21 horas, por isso, acreditamos que o primeiro professor da escolinha da maçonaria foi um voluntário, pelo modo descrito na A.R.M. nº 1 – 1 (s/d).

A Escolinha da Regeneração foi reconhecida oficialmente pelo Estado, passando a ser denominada por “Escola da Regeneração”, voltada para a alfabetização de jovens e adultos no dia 2 de setembro de 1952.

Um jornal local publicou a seguinte notícia: “mais de 100 crianças ficaram sem matriculas neste ano letivo, havendo necessidade de mais grupos escolares” (A.R.M. nº 1 – 1 (s/d)), esse assunto foi abordado por um maçom durante a reunião em 1953, a partir disso, o professor Newton Guimarães sugere à loja que “dirija um ofício a Inspeção Auxiliar de Ensino pedindo a transferência de cinco professoras nomeadas para a Escola primária que vem funcionando no edifício da Loja.” (A.R.M. nº 1 – 1 (s/d)), assim iniciou a alfabetização destinada às crianças na “Escolinha da Maçonaria”. Temos a hipótese que essas professoras eram voluntárias, pois nesse momento a escola funcionava por meio das doações da Loja Maçônica, ou seja, a escola funcionava por meio da filantropia.

No ano de 1954, a instituição passou por várias mudanças uma delas foi que a “Escolinha da Regeneração” passou a ser uma escola para alunos do primário, adquirindo personalidade jurídica em 19 de setembro de 1954, segundo a A.R.M. nº 1 – 2 (s/d), além disso a instituição passou a ser denominada de “Dario Vellozo” em homenagem ao grande maçom paranaense. Na Loja Maçônica, segundo consta a Ata de Reuniões Maçônica nº 1 – 1 (s/d), manteve várias salas de aulas, em seu pátio, durante muitos anos.

Além disso, a ata (A.R.M. nº 1 – 3 (s/d)) informa que no dia 15 de fevereiro de 1955, houve aumento da matrícula na escola e que os grupos escolares estavam enviando os alunos para a “Escolinha da Maçonaria”. A partir desse aumento de alunos, alguns maçons mostraram interesse em ajudar a construir uma escola ao lado do templo maçônico, na ata de reunião maçônica relata que, “Salim Sahão está interessado em ajudar a Campanha Pró-construção da Escola, que está formada.” (A.R.M. nº 1 – 3 (s/d)), pois, até este momento a Loja Maçônica cedia um espaço do templo para as aulas, devido o acréscimo de alunos, houve a necessidade de construir uma escola ao lado do templo maçônico de Londrina, para comportar os novos alunos.

A inauguração oficial da nova escola ocorre em 25 de agosto de 1958, construída ao lado da Loja Maçônica Regeneração 3º, em anexo pertencente ao terreno da maçonaria.

Figura 1 – Fachada da instituição e respectivos alunos do dia na inauguração 1958



A primeira reunião pedagógica da instituição, que consta Ata de Reunião Pedagógica (1958), ocorreu no dia 5 de março de 1958, com a presença da Diretora, três professoras e o inspetor em exercício; na reunião, discutiram a respeito dos livros didáticos adotados pela instituição, além do uniforme e outros materiais.

Segundo o registro nº 2.055, no dia 25 de junho de 1959 a instituição escolar teve autorização para funcionar sob a direção do Professor Gladino Moreira Filho. Na época havia três professoras e aproximadamente sessenta alunos, temos a hipótese de que essas professoras eram voluntárias ou recebiam por meio de ajuda de custo, pela filantropia, visto que, no ano seguinte resolveram transferir a instituição escolar para o Estado, assim, como consta no Documento Histórico – D.H. nº 4 – 2 “Em 1960 resolveram transferi-la para o Estado, o qual passou a atendê-la efetuando o pagamento das professoras.”. Mesmo com a transferência da Escolinha da Regeneração para o Estado ela ainda funcionava no prédio construído ao lado da Loja Maçônica pelos maçons.

De Casa Escolar Dario Vellozo foi elevada à categoria de Grupo Escolar Dario Vellozo sendo inaugurado pelo desembargador Athos de Castro Veloso, filho do patrono segundo a ata da própria Loja do dia 29 de março de 1969. Ademais a instituição passou por algumas modificações em 1969 de acordo com o D.H. nº 13 – 7, que

Atendendo as necessidades da Escola, a mesma sofreu uma boa reforma e teve um aumento considerável em seu prédio. Foram construídas mais três salas de aula, uma sala para diretoria, uma para biblioteca e uma nova cozinha. A antiga cozinha passou a fazer parte da casa anexa da zeladora da Loja Maçônica, e assim também os dois sanitários. Foram construídos quatro novos sanitários, o pátio foi calçado. Desde março de 1969 a escola

contava com cinco salas de aula que funcionavam em três turnos e um noturno. (p. 7)

Nos década 1970, a organização da escola e o quadro escolar de funcionários eram outro, visto que, havia 448 alunos, sendo 183 no turno noturno, ainda o corpo docente contava com 26 professoras, diretoras e a secretária; a escola ofertava 2 salas de pré-primário; 4 salas do primeiro ano; 2 salas do segundo ano; 3 salas do terceiro ano; 3 salas do quarto ano e 1 sala do quinto ano, funcionando em três turno diurnos e um noturno, primeiro turno do diurno funcionava das 8 horas às 11 horas, segundo turno do diurno funcionava das 12 horas às 15 horas, e o terceiro turno do diurno das 15 horas às 18 horas, já no turno noturno o horário era das 19:15 às 21:45.

Em função da Lei 5692/71, o Grupo Escolar Dario Vellozo passou a denominar-se de Ensino Regular e Supletivo de 1º Grau, sendo seu funcionamento autorizado pela Resolução 192/75, em 1972, de acordo com o Histórico encontrado no Projeto Político Pedagógico da Escola. No dia 30 de dezembro de 1975 a escola passou a ser denominada de Escola Estadual Dario Vellozo Ensino Regular e Supletivo de 1º Grau pelo Decreto nº 1466.

Portanto, para a Escola Estadual Dario Vellozo estas foram décadas de mudanças e modificações, iniciando vinculada à Loja Maçônica Regeneração 3º, foi se institucionalizando como instituição escolar a cargo do Estado.

Mudança daquele espaço/local – do lado da loja maçônica para o jardim Itamaraty

Partindo da caracterização sucinta da história de Londrina, contexto em que se instala a Loja Maçônica e é aberta a “Escolinha da Maçonaria”, passaremos a apresentar, tomando como fontes os documentos encontrados no Colégio Dario Vellozo, como se deu o processo de mudança e instalação no novo local, no final da década de 1970 e início de 1980, quando a Loja Maçônica solicitou a transferência da escola pela necessidade de ampliação do seu próprio espaço.

O primeiro indicio dessa mudança de local, ocorreu em uma reunião extraordinária, às vinte horas, no salão de festas da Loja Maçônica Regeneração 3º, situado na Rua Alagoas nº 760, no dia 19 de maio de 1977, presentes o corpo docente, a diretora Laudicéia Monteiro Vieira, 150 pais de alunos da instituição escolar, além do Inspetor Regional de Ensino Professor Tarcísio Martins, cuja finalidade era discutir sobre a transferência da escola para outro local.

Segundo a ata (A.R. nº 1 – 71, ano 1958 à 1982) o Sr. Inspetor Tarcísio Martins que a Loja Maçônica solicitou a transferência da escola pela necessidade de ampliar suas instalações.

Nessa mesma reunião, um dos docentes presentes apresentou o novo local onde funcionaria a instituição, um espaço doado pela Prefeitura de Londrina; na oportunidade o Professor Tarcísio Martins esclareceu algumas dúvidas dos pais, como indicado na ata:

[...] os alunos que não pudessem ser transferidos para aquele local devido à distância de suas residências sem prejuízo à continuidade dos estudos, conforme a palavra do Sr. Inspetor a Escola fará, no fim do ano um levantamento dos alunos que optarão para as escolas mais próximas e que reservará o número de vagas necessárias nessas escolas. (A.R. nº 1 – 71, ano 1958 à 1982)

O Livro Histórico do Dario Velozzo registra a inauguração do novo espaço escolar:

No dia 24 de fevereiro de 1978, nossa escola passou a funcionar em novo endereço, rua Luiz Alvez de Lima e Silva nº 336, Jardim Itamatati.

A inauguração da escola deu-se no dia 12 de outubro de 1978, pelo Secretário Hélio Freire da Saúde e Bem – Estar Social, representando o Sr. Governador Jaime Canet Junior.

Nossa nova escola conta com dez salas de aula, dois sanitários (um masculino e um feminino) uma cozinha, uma sala de despejo e uma área coberta. A parte administrativa conta com uma biblioteca, secretaria, diretoria, sala para professores, para orientação educacional e sala para coordenação e dois sanitários. (D. H. nº 4 – 7 Livro Histórico de DV 81)

A transferência da Escola Estadual Dario Velloso, para o jardim Itamarati, tem o seguinte registro na Ata da Loja Maçônica:

Em 1978 o grupo foi transferido para um moderno prédio localizado no Jardim Itamaraty, com capacidade muito maior de alunos, onde os alunos mais pobres da periferia puderam ter mais conforto que nas acanhadas, porém muito aconchegantes e com muito amor, salas de aulas que a Loja às duras penas conseguiu manter por muito tempo. O grupo conserva o nome e a paternidade maçônica. (A.R.M. nº2 – 1 (s/d))

A inauguração teve destaque no Jornal Folha de Londrina, apresentando uma fotografia da construção da escola no Jardim Itamarati. Tal notícia foi registrada no livro da escola:

Figura 2 – Inauguração da Escola Dario Vellozo (D.H. N. 4 – 7)



No seu primeiro ano de funcionamento contavam com aproximadamente 360 alunos matriculados de 1ª a 4ª e iniciamos a 5ª série com 35 alunos matriculados, fomos implantando as séries seguintes gradativamente. (D.H. nº 4 – 7 Livro Histórico de DV 81)

Essas foram as modificações e as repercussões da mudança da instituição do lado da Loja Maçônica, para o Jardim Itamaraty, na sequência registramos as modificações e as organizações desse novo espaço até 2014.

A escola Dario Vellozo no jardim Itamaraty até 2014

A caracterização das atividades desenvolvidas na escola foi organizada em dois momentos, no primeiro apresentamos algumas decisões registradas em atas da instituição, e no segundo e no segundo o processo de compartilhamento do espaço da Escola Estadual Dario Vellozo com uma instituição escolar para jovens e adultos, a escola Herbert de Souza.

Decisões Registradas Em Atas

Para caracterizar o cotidiano da instituição, buscando indícios das problemáticas que norteavam a mesma, utilizaremos as atas de reuniões, das décadas de 1980 a 1990.

A diretora Laudicéia Monteiro Vieira da Escola, no ano 1980 inicia o período letivo com uma reunião pedagógica com o corpo docente, instruindo os professores sobre a maneira que eles deveriam ministrar suas aulas, além disso, no mesmo documento ressaltamos um apontamento realizado pela diretora sobre, “[...]. Não dar oportunidade para que os alunos tenham a nota que não merecem, porque não é possível ter classe que não fique nenhum aluno para recuperação, uma vez que o nível social de nossos alunos é de médio para baixo [...]” (A. R. nº 1-94 ano 1958 à 1982).

A partir dessa menção, percebemos o nível social da maioria dos alunos, pois a instituição atendia alunos de regiões periféricas da cidade, ainda na Ata de Reunião está registrada uma preocupação da diretora com o nível econômico e social dos alunos, justificando a nota.

Em fevereiro de 1982, nas dependências da escola, ocorreu uma reunião, em que, a diretora Laudicéia Monteiro Viera, transmitiu um pedido do Sr. Inspetor de Ensino, a respeito do fracasso escolar que se tem observado nos alunos do curso colegial, principalmente nas disciplinas de matemática e português, desse modo, a diretora pediu mais empenho dos professores do curso de 1º grau, sendo este a base para os 2º e 3º graus, de acordo com a Ata da Escola (A. R. nº 1-98 1958 à 1982).

Sobre o ocorrido, há um registro do dia 3 de abril, a respeito da solicitação feita pela escola de estagiarias do curso de Psicologia do Centro de Estudos Superiores de Londrina – Cesulon. Segundo a ata, o trabalho das estagiarias do curso de Psicologia seria fundamental para os alunos com baixo desenvolvimento escolar e dificuldade de aprendizagem, assunto que havia sido referido na reunião pedagógica anterior, “Ficou também estabelecido que uma vez por mês houvesse um encontro das estagiarias com as professoras das classes que estão sendo atendidas, para discussão dos problemas e avaliação dos trabalhos realizados” (A. R. nº 1 – 99. Ano 1958 à 1982).

No dia 26 no mês de março de 1983, ocorreu na Escola Dario Vellozo a primeira reunião pedagógica do ano, cuja pauta foram os preparativos para a Páscoa:

Ficou combinado que as comemorações da Páscoa em nossa escola seriam no dia 30 às 8:00 horas, reunindo os dois turnos, os alunos participariam através de declamações, dramatizações, cantos e ginásio. Haverá também distribuição de balas que foram doados pela Loja Maçônica Regeneração 3º, ovos de chocolate que foram doados pelo Senhor Nicola Pagan, aos alunos da 1ª e 2ª série. As professoras ofereceram também às crianças bolos de chocolate. (A.R. nº7 – 04 (26/03/1983))

Nessa parte referente à páscoa, percebemos que o Senhor Nicola Pagan junto com a Loja Maçônica Regeneração 3º, ainda mantinha contato com a escola, ajudando de forma beneficente os eventos ocorridos na instituição, como podemos observar nessa passagem redigida na Ata de Reunião.

Em 1984 as professoras, em uma reunião, discutiram sobre as algumas problemáticas nas aulas do noturno,

A professora Veralucia Turques Pacheco falou do problema da escola durante as aulas do noturno que após o término só ficam as professoras para fechar as classes, correndo risco, pois a escola além de estar localizada num bairro periférico da cidade, sua iluminação é precária. A professora Irene Gomes Venâncio propôs que se pagasse um guarda para ficar à noite

toda e tomaria conta das casas do quarteirão. Houve uma outra proposta da professora Cecília Suminho Watasiale, para que se coloque um guarda somente no período das aulas. (A.R. nº7 – 19 (21/05/1984))

Esta passagem indica a percepção do corpo docente a respeito da situação da escola.

No ano seguinte, constam na Ata de Reunião, A.R. nº7 – 49 (12/08/1985), está registrado o início de atividades atendendo a Educação Especial na instituição:

Aos doze dias do mês de agosto do ano de hum mil novecentos oitenta e cinco, teve início em caráter experimental, as aulas de Classe Especial, sob a autorização da Equipe de Educação Especial do Núcleo neste Estabelecimento de Ensino, no período vespertino (das 13:10h às 17:30h) ministrada pela professora especializada Yukihi Hirearoga Iskehoreta, [...] Nível PE03 com os seguintes alunos Gustavo Alexandre Campos Nonino, Reginaldo dos Santos e Nilton Leandro da Silva. [...]

Em meados de 1986 ocorre a autorização para o funcionamento da Sala Especial, por meio da resolução 416/86, regularização a Sala Especial a partir do seu caráter experimental.

Problemas com a estrutura do prédio escolar foi o tema registrado na Ata de Reunião nº6 – 58, realizada no dia 17 de junho de 1987, que contou com a participação da Associação de Pais e Mestres. A Diretora Lucia Maria de Toledo Cunha, apresentou uma planilha da situação dos prédios escolares, enviada pela Fundação Educacional do Paraná – FUNDEPAR, a diretora também,

Explicou sobre o preenchimento leu o ofício que acompanha a Planilha, onde diz que poderíamos pedir a ajuda de um engenheiro da Prefeitura, mas que tentamos e não fomos bem sucedidos. Começamos pela EMO-PAR, Dr. Hipólito Haluch, que nos explicou que o órgão está sendo extinto, pedindo que falássemos com a Secretaria de Obras, onde nos encaminharam para a Secretaria de Educação, Dr. Ricardo de Almeida Pedrosa, que nos encaminhou ao DECOM, cujo responsável é o mesmo Dr. Hipólito Haluch. O Senhor Alceu, presidente da APM, sugeriu que pedíssemos ajuda a Maçonaria, visto ter esta entidade, muita estima pela Escola. (A.R. nº6 – 58 (17/06/1987))

Cabe ressaltar que nesse momento a equipe pedagógica e a comunidade escolar não esperavam que o Estado resolvesse os problemas de infraestrutura da instituição educativa, visto que, a FUNDEPAR, órgão do Estado responsável pela construção e reparo de obras escolares do Paraná, parecia estar com alta demanda.

A instituição tentou outros contatos, que foram feitos para conseguir o engenheiro que assumisse a reforma da instituição, sem sucesso, razão pela

qual recorrem à Loja Maçônica Regeneração 3º. Por isso percebemos, por meio desse documento que, mesmo distante da Loja Maçônica, ainda existe uma relação solidária por parte da Loja Maçônica Regeneração 3ª na percepção de um pai, no entanto, não encontramos mais registros escritos que relatassem sobre essa aproximação, da Loja Maçônica com a Escola Dario Vellozo.

Na década de 1990, a professora Vera Lúcia Turques Pacheco assumiu a direção do Dario Vellozo, sua proposta de trabalho era diferenciada e conseguiu vários empreendimentos, segundo o Projeto Político do Colégio Estadual Dario Vellozo (2009, p. 5). No Livro Histórico da Escola Dario Vellozo (D.H. nº 4 – 11 Livro Histórico de DV 81) alguns feitos administrativos da diretora como:

- Batalhou em prol da unidade da escola desenvolvendo um clima de companheirismo e solidariedade entre todos.
- Foi realizada a reforma do prédio da escola do piso ao teto.
- Foram trocadas as cortinas da escola.
- Toda ala esportiva foi reformada inclusive a iluminação da quadra de Esportes.
- Foi construída o calçamento de acesso a ala esportiva.
- Dentro do pátio da escola foi feito uma área reservada para estacionamento exclusivo dos professores.
- Aquisição de livro didáticos para ampliação do acervo bibliográfico.
- Todos os alunos independentes da situação sócio econômico, ganharam material escolar. (1990, p. 11)

O registro encontrado nas atas possibilitou perceber algumas questões, de cunho administrativo, passadas pela instituição, havendo poucas referências ao pedagógico. Ainda assim, concordamos com Esquinsani (2007) ao mencionar que esses documentos têm valor jurídico, por ser fiel registro do que acontece nas reuniões, assim podemos questionar o papel da dimensão pedagógica das reuniões dadas as raríssimas referências ao pedagógico. Mesmo assim, como estamos trabalhando com documentos escolares, não devemos destacar apenas um, por isso no próximo momento utilizaremos outras fontes escolares, que descrevem a situação que a escola estava passando no ano de 1990 e anos 2000.

Olhar externo e interno dos feitos na instituição escolar

Anteriormente, apresentamos algumas decisões tomadas por intermédios das reuniões, registradas em Atas de Reunião da década de 1980, no entanto observamos uma lacuna, por falta de documentos na instituição escolar referente às décadas de 1990 e 2000, por essa razão tomamos com fonte o material que foi classificado pela instituição como Documentos Históricos. Nestes

documentos encontramos: alguns eventos; o hino para a Escola, informações publicadas pela imprensa da cidade e por um jornal interno elaborado pelos alunos da instituição.

Em dezembro de 1990, a Escola comemora 31 anos com um jantar, tal ocasião foi mencionada no jornal local (Londrina, sexta-feira, 14/12/90) encontrado no documento D.H. nº4 – 33 Livro Histórico de DV:

Enquanto as escolas estaduais reclamam da falta de condições financeiras para se manterem, a Escola Estadual Dario Vellozo encerra o ano com superávit no caixa e ainda promove, hoje à noite, um jantar em comemoração ao seu 31º aniversário. Durante o jantar, serão homenageados os professores que já se aposentaram e os três ex-diretores: Laudicéia Vieira, Lúcia Cunha e Irineu Labigaline. (1981, p. 33)

Na mesma reportagem apresenta a regulamentação do ensino de 2º grau esse feito na escola, por causa das três mil assinaturas no abaixo assinado que solicitava essa regulamentação:

Embora esteja localizada no Jardim Itamarati, a Escola Dario Vellozo atende a nove bairros desprovidos de escola de 2º grau. “Depois da 8ª série, os alunos tinham que estudar em escolas que ficam longe de onde moram”, informa a diretora Veralúcia Turques Pacheco. (Jornal Local, 14/12/90)

Em outubro de 1991, surgiu a proposta de compor um hino para o Colégio Estadual Dario Vellozo, a professora Arlete Marzanatti Bornia (supervisora do colégio), junto com o Sr. Waldemir de Souza (músico e compositor de hinos sacros), realizou a composição do hino o Colégio. Temos como hipóteses que a composição do hino do Colégio se deu em função da necessidade da escola em inculcar valores, visto que, Hobsbawm (1984) menciona que,

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado. (1984, p. 9)

Dessa maneira percebemos não só a importância que o hino apresenta para a escola, assim como os valores que contém na letra, pois menciona no hino assim, “Nosso hino é um alerta em oração; Que nos trilha para um mundo melhor; O escudo que levamos conosco; É a amizade que nos faz irmãos.” (D.H. nº 15 – 2)

Após 10 (dez) anos houve outro fato que marcou a escola, esse acontecimento foi publicado no Jornal de Londrina no dia 09 de julho de 2002, escrito por Simoni Saris, cujo, título foi “JL estimula hábitos de leitura em escola:

Alunos do Colégio Dario Vellozo utilizam o jornal para atividades de leitura e enriquecimento do currículo”. Saris (2002) ressalta que,

Há três meses, o *Jornal de Londrina* passou a fazer parte do dia-a-dia de cerca de 60 alunos do ensino médio do Colégio Estadual Dario Vellozo, no Jardim Presidente (Zona Oeste). Através do Projeto de Enriquecimento Curricular (PEC), implantado no início do ano letivo, os alunos adotaram o hábito diário de ler e discutir em sala de aula as notícias veiculadas pelo jornal. O PEC foi elaborado após a inserção de disciplinas diversificadas. A professora de português Carlinda Rosa, que auxilia os alunos no desenvolvimento do projeto, optou por trabalhar com a poesia, a música e o jornal. No começo do ano, os estudantes aprenderam na teoria todo o processo de produção das notícias, desde o trabalho de apuração das matérias até a impressão do jornal. (Jornal de Londrina, 09 de julho de 2002)

A professora Carlinda Rosa, mencionou alguns resultados alcançados por meio do PEC (Projeto de Enriquecimento Curricular), “O primeiro semestre ainda não terminou e os alunos já realizaram um “Jornal Falado”, com notícia da própria escola, e já deram início a criação de um jornal impresso” (D.H. Jornal de Londrina, 2002).

Por meio da influência do PEC e do Jornal de Londrina, os alunos do Colégio Dario Vellozo elaboraram um jornal impresso, retratando as notícias a respeito da própria instituição escolar durante o ano de 2002, com base no olhar dos alunos, segundo descrito no documento (D.H. nº9 – 4):

- Palestra no colégio agrada a todos e ensina um pouco de cidadania. Palestra preferida pelo promotor Bruno Galati foi um sucesso.
- Eleições 2002 sujam colégio e alunos ficam irritados.
- Feira da Saúde é marcada pela diretoria para o dia 25/10/02. É esperado um grande sucesso.
- Campanha para adquirir mesa de tênis não dá certo e envolve mais salas agora.
- Máquina de cortar grama está aposentada enquanto o mato não para de crescer.

No mesmo documento na (D.H. nº9 – 5), os alunos realizam uma Entrevista com a Maria a inspetora da escola, sobre a sua profissão,

Como é ser uma inspetora de alunos?

Maria – Não é fácil o dia-a-dia, um tá bem outro dia tá mal, um dia os alunos estão quietos outro dia tão atentados agora de manhã você não sabe se vai terminar bem, quando você menos espera a bomba estoura.

O que você acha de sua profissão?

Maria – Eu acho muito boa porque é um trabalho edificante. Para mim ser uma inspetora tem que ralar muito.

3- Você gosta do que faz?

Maria – Sim eu gosto porque acima de tudo eu amo o que faço e amo todos porque acima de tudo tenho Deus no coração todos os dias primeiramente peço a ele que ajude na minha caminhada.

4- Há quantos anos você trabalha nessa profissão e qual foi seu pior dia.

Maria- eu trabalho a 24 anos e o meu pior dia foi quando um aluno queria me bater e ele disse que tinha batido no pai e disse que filha da puta nenhuma gritava comigo.

5- Você acha que vale ser uma inspetora de alunos?

Maria – Vale porque todo trabalho é importante desde que se faça com amor e eu amo meu trabalho.

Os alunos registraram no jornal, críticas acerca do não repasse da verba do governo, a partir das dificuldades enfrentadas pela escola, na parte em que eles denominaram de “Notícia DV” (D.H.nº9 – 6) destacam que: Os professores e funcionários do Colégio Estadual Dario Vellozo, estão preocupados em xerocar e estragar a máquina, desse modo, o dinheiro das provas e trabalhos estava saindo do “bolso” dos professores, pois, sem a verba não haveria como consertar a máquina; não há dinheiro do governo para realizar um contrato com uma bibliotecária; e houve reclamações com relação aos entulhos que estão na antiga “casinha” localizada ao lado do colégio, os alunos querem que removam os entulhos.

Na próxima parte será apresentado o processo de compartilhamento do espaço escolar por duas instituições distintas, ou seja, a partir de 2009, a Escola Dario Velloso passa a dividir seu espaço com uma outra instituição destinada à educação de jovens e adultos.

Duas instituições escolares ocupando o mesmo espaço

Neste momento, iremos apresentar a história de duas instituições escolares que dividiam o mesmo espaço, a primeira que já mencionada, é o “Colégio Estadual Dario Vellozo” e a segunda que é voltada para a educação de jovens e adultos “Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos – Herbert de Souza”.

Londrina cresce em número de habitantes, para atender melhor a população com relação à educação, constrói novas escolas públicas. Um problema persiste, altos índices de evasão escolar. Mesmo assim, fontes consultadas na escola não explicitam a questão da evasão do Colégio Dario Vellozo. Em função de evasão ou do baixo número de matrículas, a instituição passou a funcionar apenas no período matutino.

O Colégio continuou por anos apenas com a oferta de período matutino, até que, aproximadamente em março de 2009, ocorreu uma reunião com o Núcleo Regional de Educação de Londrina e a Secretaria de Estado da Educação, em virtude das dificuldades que o Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA), localizado nas dependências da Universidade Estadual de Londrina (UEL), estava enfrentando:

Devido a diversos fatores, dentre eles a necessidade de um espaço fixo e permanente para a localização da escola, número de salas compatível com o número de matrículas do CEEBJA e um espaço adequado para o atendimento ao educando jovens e adultos, levaram a uma necessidade imediata de transferir o Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos / UEL do Campus Universitário. (PPP do CEEBJA. 2012, p. 6)

Era inviável a permanência do CEEBJA/UEL, no espaço do Campus Universitário, a única solução cabível, seria de transferir o Centro para as dependências do Colégio Estadual Dario Vellozo, que funcionava apenas no período matutino em função da baixa demanda, assim, o CEEBJA/UEL manteria o mesmo horário de atendimento realizado no Campus, período vespertino e noturno. Segundo o Projeto Político Pedagógico do CEEBJA/UEL,

Durante estes 17 meses em que estamos neste espaço, sentimos uma diferença para melhor, tanto na opinião dos alunos como na dos professores. Percebemos maior integração da comunidade escolar e local, bem como ampliação do número de matrículas, pois atendemos muitos alunos moradores do entorno da escola e dos bairros vizinhos.

Várias atividades culturais foram realizadas neste período, envolvendo os alunos da Sede e das APEDS em razão da estrutura da escola que possibilita a realização de eventos como: festa junina, semana cultural, formatura. (2014, p. 6)

Desse modo, desde 2009, o Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos, conhecida pela nova denominação “CEEBJA Herbert de Souza”, funciona nas dependências do Colégio Estadual Dario Vellozo, no período vespertino e noturno, ministrando aulas para jovens e adultos, que não tiveram oportunidade de estudar, e o Colégio Estadual Dario Vellozo, funcionava apenas no período matutino, ministrando suas aulas para o ensino fundamental anos finais e ensino médio.

Conclusão

A história desta instituição tem como particularidade o seu processo de surgimento, foi elaborada e construída pela Loja Maçônica, por isso

consideramos imprescindível relatar a história de Londrina-PR e de como a Loja Maçônica Regeneração 3º se instalou na cidade, para assim nortear o contexto em que a Escolinha da Regeneração ou Escolinha da Maçonaria foi planejada, até a sua construção ao lado da Loja Maçônica, cujo, primeiro professor foi um maçom e os demais professores eram voluntários antes da escola ser transferida para o Estado, após essa transferência, os professores eram contratados pelo Estado.

Também relatamos de acordo com as fontes as Atas de Reunião e os Livros Históricos o momento em que a Escola se transferiu para outro estabelecimento no jardim Itamarati, visto que, a escolinha funcionou de 1952 até 1977, ao lado da Loja Maçônica na Rua Alagoas. Discorremos sobre alguns marcos importante registrados nas fontes, entre esses a evasão escolar, o que ocasionou no compartilhamento do seu espaço com o Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos – Hebert de Souza.

Observamos a grande importância da utilização dessas atas e os livros históricos, como fontes pela questão de registrar a história de uma instituição e alguns sujeitos que fizeram parte da mesma, pois a finalidade deste trabalho era registrar, tomando como fonte os arquivos escolares encontrados, que foram catalogados e organizados no início da pesquisa de TCC, sobre a história do Colégio, dentro do contexto histórico da cidade de Londrina.

REFERÊNCIAS

CAPELO, Maria Regina Clivati. Educação e Escola no Meio Rural de Londrina em Traços Histórico-Sociológicos. **Revista Mediações**, Londrina, v. 6, Il. I, p. 187-196, jan./jun. 2001

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. **As atas de reuniões enquanto fontes para a história da educação**: pautando a discussão a partir de um estudo de caso. Educação Unisinos. maio/ago. 2007, p. 103 -110

FARIA, Thais Bento. **Em traços de modernidade**: a história e a memória do Grupo Escolar “Hugo Simas” (Londrina-Pr, 1937-1972). Dissertação de Mestrado. UEM, 2010.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p. 9-23.

JOFFILY, José. **Londres-Londrina**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LEME, Edson Holtz. **Noites ilícitas**: história e memória da prostituição. 2. ed. Londrina: EDUEL, 2009.

PREFEITURA DE LONDRINA. **História da Cidade**. Disponível em: <http://www1.londrina.pr.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=5>. Acesso em: 27 jun. 2014

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Disponível em: <<http://www.ldadariovellozo.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/18/1380/230/arquivos/File/PPPDario.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2013.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos**: CEEBJA Herbert de Souza. Disponível em: <<http://www.ldadariovellozo.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/18/1380/230/arquivos/File/PPPDario.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2014

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. Capítulo 4 – A organização do ensino e o contexto sócio-político após 1930. In: ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Edição 6ª. Petrópolis, Vozes, 1987.p. 159 – 165

Referências das fontes

Atas de Reunião Maçônica Regeneração 3º:

- A.R.M. nº 1 – 1 (s/d)
- A.R.M. nº 1 – 2 (s/d)
- A.R.M. nº 1 – 3 (s/d)
- A.R.M. nº 2 – 1 (s/d)

Documentos Históricos:

- D.H. nº 4 – 2 Livro Histórico de DV 81
- D.H. nº 4 – 7 Livro Histórico de DV 81
- D.H. nº 4 – 11 Livro Histórico de DV 81
- D.H. nº 4 – 33 Livro Histórico de DV 81
- D.H. nº 9 – 4
- D.H. nº 9 – 5
- D.H. nº 9 – 6
- D.H. nº 13 – 7
- D.H. nº 15 – 4 e 5
- D.H. Jornal de Londrina, 2002

Atas de Reunião:

- A.R. nº 1 – 71, ano 1958 à 1982
- A. R. nº 1 – 94 ano 1958 à 1982

- A. R. n° 1 – 98 1958 à 1982
- A. R. n° 1 – 99 ano 1958 à 1982
- A.R. n°6 – 58 (17/06/1987)
- A.R. n°7 – 04 (26/03/1983)
- A.R. n°7 – 19 (21/05/1984)
- A.R. n°7 – 49 (12/08/1985)

7. A PEDAGOGIA DE SCHOENSTATT E SUA IMPLANTAÇÃO NO COLÉGIO MÃE DE DEUS – LONDRINA/PR

Niely Dias de Souza
Sergio Henrique Gerelus

Introdução

A temática abordada neste trabalho é a *Pedagogia de Schoenstatt* e a chegada e disseminação do *Movimento de Schoenstatt* no Brasil, mais especificamente no norte do Paraná, na cidade de Londrina, que se deu por meio do *Colégio Mãe de Deus*¹⁶. Destaca-se a participação dos movimentos educacionais e das correntes filosóficas como primordial para esse processo de renovação social, política e econômica que ocorreu no século XX.

O objetivo geral da pesquisa foi compreender a inserção do *Movimento de Schoenstatt* no processo de renovação da sociedade em geral e da educação em específico, ocorrido na primeira metade do século XX, com destaque para a consolidação da *Pedagogia de Schoenstatt* no *Colégio Mãe de Deus*, na cidade de Londrina. Desse objetivo geral decorreram outros mais específicos: analisar o contexto do surgimento do *Movimento de Schoenstatt* na Europa em relação às correntes filosóficas e o processo de renovação da Igreja Católica entre os anos de 1891 a 1961¹⁷; destacar a estruturação do *Movimento de Schoenstatt* na Europa e no Brasil, em especial a atuação do fundador Pe. José Kentenich¹⁸ e das *Irmãs de Maria de Schoenstatt* na disseminação do *Movimento* no Brasil e em Londrina; e identificar o ideário pedagógico do *Movimento de Schoenstatt* e suas implicações na proposta pedagógica curricular do *Colégio Mãe de Deus*.

Identifica-se que o ideal pedagógico do *Colégio* destaca a importância da formação humana. Neste sentido, relaciona-se com uma das mais importantes

16 Colégio Mãe de Deus: Colégio confessional localizado na cidade de Londrina, PR e inaugurado no dia 3 de março de 1936. O Colégio Mãe de Deus é parte integrante da Obra Internacional de Schoenstatt e fruto do trabalho das Irmãs de Maria de Schoenstatt.

17 (1891-1961): As respectivas datas marcam mudanças significativas no seio da Igreja Católica com a encíclica papal *Rerum Novarum* (Papa Leão XIII) – 15 de maio de 1891 e a Constituição Apostólica *Humanae Salutis* – Concílio Vaticano II (Papa João XXIII) – 25 de dezembro de 1961.

18 Pe. José Kentenich: Sacerdote palotino fundador da Obra Internacional de Schoenstatt.

missões da escola atualmente que é preparar o indivíduo para a sociedade, de forma que este seja um ser autônomo e que pense por si mesmo. Entende-se a necessidade de uma pedagogia que tenha como seu objetivo a formação humana integral. Tendo em vista que a educação moral pode orientar o indivíduo para atuar de forma consciente e solidária na sociedade.

Definiu-se como problema central desta pesquisa o seguinte questionamento: em quais aspectos o *Movimento de Schoenstatt* foi renovador em relação ao contexto da Europa, Brasil e Londrina do século XX? Para responder tal pergunta foi selecionada a metodologia que subsidia a produção do trabalho. Tal metodologia procura analisar a temática inserida na totalidade das questões que ocorreram no período.

O Movimento de Schoenstatt na primeira metade do século XX

O início do século XX na Europa foi marcado por intensas transformações políticas, econômicas e sociais. Essas mudanças refletem no modo de agir e pensar da sociedade. Foi um século dramático e ao mesmo tempo radicalmente inovador. A ciência e a tecnologia ganharam destaque e o homem contemporâneo se viu em um contexto de incertezas. A respeito dessas mudanças de mentalidade Hobsbawm (1998, p. 402) aponta:

Ao contrário do início do século XIX, as revoluções cujos ecos podiam em certo sentido ser encontrados nos produtos da mente não estavam ocorrendo de fato, mas antes deveriam ser esperadas. Estavam implícitas na crise de um mundo burguês que simplesmente não podia mais ser compreendido em seus velhos e mesmos termos. Olhar o mundo de outro modo, mudar o próprio ponto de vista não era apenas mais fácil. Foi o que, de uma forma ou de outra, a maioria das pessoas de fato teve que fazer em suas vidas. Entretanto, essa sensação de crise intelectual era um fenômeno estritamente minoritário, entre os que tinham formação científica, imagina-se que essa sensação ficou restrita a poucas pessoas diretamente envolvidas com a falência da maneira de encarar o mundo do século XIX, e dentre elas nem todas o sentiram agudamente.

A mudança de mentalidade apontada por Hobsbawm atingiu um grupo pequeno de pessoas: a burguesia e os intelectuais, restringindo dessa forma a crise intelectual aos indivíduos que tinham formação científica. Compreendendo-se que o Pe. Kentenich, fundador do *Movimento de Schoenstatt* pode ser inserido entre os sujeitos que refletiam a crise ideológica. Porém, outro fator de grande relevância no início do século XX foi a crise econômica e política que culminou com o início da Primeira Guerra Mundial. Aranha (2001, p. 160):

A livre concorrência é substituída pela formação do capitalismo de monopólios, acentuando, no início do século XX, a concentração de renda e as consequentes disparidades sociais. O choque entre as potências imperialistas culminam no conflito armado da Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918).

Neste contexto houve um crescimento da classe média e mudanças no capitalismo, que passou da centralidade da indústria para a dos serviços. Na política ocorreu também um processo intenso de mudanças de regime, a democracia e o totalitarismo confrontaram-se durante todo o período. Para Cambi (1999, p. 510):

Os comportamentos (individuais e sociais) e as mentalidades transformaram-se radicalmente durante todo o século. Emanciparam-se de tradições, subculturas, concepções de mundo idênticas e difundidas durante séculos para assumir dimensões totalmente inéditas. Antes de tudo, exacerbou-se o individualismo. Depois, cresceu o hedonismo. Por fim, dilatou-se a influência da massa. O sujeito faz cada vez mais referência a si próprio e às suas necessidades/interesses, segue a ética do prazer e da afirmação de si, envolvendo-se em comportamentos cada vez mais narcisistas. Com o individualismo difunde-se também o hedonismo como regra de vida: vale antes de tudo o consumo e não a produção, vale o tempo livre e não o trabalho.

Sobre as mudanças drásticas que marcaram o início do século XX Hobsbawn (1998) diz que olhando retrospectivamente pode-se reconhecer que cada vez mais, as crescentes massas no Ocidente “desenvolvido” sabiam que ele estava destinado a realizações extraordinárias e pensavam que sua missão era resolver todos os principais problemas da humanidade, remover todos os obstáculos que se interpunham à sua solução. Hobsbawn (1998, p. 297) afirma:

Nunca antes ou depois os homens e mulheres práticos nutriram expectativas tão elevadas, tão utópicas em relação à vida no planeta; paz universal, cultura universal por meio de um único idioma mundial, ciência que não só tentasse responder, mas que de fato respondesse às perguntas mais fundamentais sobre o universo, a emancipação da mulher de toda sua história passada, a emancipação de toda a humanidade através da emancipação dos trabalhadores, a liberação sexual, uma sociedade de abundância, um mundo onde cada um colaborasse segundo suas capacidades e recebesse conforme sua necessidade. Não se tratava apenas de sonhos de revolucionários. A utopia através do progresso estava, sob aspectos fundamentais, embutida no século.

Nesse contexto de intensa renovação social, política e econômica que estava ocorrendo na Europa destaca-se no interior de todas essas mudanças e entrelaçadas entre si a educação e a filosofia, assim como a pedagogia.

A prática educativa volta-se para um sujeito humano novo, impondo outros protagonistas e renovando o processo educativo para as instituições formativas. O século XX foi realmente o século do “homem novo”. Cambi (1999, p. 534):

Nesse momento os debates sobre a renovação da escola, bem como o forte choque ideológico-social e o amadurecimento de perspectivas culturais e filosóficas radicalmente inovadoras, e também o compromisso social da pedagogia que a torna cada vez mais atividade central da sociedade, produz não só uma revisão profunda das teorias pedagógicas como ainda a formação de novas teorias, que serão capazes de repensar de modo novo e radical a identidade e o papel cultural político da pedagogia.

Foi neste contexto de transformação da sociedade que surgiu um movimento da Igreja Católica de grande expressão na Alemanha, tendo por seu principal objetivo a formação de um “homem novo” na “comunidade nova”. Esse movimento é a *Obra Internacional de Schoenstatt*, criada em 1914 pelo sacerdote palotino José Kentenich (1885-1968). Tratar-se-a exclusivamente deste movimento de forma mais aprofundada nos próximos capítulos.

Tendo em vista o contexto de renovação pedagógica do final do século XIX e início do século XX, especialmente a revisão das teorias pedagógicas ou formação de novas teorias, podem ser destacados dois movimentos teóricos distintos: o primeiro nomeado Positivismo e o segundo Socialismo. Tais processos se relacionam direta ou indiretamente com a *Obra Internacional de Schoenstatt*. Cambi (1999) considera que essas mudanças surgiram por conta do advento da sociedade industrial, que durante todo o século XIX se difundiu em toda Europa. Ativou também um processo de redefinição dos objetivos e dos instrumentos da pedagogia, estimulando-a a assumir finalidades mais explicitamente laicas (formar o cidadão, difundir valores burgueses, organizar o consenso social) e uma identidade cada vez mais nítida de um saber científico. Para a pedagogia são apontadas novas tarefas sociais e um novo modelo de rigor epistemológico (passando da filosofia à ciência), mas ligando-a, assim, ao processo de ideologia. Não é por acaso que dois modelos ideológicos e epistemologicamente contrários surjam nesse momento, um de caráter burguês (Positivismo) e outro ligado ao proletário (Socialismo).

A Pedagogia de Schoenstatt

A *Obra Internacional de Schoenstatt* representa as preocupações da Igreja Católica e de grupos específicos dentro da instituição com a renovação da fé cristã a partir do século XX, tal movimento oferece ênfase nos processos educativos com ideais baseados na figura de Maria.

O principal representante e fundador do *Movimento de Schoenstatt* é Pe. José Kentenich. Ele viveu seus primeiros anos de vida na casa de seus avós. Por volta dos cinco anos de idade começou a frequentar a escola elementar de sua aldeia natal. Em 1894 foi transferido para o Orfanato São Vicente em Obernhäusen, fundado por Pe. Augusto Savels, que tinha grande proximidade com a mãe de José Kentenich.

Nas biografias encontradas de Pe. José Kentenich é ressaltado esta aproximação pessoal dele com Maria, seja pela consagração realizada por sua mãe ou por devoção própria desde a infância. Essa aproximação apresenta relação direta com a fundação da Congregação Mariana que seria idealizada por Pe. Kentenich em sua vida adulta e se concretizaria no ano de 1914, oferecendo um modelo de educação religiosa no século XX.

Ainda no Orfanato São Vicente se decidiu pela vida religiosa. Por tal motivo, em 1899 ingressou no Seminário Menor Palotino, recomendado por Pe. Savels. Em 1904, Kentenich terminou o ensino secundário e iniciou os estudos de filosofia e teologia no Seminário Palotino. Este fator torna-se fundamental para o entendimento do *Movimento de Schoenstatt*. Segundo Marques Filho (2008, p. 63):

A novidade trazida por Pallotti está na maneira de conceber e exercer a ação apostólica, pois dentro de uma Igreja totalmente dominada pela hierarquia, em que os leigos não tinham espaço e nem participação ativa, ele insistiu em que todos, independentemente do seu estado, da sua condição ou do seu lugar na Igreja, são chamados a participar ativamente da ação apostólica.

Pode-se afirmar que tal novidade impulsionou a formação de Pe. José Kentenich no sentido de valorizar a participação popular na vida da Igreja, e é neste sentido que, posteriormente, o *Movimento de Schoenstatt* iniciará sua peregrinação abrigando jovens leigos de classes populares da Europa, ponto que será tratado mais a frente neste capítulo.

A formação palotina na vida de Pe. José Kentenich ainda impulsiona o sentido missionário que caracterizará o *Movimento de Schoenstatt*, pois a Congregação Palotina na qual Pe. Kentenich estava inserido era de caráter missionário. Vê-se isso quando Monnerjahn (2004, p. 35-36) cita:

Os Palotinos tinham uma importante região missionária na República dos Camarões, de modo que toda a atenção se orientava em formar missionários para essa região. Por isso foi construída a nova e grande Casa das Missões para a formação específica de futuros sacerdotes missionários.

Dentre os inúmeros acontecimentos que marcaram a maturação espiritual de Pe. Kentenich pode-se destacar um período em especial de grandes incertezas em sua vida, momento de crescimento espiritual e dúvidas que assolavam o

jovem que acabava de iniciar seus estudos. Monnerjahn (2004) diz que para Kentenich era impossível viver sob uma concepção de vida que não tivesse por base a ordem do ser, pois orientava-se pela verdade que estava na palavra de Deus, tinha uma grande inclinação, anseio e desejo pela verdade, pois para ele só era possível viver se estivesse em contato com a própria verdade.

Esse momento de grande questionamento pessoal que Pe. Kentenich enfrentou em sua juventude nada mais era que uma consequência das inúmeras mudanças ocorridas no final do século XIX e início do século XX como foi destacado anteriormente, no qual o homem moderno passou a questionar-se sobre as “verdades” de seu tempo. Momento que se torna relevante ressaltar, pois a partir de seus questionamentos sobre o mundo moderno nasceu sua concepção de “homem novo”, na “comunidade nova”.

Tal concepção teve seu princípio fundamentado na educação para a liberdade e para a autoeducação, pautando-se no princípio de que isso se daria sob a proteção de Maria, pois só a partir de sua proteção e total união a Ela seria possível tornar-se livre, autoeducar-se e ter personalidades firmes.

A partir dessa concepção nasceu uma visão de educação específica, caracterizada mais tarde como *Pedagogia Schoenstattiana*, que nada mais é do que parte integrante da *Obra Internacional de Schoenstatt*. Segundo Lawand e Bertan (2008) a *Obra Internacional de Schoenstatt* e o *Movimento Apostólico* desde sua fundação tinham claro o objetivo primordial de sua obra: ser uma pronunciada comunidade de educadores e de educação. Lawand e Bertan (2008, p. 22) sintetizam o que a *Pedagogia de Schoenstatt* pretendia oferecer ao mundo e à Igreja, sendo assim qual seria o seu diferencial e seu caráter de educação renovadora:

A Pedagogia de Schoenstatt pretende oferecer à Igreja e ao mundo um homem novo, de caráter mariano-apostólico, e uma nova comunidade. Trata-se de um movimento de educação que não ignora as ciências dos homens, mas tem consciência de que as ciências humanas apresentam limitações. Essa proposta pedagógica de acordo com os princípios da filosofia cristã, relaciona fé e razão, ciência e teologia, procurando atender a todas as dimensões da formação humana e considerar que o homem é um todo orgânico de ordem natural e sobrenatural.

Observa-se a preocupação em relacionar a vida da Igreja com a ciência e filosofia humana que “apresentava limitações”. Sendo assim, o grande diferencial desta pedagogia pensada por Pe. José Kentenich era a necessidade de uma formação humana, tendo sua origem fundamental no humanismo cristão. Para ele só era possível construir um indivíduo autônomo e livre se os objetivos dessa educação estivessem vinculados diretamente a Deus e a Maria.

Desde o início de sua vida sacerdotal Pe. José Kentenich se destacou por ser um homem com ideais renovadores, com uma pregação diferenciada e considerada moderna para o seu tempo, pregava sobre a liberdade do cristão e a fé na Divina Providência, ideais que até então não eram muito discutidos dentro da esfera da Igreja, pois o caráter dogmático da religião católica ainda era muito presente na realidade do início do século XX.

O Colégio Mãe de Deus como expressão da *Pedagogia de Schoenstatt*

O *Colégio Mãe de Deus* nasceu e desenvolveu-se na cidade de Londrina expressando uma proposta pedagógica diferenciada e inovadora, que se deu através da *Pedagogia de Schoenstatt*. Desde sua fundação o objetivo do *Colégio* era desenvolver de forma integral o educando, pautando-se nos princípios cristãos de amor, solidariedade e fraternidade.

A história do *Colégio Mãe de Deus*, desde sua fundação em 1936, foi marcada por inúmeros desafios e dificuldades. Desafios esses que se seguiram até a sua consolidação. Mostra-se relevante abordar alguns desses eventos que marcaram a história do *Colégio Mãe de Deus* e que também influenciaram a história de Londrina e do Brasil no período de 1939 até 1961, e identificar o ideário pedagógico do *Movimento de Schoenstatt* e suas implicações na proposta pedagógica curricular do *Colégio Mãe de Deus*.

No momento de consolidação do *Colégio Mãe de Deus* na cidade de Londrina pode-se apontar como um dos principais eventos marcantes a situação política do Brasil, que estava sob regime ditatorial iniciado em 1930 com Getúlio Vargas, o chamado Estado Novo. Esse regime perdurou até 1945 quando Getúlio Vargas foi deposto. Ao mesmo tempo, no contexto mundial, acontecia a II Guerra Mundial.

Com todos esses acontecimentos que marcaram os anos de consolidação do *Colégio Mãe de Deus*, e com o grande desenvolvimento da cidade de Londrina a procura por novas matrículas era grande. Com o aumento populacional da cidade o *Colégio* precisou ampliar suas instalações físicas e diversificar a oferta de serviços educacionais. Lawand e Bertan (2008, p. 108) relevam: “*A expansão do município e da região exigia a implementação de novos cursos para atender a demanda da população*”.

Com a necessidade de ampliação de serviços e devido à demanda da sociedade londrinense o *Colégio Mãe de Deus* que até o momento atendia somente a pré-escola e o ensino primário inaugurou o curso ginásial no ano de 1947 e a Escola Normal no ano de 1954. Houve também nos anos que se seguiram aumento do espaço físico do *Colégio*, que passou por uma ampliação para atender a todas as suas alunas.

Outra mudança significativa e de caráter renovador em relação ao contexto da época se deu com a opção das *Irmãs de Maria* em atender a partir de 1947 somente às meninas, com isso o foco da *Pedagogia de Schoenstatt* passou a ser direcionada à educação feminina. Lawand e Bertan (2008, p. 112) explicam o motivo da escolha do *Colégio Mãe de Deus* voltar a sua atenção somente para a educação feminina:

No início, o Colégio Mãe de Deus acolheu também os meninos, por falta de escolas confessionais na região. Entretanto, com o desenvolvimento da cidade, surgiram outras escolas capazes de assumir suas matrículas. Além disso, a criação do curso ginásial exigia mais espaço que o Colégio já não tinha. Por isso, a partir de 1947, foram aceitas somente matrículas das meninas.

Pe. Kentenich, desde a fundação do *Colégio Mãe de Deus*, tinha em seus planos mais profundos a vontade de que o *Colégio* voltasse toda sua energia em atender somente as meninas e se tornasse um espaço de formação para mulheres, pautado na educação mariana das jovens. Em 1947 seus planos foram realizados. Pe. Kentenich (Klaiber, 1981, p. 14) se expressou certa vez a respeito do seu carinho pelas mulheres: “*Tudo o que se pensa e se pode imaginar da grandeza e da beleza da mulher no aqui e no além, de beleza celestial, tudo, tudo, o eterno Deus colocou na imagem da Bendita entre as mulheres*”.

Tendo em vista que já foram abordados alguns pontos cruciais da história do *Colégio Mãe de Deus* e do momento histórico em que a cidade de Londrina e o Brasil estavam vivenciando, faz-se necessário tratar da própria essência da *Pedagogia de Schoenstatt* e suas principais características filosóficas e teológicas, para na sequência considerar a respeito das definições do *Colégio*, que foram expressas na matriz curricular do curso ginásial entre os anos de 1952 e 1960.

Lawand e Bertan (2008) expressam que a *Pedagogia de Schoenstatt* é parte integrante da *Obra Internacional de Schoenstatt* e não se originou somente de reflexões intelectuais, mas tem sua própria origem no próprio fundador, José Kentenich. Desde a fundação da *Obra Internacional de Schoenstatt* e do *Movimento Apostólico* tinha-se claro o objetivo primordial do *Movimento*: ser uma pronunciada comunidade de educadores e de educação.

Os princípios filosóficos do *Sistema Pedagógico de Schoenstatt* que norteiam toda a ação pedagógica do *Colégio Mãe de Deus*, de acordo com Kentenich (1997) são: “- a ordem do ser determina a ordem do agir; – a graça supõe a natureza; – o amor como lei fundamental do mundo”.

Lawand e Bertan (2008) afirmam que toda a *Pedagogia de Schoenstatt* está pautada na perspectiva cristã, a qual envolve a dimensão teológica da

pessoa, remetendo-a a uma interpretação que é, ao mesmo tempo, antropológica e teológica. A pessoa é o ponto de partida e o postulado fundamental desses princípios filosóficos. Nessa perspectiva há uma prioridade da essência sobre a existência, embora essa também seja levada em consideração. Há, portanto, uma inter-relação entre ambas. Verifica-se desta forma a relação com os valores ideológicos do humanismo cristão.

Para o cristianismo o homem é composto de matéria e espírito, corpo e alma, e esse homem vive em dois mundos: o exterior e o interior. O mundo exterior corresponde ao mundo em que vivemos e atuamos e o mundo interior corresponde ao mundo que está dentro de nós e que nós mesmos construímos. Sabendo disso, a finalidade da educação schoenstattiana é a de possibilitar ao homem a conquista da liberdade interior e espiritual.

Em toda a sua dimensão teológica, a *Pedagogia de Schoenstatt* se preocupa com a formação de um homem novo, de personalidade autônoma, interiormente livre e independente para atuar na comunidade em que vive, criando assim uma nova comunidade cristã. Tais ideais estão relacionados aos posicionamentos da Igreja Católica no período, especialmente frente às exigências que as demandas sociais indicavam para as Instituições. Lawand e Bertan (2008, p. 29) consideram:

A pedagogia schoenstattiana tem a concepção integral do homem, requisito indispensável da educação fundamentada numa concepção filosófica e religiosa. Filosófica, por ter como objeto a natureza humana ou a essência do homem; religiosa, por causa do modo de existir da natureza humana em relação a Deus.

O grande objetivo da *Pedagogia de Schoenstatt* é atuar na formação desse novo homem para o mundo moderno, para que ele possa atuar de forma fraterna e solidária na comunidade. Dessa forma Kentenich (1984, p. 82) afirma: “*Em nossas metas, importa sempre orientar-nos pela ordem do ser. Tenho razão em insistir [...] em meio à confusão da nossa época [...]*”.

Toda a proposta pedagógica schoenstattiana tem por função unificar a teoria à prática. Lawand e Bertan (2008) ressaltam que o projeto pedagógico propõe objetivos, diretrizes pedagógicas, antropológicas, axiológicas, epistemológicas, religiosas e filosóficas, por isso o projeto tem bem claro o tipo de cidadão que pretende formar, tendo em vista que desenvolve práticas que também favorecem e contribuem para a definição clara do horizonte filosófico e ser concretizado como atividade coletiva.

Esse sistema de educação descrito acontece mediante alguns princípios e objetivos que se fazem vitais dentro da *Pedagogia de Schoenstatt*. São denominadas por Kentenich (1984, p. 143-144) como “*estrelas condutoras*” que são:

- a Pedagogia do Ideal,
 - a Pedagogia das Vinculações,
 - a Pedagogia da Aliança,
 - a Pedagogia da Confiança e
 - a Pedagogia das Correntes (movimento)
- Cinco expressões de conteúdo riquíssimo!

Kentenich (1984) acrescenta também que as formas básicas de sua pedagogia estão contidas na tríplice “*Mensagem de Schoenstatt*”: *Fé prática na Providência, Aliança de Amor de Deus com a criatura e Embevecimento missivo marcadamente divino*. Neste sentido, destaca-se que os ideais do Movimento estão relacionados à renovação dos ideais católicos da época que se dá especialmente por meio da filosofia hermenêutica, que implica na interpretação dos textos bíblicos e a condução de novas propostas para a ação da Igreja. É o que se percebe com a definição das “*estrelas condutoras*” da *Pedagogia de Schoenstatt* que se configura primeiramente na denominação *Pedagogia do Ideal*, defendida por Kentenich (1984, p. 144):

A Pedagogia do Ideal abrange a pedagogia da atitude, em oposição à simples pedagogia de atos; a pedagogia da magnanimidade, em oposição à do dever; a pedagogia da humildade, em oposição à da vanglória e autojustificação; a pedagogia da liberdade, em oposição à do constrangimento; a pedagogia da alegria, em oposição à negra pedagogia da tristeza.

Lawand e Bertan (2008) acrescentam também que o *Ideal* é o alvo a ser atingido na realização de uma ideia predileta, pois faz parte do ser humano a vivência do ideal. A realização de uma grande meta, segundo a concepção da educação schoenstattiana, pode vencer a crise do mundo atual. Esse fundamento é próprio da concepção cristã de homem como um ser individual e comunitário, pois saber quais metas estamos perseguindo, principalmente no campo moral, religioso e científico é o objetivo da *Pedagogia do Ideal*.

Lawand e Bertan (2008) destacam que Kentenich distingue três classes de desenvolvimento a serem considerados: um movimento de ideias, que deverá desembocar em um vigoroso movimento de vida e ambos deverão ser dirigidos e orientados por um profundo movimento de graças. Na interação desses três movimentos, o *Método Dinâmico* mostra sua eficácia conduzindo a uma união harmoniosa entre natureza e graça. Essa corrente promove participação ativa e criativa, gerando impulsos novos e novas iniciativas no processo educativo. A união dessas cinco “*estrelas condutoras*” é a base de toda proposta pedagógica elaborada por Pe. José Kentenich e aplicada hoje,

não somente no *Colégio Mãe de Deus*, mas em todos os outros seis Institutos de educação espalhados pelo mundo.

É através do carisma da Mãe de Deus e de toda a devoção e trabalho desenvolvido pelo fundador Pe. José Kentenich e pelas *Irmãs de Maria de Schoenstatt* que a *Pedagogia de Schoenstatt* se estabeleceu no século XX e ainda hoje permanece atual, especialmente aos olhos dos cristãos que demandam uma pedagogia que se fundamente na espiritualidade e na autoeducação, que torna o indivíduo um cidadão construtor de si mesmo, dinâmico e criativo no seu ser e no seu agir. Um ser humano que carece de vínculos de amor, de aliança com Deus e de um ideal que norteie a sua essência e seu existir. As benções e o compromisso estabelecido com a Mãe de Deus podem ser observados nos relatos das práticas de Pe. José Kentenich na “*Primeira Ata de Fundação do Movimento de Schoenstatt*” (KENTENICH, 2014b, p. 10), nas quais constavam:

- b. Compromiso de María (11 y nota N° 2)
 1. Se establecerá en la Capillita.
 2. Distribuirá desde allí abundantes dones y gracias.
 3. Atraerá hacia sí los corazones jóvenes.
 4. Los educará.
 5. Hará de ellos instrumentos aptos.
 6. Y, con ellos, en la medida que éstos se abandonen “en su mano” emprenderá un movimiento de renovación.

Com base nas “*estrelas condutoras*” da *Pedagogia de Schoenstatt* e inspirados pela devoção à Maria o *Colégio Mãe de Deus* buscava orientar as definições curriculares do período. Este processo é marcado pelo predomínio de novas ideias que acabam por obrigar os colégios confessionais a se renovarem. Havia a necessidade da renovação dos métodos sem abrir mão dos objetivos religiosos. Saviani (2005, p. 16):

Vê-se, assim, que o predomínio das ideias novas força, de certo modo, a renovação das escolas católicas. A questão que estava em pauta era, pois, renovar a escola confessional sem abrir mão de seus objetivos religiosos. Para os colégios católicos, cujo alunado integrava as elites econômica e cultural, era, mesmo, uma questão de sobrevivência. Com efeito, com o predomínio do ideário renovador, as famílias de classe média tendiam a usar como um dos critérios de escolha da escola para seus filhos, a sintonia metodológica com as novas idéias pedagógicas. A Igreja necessitava se renovar pedagogicamente, sob o risco de perder a clientela. O caminho que a Igreja Católica encontrou para responder a essa exigência foi assimilar a renovação metodológica sem abrir mão da doutrina.

Desta forma o *Colégio Mãe de Deus* buscava adequar o seu currículo tendo em vista as exigências da elite econômica e cultural, porém sem perder sua identidade religiosa, mas adequando-se as necessidades do período.

A partir desta análise do currículo do Colégio levanta-se a hipótese de que a renovação expressa pela Pedagogia de Schoenstatt se dava através das práticas cotidianas do Colégio Mãe de Deus nas salas de aula, celebrações, festas solenes, nos corredores do Colégio e demais atividades realizadas. Ressalta-se que a 53 Pedagogia de Schoenstatt era organizada pelo seu fundador Pe. José Kentenich por meio de práticas como as que foram coletadas entre os documentos do Movimento de Schoenstatt. Por outro lado, da análise empreendida no currículo, considera-se que as disciplinas não expressam claramente o ideal de renovação proposto pela Pedagogia de Schoenstatt e pelo Colégio Mãe de Deus, pois tais fatos não puderam ser comprovados nos documentos curriculares, já que no período analisado de 1952 a 1960 o Colégio Mãe de Deus não era obrigado a elaborar um documento com a proposta pedagógica implantada.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. rev. e atual. – São Paulo: Moderna, 2001.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

HOBSBAWM, Eric. **A Era dos Impérios (1875-1914)**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

KENTENICH, José. **Linhas Fundamentais de uma Pedagogia Moderna para o educador católico**. Santa Maria-RS: Movimento Apostólico de Schoenstatt, 1984.

_____. **Minha filosofia de educação**. Santa Maria: Centro Mariano, 1997.

_____. **Pláticas del 20 de Mayo y 31 de Mayo de 1949**. Tradução de Pe. Rafael Fernández. Disponível em: <file:///C:/Users/Computador/Downloads/platicas%2020%20y%2031%20mayo%201949%20-%20p.%20jos%20kentenich%20(1).pdf> Acesso em: 05 mar. 2014a.

_____. **Primera Acta de Fundación**. Tradução de Pe. Rafael Fernández. Disponível em: <file:///C:/Users/Computador/Downloads/platicas%2020%20y%2031%20mayo%201949%20-%20p.%20jos%20kentenich%20(1).pdf>. Acesso em: 05 mar. 2014b.

KLAIBER, M. A. (Org.). **Bloss Konvention?** Pater Kentenich über das Ideal der Frau. Berg Schönstatt: Sekretariat der Schönstatt-Frauen-liga, 1981.

LAWAND, Dioneia; BERTAN, Levino. **A Pedagogia Schoenstattiana e o Colégio Mãe de Deus**: Contribuições para a educação brasileira. São Paulo: Arte & Ciência, 2008.

MARQUES FILHO, Francisco José. **Reavivar a fé e reacender a caridade**: Atualização do carisma palotino em tempo de Mobilidade Religiosa. PUC – Rio de Janeiro, 2008 MONNERJAHN, Engelbert. Pe. José Kentenich: Uma vida pela Igreja. São Paulo: Instituto Secular Padres de Schoenstatt, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas: HistedBR, 2005.

ESCOLAS RURAIS

8. HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS: o Grupo Escolar de São Martinho-PR

Vanessa Camargo de Oliveira
Celso Luiz Junior

Introdução

Foi a partir de uma pesquisa feita para um trabalho de conclusão do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, que este tema foi desenvolvido. O trabalho buscou a sistematização da história de uma instituição escolar de São Martinho, distrito da cidade de Rolândia no Paraná, que até então não havia passado por uma pesquisa dessa natureza. Um estudo como este, além de estar voltado para um dos principais temas discutidos pelos estudiosos da história da educação, que é a formação dos grupos escolares no Brasil, é uma pesquisa nova, por se tratar da história do grupo escolar de São Martinho, que também nunca havia sido tema de uma pesquisa acadêmica.

Tivemos como fonte os depoimentos de pessoas que estiveram envolvidos nesse processo de formação do grupo escolar de São Martinho, entre eles estavam a senhora Joséfa Wanda Koblitz que foi professora das escolas isoladas e que participou da formação do grupo escolar, e o senhor Otávio Zago, que foi um dos pioneiros de São Martinho e pode trazer toda sua experiência na formação não só do grupo escolar, mas do início da educação escolar no distrito. Foi possível coletar essas informações, por meio de entrevista feita com os sujeitos e visitas na escola atual, que trouxe outro impacto referente a sua organização, onde as escolas estadual e municipal, se encontram no mesmo prédio, só que com nomes diferentes. Na escola muitos documentos se perderam, mas ainda foi possível encontrar alguns documentos escritos, como a ata de inauguração do grupo escolar, fotografias e o projeto político pedagógico das duas escolas.

Como referencial teórico, adotamos a perspectiva da história das Instituições Educativas, (GATTI, Jr. 2012) e da cultura escolar (SOUZA, 2006). Estas perspectivas teórico metodológicas nos auxiliaram a entender a escola à partir dos seus aspectos internos como os materiais, a arquitetura, o currículo e as vivências da instituição. Quando se mergulha na dinâmica escolar

para conhecer e compreender sua existência histórica, é necessário um “olhar crítico e revelador” como descreve (GATTI 2012), quando faz referência a leitura e interpretação do material existente na instituição, que vai desde livros de registro, relatórios e documentos, a uma simples foto que pode ser interpretada e revelar através de detalhes, informações preciosas para a pesquisa. Completando assim, a perspectiva de (SOUZA, 2006) quando traz a ideia de que uma pesquisa dessa natureza só poderia ser completa com a utilização da cultura escolar, que busca além de fontes materiais, as vivências e experiências de cada instituição, tornando-as únicas diante de todo o processo histórico. Portanto, a utilização dos autores como parâmetro permitiu que entendêssemos o sentido de rever esses aspectos internos da instituição para se chegar o mais próximo da realidade da história dessas instituições escolares, principalmente no período de consolidação do grupo escolar.

Este artigo busca entender a consolidação dos grupos escolares no Brasil, possibilitando uma reflexão diante do processo de implantação desse modelo escolar que revolucionou a educação brasileira. Para melhor compreensão desse processo, será apresentada uma pesquisa feita em uma instituição escolar que passou pela substituição das escolas isoladas pelo grupo escolar. Neste sentido, podemos atribuir um valor significativo a esse processo, que está marcado por um período de grandes mudanças. Que não deixam de ser parâmetros para novas pesquisas e conseqüentemente para melhorias na organização escolar que é constantemente questionada e restaurada.

Grupos Escolares no Brasil

Os grupos escolares criados em 1893, no estado de São Paulo, emergiram a partir da junção das escolas rurais isoladas que eram próximas à região. Essa organização escolar buscava seguir um modelo diferente das escolas primárias, onde os alunos eram distribuídos em classes internas seriadas “[...] em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe um professor.” (SOUZA, 2006, p. 114).

Nesse sentido, as mudanças ocorreram em muitos aspectos, desde o pedagógico, o arquitetônico até a racionalidade pedagógica. Esse modelo de organização escolar, ainda deixa vestígios nas escolas atuais, como sua modernização no mobiliário, a disciplina por parte dos alunos, ser pontual, não faltar, obedecer ao professor; além de outros aspectos ligados a sociedade como as celebrações cívicas. (SOUZA, 2006, p. 115 a 117).

Portanto, os grupos escolares podem ser considerados como a evolução do ensino primário que anteriormente tinha outro modelo escolar, como apresenta Saniani (2006, p. 24):

Na estrutura anterior as escolas primárias, então chamadas também de primeiras letras, eram classes isoladas ou avulsas e unidocentes. Ou seja, uma escola era uma classe regida por um professor, que ministrava o ensino elementar a um grupo de alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagem. E estas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, ou melhor, foram substituídas pelos grupos escolares. Cada grupo tinha um diretor e tantos professores quantas escolas tivessem sido reunidas para compô-lo. Na verdade, essas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, no interior dos grupos escolares, as classes que, por sua vez correspondiam às séries anuais.

Com isso, podemos comparar a instituição em questão situada no distrito de São Martinho, pertencente à cidade de Rolândia, Paraná. No início do século XX, o Estado do Paraná adotou esse novo modelo de grupo escolar que anteriormente só existia em São Paulo. Em São Martinho o grupo escolar foi inaugurado em 1952 com o Decreto nº 16122 de 08/03/55.

A criação dos grupos escolares, foi também uma forma de contribuir para a sociedade “capitalista” como descreve Saviani (2004) que, buscava a urbanização e a industrialização, sendo assim, na região da cidade de Rolândia havia uma alta produção de café, principalmente nas proximidades do distrito de São Martinho. As escolas rurais, também chamadas de escolas primárias, atendiam os filhos dos trabalhadores do campo, mas com a queda do café os trabalhadores tiveram que sair das fazendas para trabalhar nas cidades, e assim todas as escolas rurais, foram agrupadas em São Martinho.

O Grupo Escolar de São Martinho foi constituído pela junção das escolas: Água do Barreiro, La Elia, José do Patrocínio, Pedro Serpeloni, Tucum (sítio da família Leonardi), Escola do Senhor Eduardo, entre outras que não são recordadas. As escolas isoladas abrigavam os filhos dos trabalhadores rurais, que foram obrigados a se mudar para a cidade quando a produção de café caiu, concentrando todas as crianças em um grande grupo, como era chamado o Grupo Escolar São Martinho, até o ano de 1984 quando foi criada a Escola Estadual “Doutor Lauro Portugal Tavares” Ensino de 1º grau, que vinha substituir o grupo. (KOBELITZ, 2012).

Legalmente com os Grupos Escolares começam a ser extintos a partir dos anos iniciais da década de 70 a partir da Lei n. 5.692/71 que substituiu o Grupo Escolar pelo ensino de 1º Grau. No entanto, deve-se considerar todo o período em que os Grupos Escolares estiveram vigentes que foram de grande contribuição para a evolução da escola, que até hoje carrega características pedagógicas e arquitetônicas desse período. (BENCOSTTA, 2005).

A Cultura Escolar como parte da construção da História de uma Instituição Educativa, busca conhecer o interior das escolas, suas práticas e vivências que a tornará única diante do processo educativo como um todo. Essas práticas e

vivências podem ser chamadas de memória, que no sentido histórico tem sua importância na busca da identidade dessas escolas, como explica Stephanou e Bastos (2005, p. 420):

[...] “A memória é, então, também o lugar das permanências. [...] O que os sujeitos das memórias da educação pensam de suas vivências presentes, o que fazem, como vêm a si mesmos e o mundo, é disso que extraem suas memórias.”

Assim sendo, os sujeitos podem trazer suas lembranças para o presente de forma que possam ser utilizadas historicamente.

O Grupo Escolar São Martinho, pode ser mais bem compreendido por meio de depoimentos que trouxeram para essa pesquisa um grande número de fatos ocorridos no processo de constituição do grupo, contemplando aspectos anteriores e posteriores ao mesmo.

As fases do Grupo Escolar de São Martinho

O Grupo Escolar de São Martinho passou por diversas fases até ser extinto. Em geral, o grupo foi formado pela junção das escolas isoladas das áreas rurais em torno do distrito, que se consolidou em um grande grupo, como era chamado, e ficou localizado na área mais urbana que era em São Martinho. Em seguida, será feita uma breve introdução bibliográfica, para que seja possível a compreensão das fases do processo que passou este grupo escolar em comparação com o processo geral que aconteceu no Brasil, apresentado detalhadamente após esta discussão.

Dentro da História da Educação um novo olhar historiográfico surge para atribuir outro sentido para a pesquisa da História de uma Instituição Educativa, voltando à atenção para a busca cuidadosa de fontes, que envolvem tanto os aspectos físicos, estruturais, arquitetônicos, quanto os humanos e pedagógicos. Nesse sentido, vemos que cada instituição escolar possui atributos que a torna única e digna de construir sua história, tanto como forma de inspiração para próximas práticas, quanto para entender o processo pelo qual ela já passou para chegar aos dias de hoje.

Como se pode perceber historiar uma instituição educativa, tomada na sua pluridimensionalidade, não significa laudatoriamente descrevê-la, mas explicá-la e integrá-la em uma realidade mais ampla, que é o seu próprio sistema educativo. Nesse mesmo sentido, implica-la no processo de evolução de sua comunidade ou região é evidentemente sistematizar e re(escrever) seu ciclo de vida em um quadro mais amplo, no qual são inseridas as mudanças que ocorrem em âmbito local, sem perder de vista

a singularidade e as perspectivas maiores. Este é o dilema de quem, ao mesmo tempo, precisa definir os contornos gerais da floresta, mas também, para não torná-la abstrata e genérica, precisa conhecer a especificidade de suas árvores. (BUFFA; NOSELLA, 1996 apud GATTI; OLIVEIRA 2002, p. 74)

Desta forma, vemos que em São Martinho não é diferente. É preciso entender todos os aspectos relacionados a uma instituição em pesquisa, para que se possa ter a visão de um todo do processo histórico de uma instituição educativa. Sendo assim, no distrito de São Martinho, pertencente à cidade de Rolândia, estado do Paraná, a Escola Estadual Doutor Lauro Portugal Tavares e a Escola Municipal Luiz Real, são exemplos de instituições educativas que podem não ter um reconhecimento amplo perante a sociedade, mas que possuem características que as tornam únicas diante do processo educativo como um todo.

Essas instituições acompanham a evolução da educação de modo geral, mas em seus interiores possuem práticas, vivências e experiências de sujeitos, que além de viver no interior dessas escolas, também eram e são participantes de uma sociedade que necessita entender o processo que a levou aos dias de hoje.

As instituições em pesquisa passaram por um longo processo de transformação. Em 20 de outubro de 1940, famílias que vinham de outras cidades do estado do Paraná e do estado de São Paulo, chegaram às terras próximas e pertencentes à cidade de Rolândia, onde possuíam propriedades. Resolveram então doar parte de suas propriedades para iniciar as construções, já que pretendiam viver ali. Nomeado como distrito de São Martinho, as famílias logo construíram suas casas e deu início a urbanização de São Martinho, com o apoio do Prefeito de Rolândia. A região era muito conhecida pela produção de café, portanto várias famílias já moravam em sítios e fazendas nas proximidades de São Martinho, e que continuam até hoje. (ZAGO, 2012)

Em cada uma dessas fazendas e sítios tinha uma escola isolada que possuía um professor para várias crianças, filhos dos trabalhadores do café. Alguns nomes conhecidos dessas escolas isoladas são: Água do Barreiro, La Helia, José do Patrocínio, Pedro Serpeloni, Tucum, Senhor Eduardo e a Escola Municipal São Martinho que era no distrito. Esse modelo de escola primária era mantido por várias turmas de vários níveis e idades diferentes para um professor. O professor lecionava em muitas turmas que eram divididas por horários, alguns na seguinte divisão: das 08:00 às 12:00, das 11:00 às 15:00 e das 14:00 às 18:00, ou seja, a cada três horas o professor ficava com duas turmas para dar o tempo de cada uma. (KOBELITZ, 2012)

Conforme Souza (2006, p. 113-114) descreve, as escolas isoladas foram substituídas pelos grupos escolares, sendo que:

Nesse processo, a construção de uma representação exaltadora das vantagens dos grupos escolares, considerando-os escolas modelares, ocorreu sobre uma representação negativa das escolas isoladas e escolas reunidas. As primeiras como representantes do passado e as segundas como uma modalidade transitória, ambas medíocres e fadadas ao desaparecimento.

Em São Martinho, as escolas isoladas foram agrupadas em 1952, sendo assim, o distrito passou 12 anos sem escola. Com a queda na produção de café, os trabalhadores tiveram que ir para a cidade em busca de emprego, portanto, levavam seus filhos para estudar no grupo escolar que abrigaria as crianças das escolas isoladas da região. Em anexo é possível conferir o registro em ata da inauguração do Grupo Escolar São Martinho.

O Decreto oficial nº 16122 de 08/03/55 prevê o funcionamento do Grupo Escolar São Martinho, que possuía características diferentes das escolas que o compunha. Anteriormente as escolas possuíam um professor para várias turmas, no grupo escolar, a escola passaria a ter vários professores, um para cada turma, que agora se dividiriam em séries ou graus, como descreve Saviani (2006, p. 25):

Portanto, as escolas isoladas eram não seriadas, ao passo que os grupos escolares eram seriados. Por isso esses grupos eram também chamados de escolas graduadas, uma vez que o agrupamento dos alunos se dava de acordo com o grau ou a série em que se situavam, o que implicava uma progressividade da aprendizagem, isto é, os alunos passavam, gradativamente, da primeira à segunda série e desta à terceira até concluir a última série com o que concluíam o ensino primário.

Essas e outras características fazem com que, os grupos escolares substituíssem as escolas isoladas, trazendo um novo modelo e organização escolar, mais adequado ao ensino, assim como aconteceu em São Martinho, onde o grupo escolar se consolidou, acompanhando o processo que aos poucos aconteceu em todo o país.

Considerações Finais

Ao longo desta pesquisa, foi possível perceber a aproximação que se tem da realidade quando utilizamos exemplos próximos a nós e que por mais distintos que eles sejam, ao fim, todos seguem para o mesmo modelo escolar que hoje vivemos. Além disso, há outra consideração a fazer quanto a participação dos sujeitos envolvidos no processo histórico de uma instituição educativa, que especificamente nesta pesquisa foram fundamentais para se chegar próximo

da realidade, sendo que, cada um possui seu ponto de vista e sua opinião, mas suas vivências e experiências refletem na identidade da instituição.

As especificidades do processo de escolarização em São Martinho estão principalmente em torno da cultura do provisório que virou permanente, considerando que em determinados momentos as instituições foram alvo de adequações provisórias, como a fundação de duas escolas em um mesmo prédio na adequação da lei da municipalização do ensino, que ainda hoje persiste.

Desta forma, podem-se considerar interesses particulares envolvidos na constituição do ensino na educação escolar em São Martinho, como por exemplo, a própria formação do grupo escolar que aconteceu principalmente para atrair as pessoas para a urbanização, sendo que, a intenção principal não era a melhoria do ensino, mas interesses políticos e econômicos. Além desse fato, houve outro que podemos citar, como a colocação de pessoas envolvidas na política para a liderança da instituição. No entanto, a discussão ainda é em torno da educação e das melhorias que aconteceram no ensino com a formação dos grupos escolares, afinal não seria uma pesquisa histórica se não pudéssemos entender todos os aspectos envolvidos em uma revolução educativa.

Podemos concluir que, todos os desdobramentos apontados na história do grupo escolar de São Martinho, estão em concordância com o processo de consolidação do grupo escolar no Brasil como citado pelos autores, assim como, também possui suas especificidades, o que torna a pesquisa ainda mais necessária na contribuição para as discussões do tema.

REFERÊNCIAS

BENCOSTTA, M. L. A. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de Escola Primária. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M, H, C, (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: vozes, 2005. p. 68-76.

GATTI JUNIOR, D.; OLIVEIRA, L, H, M, M. **Cadernos de História da Educação**. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/310/302>>. Acesso em: 23 jul. 2012.

KOBLITZ, J. W. G. **Entrevista sobre a História das Instituições Educativas do distrito de São Martinho**. Julho, 2012. Entrevista concedida à Vanessa Camargo de Oliveira

PARANÁ. Escola Estadual Doutor Lauro Portugal Tavares. **Projeto Político Pedagógico**. Rolândia, 2012.

ROLÂNDIA. Escola Municipal Luiz Real. **Projeto Político Pedagógico**. Rolândia, 2012.

SAVIANI, D. O Legado Educacional do “Longo Século XX” Brasileiro. In: _____. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2ª Edição. Campinas: Autores associados, 2006. p. 9-53.

SOUZA, R. F. Lições da Escola Primária. In: SAVIANI, D. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. Edição. Campinas: Autores associados, 2006. p. 109-157.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). História, Memória e História da Educação. In: _____. **Histórias e memórias da educação no Brasil**- vol. III: Século XX. Petrópolis: vozes, 2005, p. 416-423.

ZAGO, O. **Entrevista sobre a História das Instituições Educativas do distrito de São Martinho**. Julho, 2012. Entrevista concedida à Vanessa Camargo de Oliveira.

9. PESQUISA EM HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS: algumas considerações importantes para a ação de pesquisa

Ana Caroline Macedo Domingues¹⁹

Simone Burioli Ivashita

Introdução

Na área da História da Educação, muito se discute acerca dos campos de pesquisa a fim de compreender o processo histórico do fenômeno educativo, não levando em conta somente seu fator cronológico, mas, em primeira instância sua essência, aglutinado a pesquisas que buscam valores, ideais, projetos, concepções, mitos, questionamentos, progressos e retrocessos da educação.

É imprescindível mencionar que, no âmbito de pesquisas que envolvem a busca pela explicação do fenômeno educativo, especialmente na área da História da Educação, se observa um crescimento das mesmas em torno das Instituições Educativas, isto porque, este campo de pesquisa contribui não somente para o conhecimento da identidade da instituição pesquisada, mas, à sua cultura, ao entendimento de sua estrutura social.

Segundo Sanfelice (2007, p. 192) “[...] vem se solidificando e quantitativamente se ampliando o número de pesquisas que se dedicam à História das Instituições escolares e/ou educativas.”. Entretanto, no texto que se faz presente, nosso propósito é de apresentar algumas discussões acerca da pesquisa em instituições educativas.

Pesquisa em História das Instituições Educativas: algumas considerações para a pesquisa

Para dar início à nossa discussão, faz-se jus, mencionarmos uma breve concepção do que entendemos sobre História, para que possamos compreender de forma mais explícita o que se entende pela História da Educação.

Segundo Bloch (2001, p. 54), o objeto da História é, por natureza, o homem, ou seja, os homens, pois, esta é uma ciência da diversidade. Sendo assim, tudo que o homem diz ou escreve, tudo o que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar sobre ele.

Desta forma, entendemos que, sendo os homens, objetos da História, podemos compreender que, o homem é seu próprio feitor, pois, deixa seus marcos através de um esforço intelectual. E é por isso que a História não deve ser concebida como uma arte, mas, como uma ciência, que busca entender os questionamentos que acontecem à todo instante. Porém, se a História é a ciência dos homens, esta se fez em algum tempo, algum lugar, em determinado tempo histórico, esta é a essência: o tempo, mas não só ele, o que se presa são os homens no tempo. Sendo assim, Bloch (2001, p. 55) nos explicita que, “[...] “Ciência dos homens”, dissemos. É ainda vago demais. É preciso acrescentar: “dos homens, no tempo”.

Levando em consideração, o que o autor acima nos revela, entende-se que a História é dotada pelos feitos dos homens no tempo, pois, não é apenas a essência humana quem controla os feitos da História. Da mesma forma nos transferimos para a História da Educação, que tem como seu objeto de pesquisa, o fenômeno educativo, mas não somente ele, antes se desdobra os olhares para os sujeitos e os locais onde este fenômeno está inserido. Logo, para compreendermos tal fenômeno, é necessário que recorramos às fontes de pesquisa que a História da Educação nos dispõe, desta forma, será percorrida neste capítulo a pesquisa em torno das Instituições Educativas, que muito nos revelam sobre a essência do fenômeno educativo.

Quando se fala em Instituições Educativas, logicamente estamos nos remetendo a um local onde a educação foi institucionalizada, não que a educação não provenha de qualquer espaço, mas, neste denominado instituição, ela ocorre de forma sistematizada, pois, as mesmas nos relevam a importância que seus espaços oferecem para o campo cultural, educacional, social, político, econômico entre outros. É por isso que configura-se como de suma importância a (re) construção da identidade de uma instituição educativa. Porém sabe-se que este trabalho caracteriza-se por obter certa complexidade. Desta forma é plausível afirmar que para que se possa (re) construir a história e ou identidade de uma instituição educativa, é necessário mergulhar em seu interior, não descartando a relevância de um olhar externo à instituição. Em se tratando de espaços internos e externos é possível mencionar que as instituições representam seu corpo material, concreto e objetivo o que nos permite levantar algumas hipóteses.

A estrutura material de uma instituição se faz como elemento importante na (re) construção de sua identidade, ou seja, por mais irrisório que pareça, o

olhar externo torna-se imprescindível nesta obra de (re) construção, uma vez que nos permite olhar para a estrutura espacial de funcionamento da escola.

Ao se tratar de materialidade institucional Werle (2004, p. 112), nos releva que:

No caso de instituições educativas, a materialidade de seu prédio as localiza frente às demais escolas e no espaço da cidade como um 17 todo. A institucionalidade material da escola não é um aspecto circunscrito à comunidade escolar – alunos, professores, administradores, funcionários, pais –, mas ampliado para a cidade.

Desta forma, pode-se analisar que o espaço físico, ou o prédio escolar não fica restrito ou limitado apenas à comunidade escolar, mas sim a todos aqueles que possam verificar a paisagem da instituição, ou seja, quando a mesma se torna uma unidade visível, configura-se como objeto de análise aos sujeitos externos à sua materialidade. Ademais, é de suma importância caracterizar que, as instituições também possuem sua “não materialidade”, ou seja, um espaço subjetivo, onde estão suas vivências, relações construídas, diálogos, desejos, visões e memórias.

O subjetivo de uma instituição nos transfere para uma discussão de que a memória torna-se uma fonte valiosa, uma vez que se configura como um baú de palavras, frases, histórias, contos de quem por lá viveu, estudou, trabalhou ou até construiu. Estas narrativas ou propagações são de grande valia, pois nos trazem um leque de possibilidades, hipóteses e revelações. Acreditamos ser absolutamente interessante, colocarmos em pauta a questão da organização de uma instituição educativa. Pois bem, é verossímil apontar que no plano histórico exista essa organização, uma vez que as instituições apresentam uma cultura de práticas cotidianas.

Deste modo, é oportuno analisar que nesta organização há disposições a se pesquisar como o espaço físico, áreas de organização, estruturas sociais, administrativas entre outras. Ao espaço físico, assim como mencionamos anteriormente, o mesmo configura-se como elemento de vasta importância e por isso a estrutura arquitetônica e seus elementos são instalados a fim de suprir as necessidades das instituições, sejam elas de acessibilidade, definição ou ocupação, estes elementos são de considerável importância para a pesquisa acerca da identidade de uma instituição, pois, oferecem subsídios acerca dos papéis que eram assumidos por cada personagem que contemplara o ideário de tal instituição.

Em questão das áreas de organização, torna-se imprescindível mencionarmos a área didática, pedagógica e de direção. Assim como nos explicita Magalhães (1999, p. 71):

[...] na área pedagógica e didática, a relação entre professores, alunos e funcionários é fundamental (sendo, contudo, central a relação entre o corpo docente e discente), na área de direcção e gestão, quer os alunos, quer os professores, são secundados, vindo de cima os órgãos de chefia e poder.

A esta estrutura organizacional de administração, fica evidente que o ideário de uma instituição é travado por relações humanas, logo, sociais e culturais. Devido a isto, é de suma importância para a construção significativa da identidade de uma instituição educativa, que possamos mergulhar neste interior de relações, uma vez que, ao entender quais ideais, discussões, desejos, e quais relações existiram e existem no plano histórico de tal instituição a ser pesquisada, estamos levando para as entrelinhas de nossa pesquisa a verdadeira essência de uma instituição, a essência cultural e relacional.

Ademais, podemos compreender como funcionam as comunicações, as relações de poder, hierarquias, decisões e a participação de agentes externos, de modo com que podemos ir além dos muros da instituição, pois, ao pesquisarmos este ambiente administrativo e organizacional, estamos também recebendo informações dos arredores da instituição, ou seja, da sociedade que ali está inserida, deste modo o trabalho de pesquisa fica mais rico e informativo. Mais do que uma estrutura física, administrativa e organizacional, as instituições educativas apresentam em seu ideário, uma estrutura social, pois confere atitudes e valores, uma vez que estão em jogo os papéis assumidos por cada agente que faz parte deste espaço, tornando-se imprescindível analisar e caracterizar cada um deles, valorizando suas expectativas, diálogos, desejos e colaborações.

Deste modo Werle (2004, p. 11) ressalta que:

As instituições são lugares de ação sociais e como tal, marcados pelo tempo, espaços e pessoas, são formas sociais dotadas de organização jurídica e material, cujo estudo envolve a análise de suas origens, gênese, estabilidade, rupturas e processos de formação. Elas são o espaço real, tanto objetivo como subjetivo, no qual vivenciamos relações, valores, normas, poder, experiências de lideranças, rivalidades, conflitos e competição.

Isto posto, compreende-se que ao pesquisar a história de uma instituição educativa, vários fatores influenciam para a elaboração do trabalho. São variáveis como espaço físico, estrutura administrativa, pedagógica, didática e de gestão, estes elementos são os que constituem o ideário de uma instituição, sendo, portanto, fundamentais para o estudo vital da mesma.

Entretanto, cabe acrescentar que, estamos lidando com fatores culturais, sociais, políticos, econômicos, educacionais entre outros, é por isto que devemos olhar para a singularidade da instituição, suas reais características, porém, não devemos esquecer-nos da totalidade, o entorno escolar, ou seja, dos fatores históricos, dos agentes e espaços externos, nos quais obtém sua

colaboração para a construção da instituição. Sanfelice (2007, p. 198) nos esclarece o que fora explícito anteriormente, destacando sua posição:

Penso então que o estudo das Instituições escolares e/ou educativas poderá acrescentar conhecimentos históricos à história da educação se além de revelar as minúcias das singularidades escolares, inserir a compreensão e a explicação delas na totalidade histórica.

É notável considerarmos que, para que a pesquisa em torno de uma instituição educativa seja significativa e se dê de forma sistematizada é necessário esquadriñar aos arquivos escolares, pois, estes nos possibilitam uma pesquisa de caráter aprofundado, de modo com que nos oferece subsídios autênticos sobre a instituição a ser pesquisada, ou seja, nos auxilia na reconstituição do ideário da instituição, nos caminhos percorridos e das ações desenvolvidas. A (re) construção da história de uma instituição confere como dito anteriormente à sua identidade cultural e educacional, portanto, entram em cena dois componentes essenciais para este trabalho, os mesmos configuram-se como memória e arquivo, estes atrelados ao tempo.

Werle (2005) analisa o tempo como dimensão que se expressa tanto nos espaços subjetivos como objetivos, o mesmo está inserido em espaços da vida institucional, grupal ou individual. Sendo assim, tratando-se da memória, é de suma importância compreendê-la como fator essencial no trabalho de reconstituição da vida escolar, pois, os relatos, narrativas e concepções oferecem ao pesquisador diferentes abordagens sobre as relações que se travaram para a constituição da instituição. Além disso, valoriza os atores que colaboraram com a constituição do espaço educativo e ou instituição educativa. Para compreender a importância da memória para a (re) construção da história de uma instituição educativa reflete-se o que Pereira (2007, p. 86) menciona, “É um esforço de construção de uma imagem da escola, não um relato ou recitação de acontecimentos, mas uma narrativa com interpretações”.

Ao mencionarmos o arquivo como possibilidade expressiva no trabalho de (re) construção de uma instituição educativa, estamos diretamente ligados ao sistema documentário desta instituição, ou seja, aos documentos da mesma.

Os mesmos são de suma importância, pois, são produtos próprios da sociedade e da história, porém, necessitam de análise. Assim como nos menciona Le Goff (2003, p. 537/538):

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, resultado da montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a ser manipulado [...] o documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe seu significado aparente.

O pesquisador pode se deparar com poucos documentos que lhe auxiliam no trabalho de reconstituição, devido a isto o mesmo fica em constante movimento, ora apela para a memória, ora para os arquivos, a fim de obter informações precisas para sua conclusão. Porém, vale ressaltar que os objetos também possuem seu caráter documental, pois, oferecem pistas palpáveis sobre a organização, metodologia, materiais didáticos entre outros, podendo ser estes o globo, lousas, provas, carteiras, armários, trabalhos, etc.

Muitas vezes a pesquisa ao arquivo escolar fica restrita pela falta de conservação dos documentos, impedindo uma análise mais aprofundada e precisa. Deste modo, as instituições escolares devem voltar seus olhares para uma política de preservação dos documentos, pois, estes contribuem de maneira inquestionável para com o entendimento da prática escolar. Assim como nos mostra Ragazzini (2001, p. 25/26):

“[...] é de grande importância o desenvolvimento de uma consciência e de uma prática documentária de individualização, catalogação e conservação dos documentos. [...] Uma historiografia mais sofisticada requer uma inovação no uso de fontes e isto não será possível sem uma nova prática de pesquisa, uma nova prática arquivística e uma nova sensibilidade documentária”.

Deste modo, é notório que o arquivo escolar pode nos obsequiar elementos fundamentais para a construção de uma pesquisa relevante acerca das instituições educativas, pois, integrado à vida da instituição, o arquivo faz com que possamos refletir sobre os agentes, práticas e relações que ali existiram, a fim de disseminar a educação de forma sistematizada.

Diante do exposto, fica claro que a (re) construção da história de uma instituição educativa, nos oferece subsídios fecundos sobre sua identidade cultural, educacional e social, ademais, nos revelam muito, pois, nos transporta para diferentes momentos históricos, propiciando-nos conhecer diversos aspectos fundamentais para a análise do fenômeno educativo, uma vez que estão em jogo ideias de homem, sociedade, educação e suas relações.

Em outras palavras, nos explicita Saviani (2005, p. 28):

As instituições são, portanto, necessariamente sociais, tanto na origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens, como no seu próprio funcionamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade a que servem.

Mesmo destacando a importância da memória e dos arquivos para a (re) construção da história das instituições educativas, vale mencionar que é de suma importância, se possível priorizar o trabalho com as memórias por meio do relato

das pessoas que fizeram parte do cotidiano da instituição tomada para análise, pois, esta prática é valiosa para o trabalho em que utilizamos da memória.

Materiais e Métodos

Este artigo configura-se como um recorte do trabalho de conclusão de curso intitulado: Pesquisa em História das Instituições Educativas: delineando memórias sobre a Escola Rural Municipal Amador Bueno (1959-2001). Deste modo, para a realização desta pesquisa, a metodologia utilizada foram revisões bibliográficas por intermédio de autores que tratam dos temas explicitados no trabalho e entrevistas semiestruturadas com os sujeitos que fizeram parte do ideário do sistema de ensino e da escola pesquisada. As entrevistas foram gravadas por meio de aparatos tecnológicos como câmera digital e celular, posteriormente tais entrevistas foram transcritas. As mesmas ocorreram no local de trabalho e na casa dos entrevistados. Além disso, contamos com o auxílio da Secretaria Municipal de Educação de Londrina (SME), que nos forneceu documentos biográficos sobre a E.R.M Amador Bueno.

Conclusão

Pesquisar a história de uma Instituição Educativa, possibilita que trabalhemos com as ferramentas próprias de nosso ofício, ofício este de historiador, pesquisador e interpretador da História da Educação, sendo estas ferramentas as mesmas utilizadas na construção do presente trabalho.

Uma destas ferramentas foi a memória, instrumento indispensável no que tange à busca por (re) construções daquilo que um dia apresentou grande importância e que hoje está ofuscado por modernidades, mudanças e esquecimentos.

A memória assim, assume papel crucial, pois, além de ser um instrumento da História, ela é por excelência humana, assim como nos explicita Le Goff (2003, p. 419) a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar à um conjunto de funções psíquicas, graças as quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas.

Utilizar a memória como fonte de pesquisa, significa resgatar aquilo que ainda não se perdeu, e conforme as palavras de Le Goff (2003), as informações dadas pelo homem podem ser por ele mesmo resgatadas e atualizadas por intermédio de um esforço mental, auxiliando assim o pesquisador em seu trabalho.

Além de entender o ato e a importância de se pesquisar uma Instituição Educativa, pode-se compreender que tais instituições são locais de ação social, marcadas por diversos atores e transmissoras de valores em abundância, pois, sinalizam para diversas práticas que por ventura modificarão e ou construirão ideais.

REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc. A história, os homens e o tempo. In: _____. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Tradução: André Teles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001. p. 51-68

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: **História e Memória**. 5. ed. Campinas, SP. Unicamp, 2003. p. 525-541.

MAGALHÃES, Justino Pereira. Breve apontamento para a história das instituições educativas: In: LOMBARDI, J.C. **História da Educação: perspectivas para um intercâmbio internacional**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 1999.

RAGAZZINI, Dário. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação. **Educar em Revista**. Curitiba, UFPR, n. 18, p. 13-28, 2001.

SANFELICE, J. L. **História e Historiografia de Instituições Escolares**. Revista HISTEDBR On-line. Campinas, n. 35, p. 192-200, set. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/35/art13_35.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2014.

SAVIANI, Demerval. **Instituições Escolares: conceito, história, historiografia e práticas**. Cadernos de História da Educação, n. 4, jan./dez. Uberlândia: Ed. da Universidade Federal de Uberlândia, 2005, p. 27-33.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das Instituições Escolares: responsabilidade do gestor escolar. **Cadernos de História da Educação**, n. 3, jan./dez. Uberlândia: Ed. da Universidade Federal de Uberlândia, 2004, p. 109-119.

10. HISTÓRIA DA ESCOLA RURAL MUNICIPAL MACHADO DE ASSIS LONDRINA PR

*Leonice Leite Carlos
Maria Luiza Macedo Abbud*

Introdução

A história da implantação da Escola Rural Municipal Machado de Assis, hoje localizada na rodovia João Alves da Rocha Loures, no bairro da Usina Três Bocas (1948 a 1958), é o tema deste texto, resultado de pesquisa realizada no Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. A pesquisa teve por objetivos compreender a instituição, seu surgimento, e o que significou para a comunidade que a criou.

A pesquisa se justifica tanto pelo aspecto pessoal quanto pela contribuição para a História da Educação na cidade de Londrina. Constitui um trabalho cuja originalidade está no registro de uma história ainda não contada, bem como na utilização de fontes ainda não exploradas.

A história da instituição que tomei como foco da pesquisa e a região em que ela se localiza são parte das vivências dos meus avós maternos que vieram para essa região na década de 1930. Vale ressaltar que nesta escola estudaram três gerações da minha família

A relevância acadêmica e social de estudos desse tipo vem sendo apontada pelos pesquisadores, entre eles SAVIANI (2005), para quem pesquisar a história das instituições escolares implica compreender a ideia de instituição, como surgiu e o que significou para a comunidade que a criou.

A documentação da instituição é bastante restrita, razão pela qual a coleta de dados contou com informações prestadas por colaboradores – moradores antigos da região cuja memória foi fundamental para organizar as informações, razão pela qual adotamos como metodologia a História Oral, possibilitada pela presença de protagonistas da história em uma região relativamente nova. O registro de depoimentos, na perspectiva da História Oral, mostrou-se como forma adequada uma vez que de acordo com José Carlos Meihy: (1996, p. 14) “A História Oral é um instrumento capaz de colocar novos elementos à disposição dos interessados na leitura da sociedade”.

Nesse sentido, a História Oral foi a forma de fazer o registro da história regional, cuja importância é afirmada por Oliveira e Gatti:

Neste sentido, é significativo privilegiar as novas interpretações que realçam a História Regional, objetivando fazer a ponte entre a totalidade e a singularidade. Deste modo, entender a história regional significa inseri-la num contexto mais amplo, no qual as mudanças em âmbito local ocorrem. Assim, historiar uma instituição educativa carece não perder de vista sua especificidade, mas, ao mesmo tempo, compreender sua totalidade. (OLIVEIRA, GATTI, 2002, p. 2)

Para tanto as histórias de vida das pessoas que contribuíram relembrando as suas experiências vividas, especificam uma mediação, fundamentada do ato de rememorar; possibilitando conhecer no tempo e no espaço a organização das lembranças pessoais e profissionais numa perspectiva de formação importante e singular, fundamental para a formação docente no contexto da contemporaneidade.

Desta forma Iniciamos a pesquisa identificando as possíveis pessoas da comunidade que pudessem contribuir com este trabalho fazendo o uso de uma tecnologia que fosse acessível para gravar as entrevistas, como sugere Meihy (1996).

A constituição da rede (Meihy, 1996) se deu no processo de entrevistas, quando cada colaborador indicou outros que viveram a história e poderiam testemunhar a seu respeito.

Dada a escassez de documentação a respeito da história da instituição e considerando com Mehy(1996) que

História Oral é um recurso moderno usado para elaboração de documentos, arquivamento e estudo referentes à vida social de pessoas. Ela é sempre uma história do tempo presente e também conhecida por história viva. Como história contemporânea, a história oral tem de responder a um sentido de utilidade prática e imediata. (MEIHY, 1996, p. 13)

Os depoimentos foram a fonte privilegiada de dados, cada colaborador explicitou sua experiência vivida rememorada, ou seja, fez o uso da memória para relatar com detalhes sua existência histórica a partir de momentos específicos de suas vivências, possibilitando o registro de uma parcela significativa da história desta escola.

Início de Londrina e a usina três bocas e escola

O início da cidade de Londrina se deu por volta dos anos de 1910-1920, com a presença de colonizadores vindos da Inglaterra, atraídos pelas terras

roxas e férteis, criando a Companhia de Terras Norte do Paraná. Em 1930, o Patrimônio Três Bocas não passava de um acampamento de pioneiros, aberto na clareira circundada pela imponente mata de terra roxa.

Figura 1 – Patrimônio Três bocas/ Londrina final década de 20



Autor: Theodor Preising.

Fonte: Museu Histórico de Londrina "Pe. Carlos Weiss.

Através da divulgação que estava sendo realizada, a cidade vai se formando a partir da região da Gleba Três Bocas, como era conhecida antes da inauguração da hidrelétrica, que já contava com alguns moradores, inclusive imigrantes que chegaram da Rússia, como relata um dos colaboradores deste trabalho o senhor Daniel: “*sabe quem chegou primeiro de tudo aqui? “Os russos que tinha aqui, a tua mãe deve saber”*”.

Figura 2 – Estrada entre Patrimônio Três Bocas/Londrina. Início anos 30



Autor: George C. Smith.

Fonte: Museu Histórico de Londrina "Pe. Carlos Weiss.

Assim o patrimônio ia sendo formado, muitas pessoas vinham para essa região em busca de trabalho, que de acordo com os relatos dos colaboradores era comum o termo “peões”, que trabalhavam na região por empreitas. Assim constituiu uma grande parte dos moradores que vieram para essa região.

Originária e até hoje caracterizada como escola rural, a instituição foco deste trabalho se inscreve no campo de discussões a respeito de educação no campo que tem suas especificidades e particularidades. Por isso deve receber uma atenção diferenciada não só para o currículo e avaliação da aprendizagem, mas também para a formação humana, observando as especificidades de cada indivíduo. A fala dos colaboradores mostra claramente a especificidade do surgimento da instituição em um contexto de desbravamento de uma região, germe da cidade de Londrina.

A escola a partir de documentos e depoimentos

Eduardo Verissimo de Carvalho (avô da pesquisadora) foi um dos pioneiros da região, chegando em 1938, onde construiu sua casa e teve mais quatro filhos, totalizando seis. A preocupação com a necessidade de formação

das crianças e considerando a inexistência de escolas na região, resolveu, juntamente com outro morador da região com a mesma preocupação, contratar um professor domiciliar. Pode-se supor que este tenha sido o primeiro momento do processo de constituição de uma instituição escolar na região; o professor contratado lecionou para os filhos de ambos no período 1940 a 1945, aproximadamente, já que não existem registros com datas específicas.

Ao final da década de 1940, a comunidade havia se desenvolvido. As famílias pioneiras já com seus filhos casados que formaram novas famílias; moradores dos arredores das fazendas próximas; e também as colônias das olarias da região. O que justificou a solicitação de uma escola na região.

A presença do professor particular já não supria a necessidade de escolarização da região. Assim buscaram ajuda nos órgãos regulamentadores da cidade, solicitando a construção de uma escola. Frente às solicitações, a prefeitura da cidade de Londrina primeiramente nomeou um professor para que realizasse as aulas, mas não havia prédio escolar, como relata senhor Daniel:

A primeira escola era a onde mora a Dona Santa. A primeira escola era ali. Tinha uma venda, e o João Jesuíno fez um barracão para fazer uma máquina de farinha. Mas, não sei por que cargas d'água não fez. Era um barracão grande, tinha uma escola para baixo aí estudemos ali. (CARVALHO, 2016, p. 39)

Conforme os depoimentos, as aulas tiveram início em um barracão que hoje não existe mais.

De acordo com Ghiraldelli (2008, p. 39), na década de 1930, o Brasil está em processo de urbanização e industrialização. Neste contexto, com a valorização da vida na cidade e da produção industrial em detrimento da vida rural e da produção agrícola, “o povo começou a sonhar com algo bastante simples: ver se seus filhos poderiam, uma vez fora da zona rural, escapar do serviço físico bruto”. Essa é, provavelmente, a motivação inicial da comunidade ao solicitar a criação da escola na região.

Assim, a Prefeitura do Município de Londrina, atendendo aos pedidos da comunidade da Usina Três Bocas, resolveu construir a Escola Rural Municipal Machado de Assis por volta do ano 1948, sendo inaugurada em 23 de Março de 1949. Para tanto, no ano de 1948, a partir do decreto 8 datado em 24 de fevereiro, na propriedade de Amadeu Mortari, foi dada a concessão da construção da Escola Rural Municipal Machado de Assis. Inaugurada em 23 de Março de 1949, sob o governo do Prefeito Hugo Cabral, teve como sua primeira professora Odete Naim de Paula Marinho.

Em conversas informais foi dito que houve mudança de local do prédio por três vezes, por ter sido construída inicialmente em terrenos particulares cedidos pelos proprietários. O primeiro prédio escolar ficava, segundo os

estudantes da época da década de 1950, perto de uma venda que, segundo consta nas entrevistas, era de João Jesuíno, que vendia secos e molhados e também sorvetes.

As plantações que cercavam o entorno eram de café. Entre as ruas de café se cultivavam outros tipos de plantas como feijão, arroz, ervilha, milho, mandioca, entre outros, além dos bananais e dos canaviais.

Um dos ex-alunos da instituição, José Marinho, em referência ao ano de 1952, descreve como era a construção em seu tempo de estudo: “*O prédio escolar era de madeira, tudo de madeira, telha comum, telha francesa, forrada, certo, muito simples*”. O professor que lecionava neste momento era Sebastião José de Souza, de quem nossos entrevistados foram alunos.

A partir da documentação localizada, estes foram os primeiros professores da escola, contratados pela prefeitura municipal de Londrina:

1948	Odete Naim de Paula Marinho
1949	GetulioMendes Botelho Hilda Grigoli
1950	Maria das Dores Cardoso Moreira
1951	Maria das Dores Cardoso Moreira Lília Natael Varela
1952	Sebastião José de Souza
1953	Sebastião José de Souza Noel Ferreira da Silva

Fonte: A autora a partir do Documento: Escola Rural Municipal Machado de Assis.

Além da escolarização regular, o espaço escolar atendia a outras necessidades da comunidade, como por exemplo, servir de igreja.

Como a Gleba Três Bocas, estava em processo de construção ainda não existia uma igreja. Sendo assim, Daniel descreve que;

[...] a primeira comunhão eu fiz na escola, não tinha igreja, o padre vinha rezar a missa na escola, não tinha igreja, eu fiz a primeira comunhão na escola, o Sebastião, no sábado, vinha dar aula até a hora do recreio, depois dava aula de catecismo; nós fizemos lá...nós não, uns par dele fizeram lá na escola, não tinha igreja. (CARVALHO, 2016, p. 39)

Neste momento ainda não havia uma construção destinada a igreja na região então, as missas, a catequese e primeira comunhão aconteciam na escola. Como os entrevistados têm quase a mesma idade, todos participaram destes eventos religiosos na escola. Para superar essa condição,

a comunidade queria construir uma igreja, porém enfrentava dificuldades com a questão do local para esse fim. Assim, faziam festas e promoções na venda do José Jesuíno, para arrecadar fundos financeiros para a construção. Daniel ainda ressalta que;

João Jesuíno, [e o] Tio Nê, até fez festa lá eu lembro bem, nós fomos à festa lá, o João Jesuíno tinha venda e sorveteria aí eles arrecadaram um dinheiro, quiseram começar a igreja lá. O João Jesuíno dava para fazer a igreja lá, mas não quis dar o documento da terra. Sem documento nós não vamos fazer também porque amanhã você resolve vender a terra, aí o cara fala eu não quero essa igreja aí, não tem como tem que tirar, não tem documento nenhum. Aí a Mariquinha deu a terra aí. (CARVALHO, 2016, p. 40)

Assim foram arrecadados fundos financeiros para a construção. Desta forma, quando a Igreja ficou pronta, a escola deixa de “ser igreja” e vai para o outro terreno doado pela Mariquinha (Maria Caetano Maciel), onde está construída desde aquela época até os dias atuais.

No ano 1958 a Prefeitura fez uma parceria com a Empresa Elétrica, proprietária da Usina Hidrelétrica no bairro, que cedeu parte do seu terreno, totalizando 1400m², para a construção da escola, onde permanece até os dias atuais. O prédio inicial foi construído em madeira, havendo necessidade de duas reformas. Foi ampliada para atender a nucleação das escolas isoladas da região que até então trabalhavam com salas multisseriadas, ou seja, atendendo às quatro séries iniciais do ensino fundamental por um só professor ao mesmo tempo, mantendo a forma original. Nesta escola estudaram três gerações, inclusive da minha família.

Nesse sentido, foi possível verificar pelos relatos as relações de parentesco entre aos estudantes da escola, assim como as relações estabelecidas na comunidade que se concretizam nas lembranças da vida escolar.

Em muitos relatos podemos perceber que a lembrança da figura do professor da época, como relata o senhor Antônio, atualmente com sessenta e seis anos:

[...] o meu irmão estudou como Getúlio, ele e alguém que você for entrevistar pode lembrar desse Getúlio, o Daniel mesmo pode lembrar, o Daniel estudou com, o Daniel, Zé Marinho é outra pessoa que estudou com esses professores. (RIBEIRO, 2015, p. 42)

Além do professor, são também interessantes as lembranças a respeito dos colegas, Daniel refere que;

[...] eu conhecia eles, estudei junto com os russos, tinha a Cassiana, a Ana, Nicolinha, Nicolão, é do tempo meu, estudaram junto e o professor quem era o Sebastião, o que eu sei, eu estudei com o Sebastião José de Souza. (CARVALHO, 2016, p. 39)

Neste apontamento podemos observar que a comunidade local já estava com muitos moradores. E a escola já estava atendendo em sala multisseriada, ou seja, todos os níveis do ensino das séries iniciais juntos. Como pode ser percebido, as dificuldades para implantar a educação escolar foram muitas, especialmente quanto à infraestrutura.

O grupo de estudantes mantinha relações em várias instâncias, familiares, de amizade ou de vizinhança. Assim as interações que ocorriam entre os alunos se iniciavam dentro da sala de aula, mas extrapolavam esse espaço, como relata José Marinho ao rememorar a turma do professor Sebastião José de Souza:

Eu era colocado como presidente dos alunos para corrigir os alunos na estrada, então andava eu e o Daniel para corrigir os alunos, então eu era obrigado a falar alguma coisa. E então na hora que fechava a escola, 17:30 fechava a escola, o Sebastião falava assim: você anota a pessoa que vai varrer a escola amanhã e que vai buscar água. Tinha que escalar duas pessoas para buscar água, que era meio longe para buscar água, então eu ia lá e marcava fulano de tal menina, fulano de tal para varrer a escola quando chegava já estava tudo limpinho, então varria a escola e falava para o pessoal quem tava marcado, quem vai buscar água. Para a hora que vocês vão buscar água pega o bangüê (o pau) e pegava dois balde e ia lá e trazia nas costas. Aquele balde [era a água] para o pessoal tomar, certo? (MARINHO, 2016, p. 37)

As atividades destinadas aos alunos envolviam tanto a fiscalização do comportamento no caminho de ida e volta para a escola quanto a organização do espaço para as aulas. Desta forma o professor, junto com os alunos, organizava a escola, não existia a figura de zeladores. Conforme relatou o colaborador, eles organizavam tudo, mas as interações não paravam por aí. Na volta para casa todos iam a pé e para muitos a caminhada era longa.

Antônio Ribeiro lembra que “*era difícil, difícil porque criança para vim estudar, todos vinham de pé*”, ou seja, não existia transporte escolar na época. Outra interação entre eles eram as “brigas” como José Marinho recorda, quando ele escalava alguns alunos para buscar água potável, pois no local ainda não tinha água:

Um dia eu marquei o Joaquim, o Joaquim Candido da Silva, que é o Quim da Mariquinha, que eles falavam aí. Eu marquei ele e ele falou, “Eu não vou buscar água manquinho daquele jeito” bravo que só vendo... briguento, “eu não vou buscar água”, “mas por quê? Você não toma

água?”, “*eu tomo, mas não busco*”, “*vamos fazer o seguinte, então você não vai tomar, ou você busca ou você não toma, você não vai tomar*”, “*Não ... eu tomo*” (MARINHO, 2016, p. 37)

Desta forma o professor, junto com os alunos, organizava a escola, não existia a figura de zeladores. Conforme relatou o colaborador, eles organizavam tudo.

No intervalo as brincadeiras eram em comum, envolvendo todos os alunos da escola, como descreve José Marinho:

Então a gente estudou naquele tempo, brincavam muito de barrabol, sabe o que é barrabol? É brincar de bola, fica uma turma pra cá faz um risco no meio e outra turma pra lá, joga abola, joga uma atrapalha o outro que nem tipo basquete, e outra [brincadeira] jogava muita bolinha. (MARINHO, 2016, p. 37)

Podemos observar que todas as crianças da instituição gostavam de brincar em equipes, além dos jogos de disputas por bolinhas que existiam entre eles.

Uma outra interação que ocorria com muita frequência eram as brigas que aconteciam no caminho de volta para casa, como descreve Daniel:

Só que o caminho era por dentro do pasto e tinha uma carreira de amoreira que estava pretinho, eles brincando de tacar um no outro e chegou o primo dele branquinho, estava com uma camisa branquinha e calça azul, e a camisa branquinha, “eu não quero brincadeira não, eu não estou com brincadeira” e o Joaquim foi arregaçando e pá um punhado de amora nas costas, ah! mais pra que! já rolaram no chão, rolaram aí o Zé Candido chegou lá e apartou a briga, o finado zé Candido. (CARVALHO, 2016, p. 41)

Como os alunos vinham para a escola e voltavam juntos para casa em grupinhos, além desta briga houve outros episódios nesse caminho. Como lembra Daniel Carvalho, indicando que as interações não paravam nem nos dias de folga, nos finais de semana, conforme ele se recorda das brincadeiras de estilingue.

Outra vez brigou lá no Cambezinho, nós estava lá, veio um punhado de muleque com estilingue e foi lá no Zé Candido todos nadar lá, e tinha um mamonal lá ‘ahh vamos fazer uma guerrinha de mamona de estilingue’. (CARVALHO, 2016, p. 41)

Além das interações em aulas e no caminho de volta para casa, Daniel se refere aos conteúdos que eram ministrados pelo professor em suas aulas: “*eu vi no quarto ano expressão, máximo divisor comum, fizemos no quarto ano, era bom aquele tempo*”. Essa é a recordação dos seus estudos realizados

na instituição. Também existia uma admiração pelo professor por parte dos alunos, como aponta José Marinho: *“Eu tenho até saudade dele porque ele era 100% bom mesmo, o Sebastião”*, eles apontam que o professor os ensinava muito, ensinou tudo que eles sabem hoje naquele processo de escolarização.

Os colaboradores se referem a algumas dificuldades encontradas por eles na época. Ratificando a informação de Daniel Carvalho, Antônio Ribeiro relata que *“Era difícil, difícil porque criancada para vim estudar, todos vinham de pé, não tinha merenda não tinha nada, vinha pessoas até da fazenda Cabral”*.

Nesse momento o senhor Antônio faz uma comparação com os dias atuais, que no caso da zona rural existe transporte escolar. No momento que ele relembra, no seu tempo de escola, não havia transporte escolar, tinha que ir caminhando pelas estradas rurais. Outra dificuldade enfrentada por esses estudantes era a falta de água potável, pois não tinham água encanada. Assim eram escalados dois estudantes, como relatou José Marinho: *“a hora que vocês vão buscar água, pega o banguê o Pau e pegava dois baldes e ia lá, e trazia nas costas aquele balde para o pessoal tomar certo”*.

Para tanto, nesta ocasião ele faz descrições de como eram administradas essas dificuldades enfrentadas por eles. Também não tinha “merenda” na escola, cada aluno trazia seu lanche como aponta Sonia Silva:

[...] *uma varanda, uma mesa grandona cumprida feita ali fincada no chão tipo um girau, e uns bancos também ao de redor; onde as crianças sentavam pra comer os lanches que traziam de casa então era comum ver muitas marmitas, muitos potes de comida.* (SILVA, 2015, p. 34)

Antônio relata as diferentes comidas que eram levadas para a instituição como merenda das crianças, *“às vezes um levava batata assada, outro um saquinho de pipoca e outro que não levava ficava olhando os outros”*. Aqui são perceptíveis as desigualdades sociais pois, conforme o depoimento, não eram todos os alunos que tinham condições de levar seu lanche. Nessa situação, com estas condições socioeconômicas, alguns alunos encontravam formas de conseguir seu lanche, como conta José Marinho: *“eu, pra mim comê um sanduíche, eu ganhava na bolinha, se lembra quando jogava bolinha na escola, ganhava a bolinha e vendia para comprar um lanche”*.

Outro ponto que é destacado entre os colaboradores, ex-estudantes entrevistados, eram as condições das bolsas em que eles levavam seu material. Antônio Ribeiro (2015, p. 43) esclarece quanto às vestimentas e o material escolar:

[...] *tudo mal trajado, um descalço, e tudo mal trajado...não tinha uma bolsa para guardar o material a bolsa era um embornalzinho assim... enfiava aqui nas costas, aqui, isso eu falo que mal lembro da criancada que estudava*

Os relatos evidenciam que as condições e dificuldades a serem enfrentadas por esta escola e por estes alunos eram muitas. Ainda assim, sua permanência e o significado que teve, e ainda tem, são dignos de registro.

A documentação oficial consultada indica que no momento da inauguração da escola Machado de Assis, o município contava com treze escolas. Ao que consta, atualmente, daquele grupo inicial esta é a única instituição que permanece. Nesse sentido, registrar sua história contribui significativamente com a história desta região e da educação no município.

Considerações Finais

Como pudemos observar ao longo do caminho de construção desta cidade e desta comunidade local, iniciamos um estudo de como foi a trajetória de formação da cidade de Londrina a partir do Patrimônio Três Bocas. A maior parte desses Pioneiros e seus filhos mais velhos já faleceram. Muitos venderam suas propriedades, restando apenas a memória do que foi vivido e experimentado por eles, transmitido pelas conversas familiares e da comunidade, preservados a partir desta pesquisa com a coleta dos depoimentos. Tais informações possibilitaram descrever a construção de uma instituição, e os traços de mudanças ocorridas durante o processo.

Reconstruir a história da instituição Escola Rural Municipal Machado de Assis me concedeu a oportunidade de voltar no tempo, de experimentar ouvir lembranças memoráveis de meus antepassados, histórias que ficaram registradas em minha memória e que a partir de agora ganham materialidade.

O levantamento inicial das possíveis fontes de pesquisa, os Documentos da Instituição, mostrou-se insuficiente, indicando a necessidade de seguir outro caminho, buscando novas fontes. A análise do material encontrado mostrou que os documentos oficiais não permitiriam responder minhas indagações, razão pela qual o resgate da memória da instituição escolar foi feito a partir de registro de memórias, na perspectiva da História Oral.

Dessa forma, foi possível construir a descrição do ciclo de vida desta instituição, sua criação e desenvolvimento, o perfil de seus educandos, as condições de vida e sua interação com o ambiente da escola, bem como as interações da escola com a comunidade em que está inserida. O processo foi sistematizado a partir do depoimento de estudantes da época.

As entrevistas permitiram concluir que a conquista de um espaço escolar para esta comunidade não foi nada fácil, sendo resultado de iniciativas particulares de membros da comunidade e reivindicações às instancias oficiais. A pesquisa indicou também que os primeiros estudantes enfrentavam dificuldades básicas como a falta de água potável, que era resolvida por eles com o

recrutamento dos próprios alunos para buscar água, recrutamento este feito sob a supervisão do professor. Outra dificuldade percebida foi a distância que os estudantes percorriam para chegar na instituição, alguns alunos tinham que percorrer oito quilômetros para estudar. Assim, podemos afirmar que com muita garra eles terminaram o 4º ano, apesar de não terem podido prestar o exame de admissão e continuar estudando. A maior parte desses estudantes precisava ajudar nos trabalhos do sítio e só poderiam estudar no período noturno, que só era ofertado na cidade, sendo a distância outro empecilho.

O recorte temporal, décadas de 1940 e 1950, assim como a seleção dos colaboradores foi uma opção feita em função do limite de tempo e das condições concretas de realização do TCC. Ciente de que a Instituição tem muitos outros protagonistas no seu processo de construção e desenvolvimento, como os seus professores e estudantes posteriores ao período estudado, ciente também que novos acontecimentos transformaram a configuração da escola, superadas as primeiras dificuldades, como falta de água e energia elétrica, houve a mudança e ampliação do prédio escolar, aspectos que podem ser foco de uma nova pesquisa.

Concluindo, ao optar por a essa linha de pesquisa tentamos compor histórias que de fato foram vividas, dando voz a sujeitos que frequentemente têm ficado silenciados. A cada entrevista, os indivíduos voltaram no tempo a fim de expor aquilo que lhe foi mais significativo em suas infâncias. Alguns contaram a trajetória de seus pais, outros também apresentaram as dificuldades enfrentadas por eles que foram preservadas e compartilhadas através das rodas de conversa. A percepção de como se dava a vida das crianças/estudantes também só foi possível a partir dos relatos dos protagonistas.

A pesquisa está concluída na sua primeira parte, outros desdobramentos e novas pesquisas são possíveis e pertinentes a partir deste trabalho.

REFERÊNCIAS

GHIRALDELLI, Junior, Paulo, **História da educação brasileira**. – São Paulo: Cortez, 2008. 3. Ed.

MEIHY, José, C. S. Bom, **Manual de História Oral**, Edição, Loyola, São Paulo, Brasil, 1996.

OLIVEIRA, Lucia Helena M.M. e GATTI Jr, Décio. História das instituições educativas: um novo olhar historiográfico. **Cadernos de História da Educação**, v. 1, n. 1, jan./dez, 2002.

SANTOS, Rubens Rodrigues. **Colonização e Desenvolvimento do Norte do Paraná**, Companhia Melhoramentos Norte do Paraná. 3. ed. – 2013. Publicação comemorativa do Cinquentenário da Companhia Melhoramentos do Norte do Paraná. Disponível em: <www.cmnp.com.br/melhoramentos/50anos-cmnp/files/CMNP.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2016.

SAVIANI, Demerval. Instituições Escolares: Conceito, História, Historiografia e Prática. **Cadernos de História da Educação**, n. 4, jan./dez. 2005.

Depoimentos coletados

Sônia Maria da Silva

José Marinho

Daniel de Carvalho

Antonio Ribeiro

SOBRE OS AUTORES



Simone Burioli Ivashita (organizadora)

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL. Pesquisadora integrante do Laboratório de Ensino e Pesquisa em História da Educação – LEPHE – UEL.



Celso Luiz Junior (organizador)

Doutor em Educação Pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – SP. Professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL. Pesquisador integrante do Laboratório de Ensino e Pesquisa em História da Educação – LEPHE – UEL.



Marta Regina Gimenez Favaro (organizadora)

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL. Pesquisadora integrante do Laboratório de Ensino e Pesquisa em História da Educação – LEPHE – UEL.



Maria Luiza Macedo Abbud (organizadora)

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL. Pesquisadora integrante do Laboratório de Ensino e Pesquisa em História da Educação – LEPHE – UEL.

**Sérgio Henrique Gerelus (organizador)**

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL. Pesquisador integrante do Laboratório de Ensino e Pesquisa em História da Educação – LEPHE – UEL.

Walquiria Brambilla Bueno

Graduada em secretariado executivo pela Universidade Estadual de Londrina – UEL, pós graduada em Docência no Ensino Superior pela Universidade Estadual de Londrina – UEL.

Simone de Freitas Amaral

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina – UEL, professora da rede municipal de Cambé – PR.

Grasielle Gonçalves Coutinho

Graduada em Pedagogia e em Letras pela Universidade Estadual de Londrina – UEL.

Claudiane Berbert dos Santos Lima

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina – UEL, professora na Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Cambé – PR.

Fernanda Silva Camargo

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina – UEL, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

Niely Dias de Souza

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina – UEL, especialização em Ensino e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR.

Vanessa Camargo de Oliveira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina – UEL, pós-graduada em Tecnologia da informação e comunicação em Educação e professora do ensino fundamental na prefeitura de Cambé.

Ana Caroline Macedo Domingues

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina - UEL, professora de Educação Infantil e Anos Iniciais na Prefeitura de Londrina.

Leonice Leite Carlos

Graduada em Pedagogia Universidade Estadual de Londrina – UEL, com Especialização em Trabalho Pedagógico em Educação Infantil.

SOBRE O LIVRO

Tiragem: 1000

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,3 X 19,3 cm

Tipologia: Times New Roman 11,5/12/16/18

Arial 7,5/8/9

Papel: Pólen 80 g (miolo)

Royal Supremo 250 g (capa)

História das instituições escolares de Londrina e região

Este livro discute sobre a História das Instituições Escolares, um campo temático da historiografia da educação que tem se expandido muito nos últimos tempos. A instituição escolar está munida de inúmeras possibilidades de fontes e de informações que auxiliam no entendimento da própria instituição, bem como, a respeito da História da Educação. Os historiadores da educação que adentram os muros da escola tem diante de si um grande desafio, além da quantidade de fontes disponíveis, deparam-se com a necessidade de uma escolha teórico-metodológica que não privilegie apenas a visão micro da escola, mas problematizem a relação das instituições educativas com o meio sociocultural que a circundam. Nestes dez textos contamos com a colaboração dos professores (as) da área de História da Educação do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, e também com alunas e ex-alunas da graduação e pós-graduação da mesma instituição. As três seções que dividem o livro – Escola Normal e Ensino Superior; Escolas Urbanas; Escolas Rurais – apresentam considerações em torno dos diferentes níveis de ensino que nos permitem olhar para a identidade histórica destas instituições.



ISBN 978-85-444-2026-3



9 788544 420263