



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ADÁLCIA CANEDO DA SILVA NOGUEIRA

**MARCOS POSSÍVEIS PARA RECONSTITUIR A HISTÓRIA  
DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR JULIA DE SOUZA**

**WANDERLEY:**

A PRIMEIRA ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
DE CORNÉLIO PROCÓPIO-PR (1953-1967)



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



---

Londrina-PR  
2012

ADÁLCIA CANEDO DA SILVA NOGUEIRA

**MARCOS POSSÍVEIS PARA RECONSTITUIR A HISTÓRIA  
DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR JULIA DE SOUZA**

**WANDERLEY:**

**A PRIMEIRA ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
DE CORNÉLIO PROCÓPIO-PR (1953-1967)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Marlene Rosa Cainélli

Londrina-PR  
2012

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da  
Biblioteca Central da Universidade de Londrina.**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

N778m Nogueira, Adálcia Canedo da Silva.

Marcos possíveis para reconstituir a história da instituição escolar Julia de Souza Wanderley : a primeira escola de formação de professores de Cornélio Procópio-PR (1953-1967) / Adálcia Canedo da Silva Nogueira. – Londrina, 2012.  
199 f. : il.

Orientador: Marlene Rosa Cainélli.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.  
Inclui bibliografia.

1. Educação – História – Teses. 2. Instituições Escolares – História – Teses. 3. Instituição Escolar Júlia de Souza Wanderley – Cornélio Procópio – Teses. 4. Ensino normal – Cornélio Procópio – Teses. 5. Formação de professores – Teses. I. Universidade. Estadual de Londrina. Centro e Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Cainélli, Marlene Rosa. III. Título.

CDU 37(091)

ADÁLCIA CANEDO DA SILVA NOGUEIRA

**MARCOS POSSÍVEIS PARA RECONSTITUIR A HISTÓRIA DA  
INSTITUIÇÃO ESCOLAR JULIA DE SOUZA WANDERLEY:  
A PRIMEIRA ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
CORNÉLIO PROCÓPIO-PR (1953-1967)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profª. Drª. Marlene Rosa Cainelli  
UEL – LONDRINA - PR

---

Prof. Dr. Cesar Aparecido Nunes  
UNICAMP- CAMPINAS - SP

---

Profª. Drª. Sandra Regina F. de Oliveira  
UEL – LONDRINA - PR

Londrina, 17 de Abril de 2012.

*Aos meus pais, Joaquim e Iolanda, exemplos marcantes de minha história de vida e história viva do “meu” Norte Pioneiro do Paraná...*

*Ao Moslei, companheiro querido na busca e na esperança...*

*Ao Pablo Henrique, Pavlo Demétrius, Paolo Di Carlo, Paulus Vinícius, filhos amados, desejando que meus netos e netas lhes sejam força propulsora na luta vitoriosa pela vida, tal como eles foram para mim...*

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, porque nada é tão magnificante ou minúsculo que escape à sua meticulosa graça.

Ao meu marido **Moslei**, companheiro amoroso, pela compreensão e cumplicidade nos contextos vividos, dividindo com paciência os sentimentos ora de alegria, ora de frustração, inerentes a esse processo de busca.

Aos meus pais, **Joaquim e Iolanda**, origem de tudo. Carisma de honestidade, de fibra e perseverança.

Aos meus filhos, **Pablo Henrique, Pavlo Demétrius, Paolo Di Carlo e Paulus Vinícius**, parceiros nas árduas lutas da cotidianidade, dedico apenas esta constatação - *longas foram minhas ausências, possivelmente negligenciando suas necessidades e sentimentos, porém jamais significaram amor menor.*

Às minhas noras **Alessandra, Gracyele e Rosana**, e de igual modo à **Jacqueline, Priscila e Simone**, mães de três de minhas netas; porque de seus ventres ensejou-se a possibilidade de reedição de meu afeto...

Às minhas netas (elas são a maioria) e meus netos **Yohanna, Juan Pablo, Matheus Henrique, Maria Clara, Paulo Moslei, Laura e Giulia**, aos quais dedico meu esforço supremo ao concluir essa pesquisa, como legado histórico de meu amor.

À minha irmã **Adalcira**, pelas reciprocidades e trocas, pelas escolhas comuns e pelas solidárias vivências.

Aos meus irmãos **Adauto e Adalcimar**, por fazerem parte da minha vida... Manifesto minha alegria em ser irmã de pessoas especiais e caras.

À minha sogra **Olivina**, pela compreensão do distanciamento nesse período de necessária clausura para atingir os objetivos institucionais e acadêmicos que ora se presenciavam.

A toda a minha **grande parentela**, por respeitar o necessário afastamento a que me impus para dedicar-me aos propósitos que ora finalizo.

A todos os **professores e professoras** com quem tive a alegria de conviver no transcorrer do mestrado, docentes e pesquisadores que me possibilitaram socializações e avanços, acadêmicos, pessoais e na Educação.

Aos **amigos e amigas**, pois amigos são irmãos gerados pela vida.

À Professora Mestre. **Roberta Negrão de Araújo** pela fraternidade e apoio em diferentes momentos da trajetória.

Ao Professor Mestre **Flávio Rodrigo Furlanetto**, pelo desprendimento de sua contribuição ainda na gênese do projeto.

A Professora Mestre **Juliana Suzuki** por sua camaradagem e prontidão.

Ao **Colegiado de Pedagogia** da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus de Cornélio Procópio, pelas lições de solidariedade.

À Professora Mestre **Fátima Padoan**, Diretora da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus de Cornélio Procópio-PR, pelo incentivo.

À Professora **Zeonice dos Santos Menta** Assistente Técnica do Núcleo Regional de Educação de Cornélio Procópio, por ter franqueado a realização da pesquisa naquela instituição.

À **Comunidade Escolar do Colégio Estadual José Domingues da Costa – EM**, Direção, Equipe Pedagógica, Professores e Professoras, Funcionários e Funcionárias, estudantes pelo apoio e solidariedade durante o período de realização desta pesquisa. Em especial ao colega **Sergio pela** presteza.

À **Igreja Metodista em Congonhinhas**, pela unidade da fé.

**Aos acadêmicos do Curso de Pedagogia** meu reconhecimento pelas contradições vividas nesse processo, acompanhadas de compreensão.

À Pedagoga **Valéria Baia**, pela gratificante parceira e fraternidade compartilhada.

À **Simone**, por sua preocupação sincera com minha dupla jornada de trabalho e por liberar-me das responsabilidades domésticas, no processo de pesquisa.

A Professora Doutora **Brígida Maria Nogueira Cervantes** pela generosidade e comprometido apoio pessoal em momentos cruciais.

Aos professores da Banca: Professor Livre-Docente **César Nunes**, pela renovação da utopia com sua elevada concepção ética, crítica e sua percepção amorosa e articulada da realidade.

À Professora Doutora **Sandra Regina F. de Oliveira**, pelas observações atentas e pertinentes contribuições no processo de qualificação, minha gratidão e reconhecimento.

E, intencionalmente, quebrando o protocolo na ordem de colocação de importância, para aquilatar minha lista de agradecimentos, fecho essa página com minha especial gratidão à minha orientadora, Professora Doutora **Marlene Rosa Cainélli**, pela paciência, pelo incentivo e confiança, pelo respeito ao pensamento divergente e pela tranqüilidade com que sempre orientou-me e deu-me suporte humano e científico para prosseguir no presente estudo. Registro meu agradecimento ainda por me permitir produzir com liberdade e construir minha aventada autonomia intelectual. Eu não esquecerei uma palavra simples e marcante: *“Uma vez orientadora, orientadora por toda vida”* (Julho de 2010).

NOGUEIRA, *Adálcia Canedo da Silva*. **Marcos possíveis para reconstituir a história da Instituição Escolar Júlia de Souza Wanderley**: a primeira escola de formação de professores de Cornélio Procópio-Pr (1953-1967). 2012. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

## RESUMO

Trata-se de trabalho investigativo vinculado à linha de pesquisa denominada *Perspectivas Filosóficas, Históricas e Políticas da Educação*, com centralidade temática na área da História da Educação em seu recorte regionalista. Busca recuperar a identidade institucional, os documentos e percursos da Escola Normal Regional Júlia de Souza Wanderley, primeira escola de formação de professoras primárias da cidade de Cornélio Procópio, no Norte do Paraná, que teve uma vida institucional efêmera (1953-1967). Fundamenta-se em estudos similares de recuperação documental e de reconstituição histórica de instituições escolares, já consolidados na tradição investigativa da história da educação brasileira. Estrutura-se sobre os instrumentais próprios da pesquisa histórica de abordagem qualitativa, que consistem precipuamente em levantar documentos oficiais, recuperar os registros institucionais para contrapor-los aos sujeitos e temporalidades históricas e sociais diversas. Toma como base de investigação, em primeiro lugar, as recentes fontes bibliográficas que materializaram a Educação e sua história no Brasil e no Paraná, contextualizando o projeto de educação nacional nos movimentos e idéias emergentes no transcorrer do século XX, referenciando o resgate histórico e crítico da formação do Ensino Normal brasileiro e a trajetória paranaense no mesmo período. Analisa as identidades e originalidades da criação da Escola Normal “regional” no Paraná e suas matrizes, contradições e realizações. Em segundo plano, fundamenta-se numa coleta de dados através de entrevistas com docentes da instituição e algumas pessoas que atuaram como responsáveis administrativos na referida escola à época. O trabalho apresenta como possíveis resultantes uma indicação de potencial sistematização documental e uma emergente interpretação sócio-histórica referencial da Escola Normal Regional Júlia de Souza Wanderley no contexto do Norte Pioneiro do Estado do Paraná.

**Palavras-Chave:** História. História da educação. Normal regional. História das instituições escolares.

NOGUEIRA, *Adálcia Canedo da Silva*. **Possible references to reconstitute the history of school Julia de Souza Wanderley**: the first teacher training school of Cornélio Procópio-PR (1953-1967). 2012. 199 p. Dissertation (Master of Education) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2012.

## ABSTRACT

This investigative work linked to the research line called Philosophical Perspectives, historical and political education, with thematic centrality in the field of history of education in his regionalist clipping. Search retrieve the institutional identity, documents and routes of Regional Normal School Júlia de Souza Wanderlei first primary teachers training school of the city of Cornélio Procópio, Paraná in the North, which had an ephemeral institutional life (1953-1967). Based on similar studies of documentary retrieval and historical reconstitution of school institutions, already consolidated in the tradition of investigative history of Brazilian education. Structure on the own instrumental of historical research, qualitative approach, consisting mainly in raising official documents, retrieve the institutional records to align them to the subject and various social and historical temporalities. Takes as a basis for research, first, the recent sources which were education and its history in Paraná, Brazil and in the context of national education project in movements and ideas emerging in the course of the 20th century, referencing the rescue historic and critical to the formation of Normal Education and the Brazilian Paraná State trajectory in the same period. Analyzes the identities and originalities of the creation of "regional" Normal School in Parana and its headquarters, contradictions and achievements. In the background is based on a collection of data through interviews with teachers of the institution and some people who acted as administrative officials referred in the school at the time. The work presents as possible resulting a potential indication and an emerging documentary systematization socio-historical interpretation of referential Normal School Regional Julia de Souza Wanderley in the context of the Pioneering North of Paraná State.

**Key-words:** History. History of education. History of school institutions.

## LISTA DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| <b>Figura 1</b> - Mapa do Estado do Paraná: Microrregiões .....  | 71 |
| <b>Figura 2</b> - Localização dos municípios da AMUNOP: .....  | 72 |
| <b>Figura 3</b> - Construção da Antiga Estação Ferroviária de Cornélio Procópio.....   | 87 |
| <b>Figura 4</b> - Professora Júlia Wanderlei, a primeira professora normalista do<br>Estado .....                            | 98 |
| <b>Figura 5</b> - Dona Júlia Augusta de Souza Wanderley com seu marido,<br>Frederico Petriche o filho Julinho, em 1905 ..... | 98 |
| <b>Figura 6</b> - Escola Tiradentes.....   | 99 |

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Quadro 1</b> – Número de alunos da escola Júlia de Souza Wanderley .....      | 102 |
| <b>Quadro 2</b> – Quadro de professores da escola Julia de Souza Wanderley ..... | 104 |
| <b>Quadro 3</b> - Matriz Curricular 1953–1956. ....                              | 113 |
| <b>Quadro 4</b> - Matriz curricular 1957– 1960 .....                             | 113 |
| <b>Quadro 5</b> - Matriz curricular 1961– 1964 .....                             | 114 |

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....   | 14  |
| <b>2 A FORMAÇÃO ECONÔMICA E SOCIAL DO NORTE DO PARANÁ E A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO: MARCOS HISTÓRICOS, DETERMINAÇÕES LEGAIS, REGISTROS E REFERENCIAIS.</b> .....                        | 22  |
| 2.1 A OCUPAÇÃO TERRITORIAL DO NORTE PIONEIRO DO PARANÁ.....   | 25  |
| 2.2 A PRIMEIRA REPÚBLICA E A POLÍTICA DO CAFÉ: A OCUPAÇÃO MIGRATÓRIA DAS FRONTEIRAS FLUVIAIS E O ESPLENDOR DO “OURO VERDE” .....  | 30  |
| 2.3 ENTRE A “NOVA LONDRES” E OURINHOS: A PRÓSPERA CIDADE MERCANTIL DE CORNÉLIO PROCÓPIO E A NECESSIDADE DA LEGITIMAÇÃO ESCOLAR. ....  | 32  |
| 2.4 MARCOS REFERENCIAIS E APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA: O RECENTE CAMPO DA HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES E SEUS POTENCIAIS DESDOBRAMENTOS. ....             | 35  |
| <b>3 APONTAMENTOS E REFERENCIAIS TEÓRICOS: OS BASTIDORES HISTÓRICOS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS HEGEMÔNICAS NA INDUSTRIALIZAÇÃO TARDIA DO PARANÁ.</b> .....                         | 41  |
| 3.1 A HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS E FONTES HISTÓRICAS.....   | 69  |
| <b>4 A ESCOLA NORMAL REGIONAL JÚLIA DE SOUZA WANDERLEI: IDENTIDADE INSTITUCIONAL, PROJEÇÕES EDUCACIONAIS E REPRESENTAÇÕES HISTÓRICAS</b> .....                                      | 85  |
| 4.1 OS DOCUMENTOS REFERENCIAIS E O RESGATE DE REGISTROS HISTORIOGRÁFICOS DE UMA ESCOLA DE FORMAÇÃO PÚBLICA (1953 – 1967): PASSOS E DESCOMPASSOS DE UM ESTUDO CRÍTICO-HISTÓRICO..... | 90  |
| 4.2 PERCURSO INVESTIGATIVO: AS IDENTIDADES INSTITUCIONAIS PROJETADAS E AS ENTREVISTAS.....  | 119 |
| 4.3 ANÁLISE INTERPRETATIVA DAS REPRESENTAÇÕES DOCUMENTAIS, HISTORIOGRÁFICAS E ORAIS RECONSTITUÍDAS NA PRESENTE PESQUISA: A POLIFONIA DAS FONTES PARA DECIFRAR A ESCOLA.....         | 130 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 149 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 161 |
| <b>APÊNDICES</b> .....   | 171 |
| APÊNDICE A – Bibografia das técnicas do núcleo regional de educação<br>biografia dos entrevistados: .....                              | 172 |
| APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas: Entrevista I: A colonização do Norte<br>Pioneiro do Paraná. ....                                  | 184 |
| APÊNDICE C - Roteiro de questionários: Entrevistas II e III - Vida legal da<br>instituição escolar Julia de Souza Wanderlei .....      | 185 |
| Apêndice D - Roteiro de questionários: Entrevistas IV, V, VI e VII - História da<br>instituição escolar Julia de Souza Wanderlei ..... | 188 |
| Apêndice E - Questionário de entrevista VI, VII: a história Escola Normal<br>Regional Julia de Souza Wanderlei. ....                   | 191 |
| <b>ANEXOS</b> .....  | 194 |
| Anexo A - Relatório do ano de 1966 .....   | 195 |
| Anexo B - Ficha Individual de Professores.....   | 196 |
| Anexo C - Termo de Posse .....   | 197 |
| Anexo D - Certificado de Frequência da Universidade Volante.....   | 198 |
| Anexo E - Certidão de Conclusão de Curso do Normal Regional – 1º Ciclo .....   | 199 |

## 1 INTRODUÇÃO

Uma reconhecida tradição investigativa dispõe uma radical diferença entre a ordem da pesquisa e a ordem da exposição no campo das Ciências Humanas e Sociais. Seguindo essa tradição, enquanto se considera que, na ordem da pesquisa se parte do particular para o geral, na ordem da exposição ou da relatoria a relação se inverte, partimos sempre do geral para o particular. Esse é o movimento que buscamos registrar nessa etapa da apresentação formal de nossa pesquisa. Trata-se de um momento institucional privilegiado para articular as motivações políticas, as disposições epistemológicas e sociais que deram suporte e vida aos questionamentos que logramos engendrar na pesquisa que ora apresentamos.

Reconhecemos a presente pesquisa como um estudo de história da educação, recortado numa esfera regional, configurada na busca de reconstituir a história das instituições escolares. No caso, trata-se de recuperar a pressuposta identidade, os movimentos e contextos, a vida institucional e os impactos sociais da Escola Normal Regional Júlia de Souza Wanderley, que existiu na cidade de Cornélio Procópio, Norte do Paraná, entre os anos 1953 e 1967<sup>1</sup>.

Ao intentar definir a pesquisa que ora empreendemos, julgamos ser apropriado caracterizá-la como uma pesquisa *histórica* no campo da Educação, voltada para a compreensão das instituições escolares e suas relações com a

---

<sup>1</sup> O estado do Paraná possui uma área de 199.554 Km<sup>2</sup>, correspondente a 2,3% do território brasileiro, conta com mais de 10 milhões de habitantes, divididos em 399 municípios, dispostos em cinco regiões geográficas: Litoral, Serra do Mar, Primeiro, Segundo e Terceiro Planalto. O estado do Paraná ostenta hoje um vasto território agriculturável, uma vigorosa rede de serviços e infra-estrutura viária, uma consolidada identidade agrícola, acompanhado de altos índices de produção, recheados pelos números de exportação de alimentos, bens industriais, automóveis, eletrônicos, além de contar com índices e bolsões de pólos industriais e urbanos de grande e média proporção. Ao mesmo tempo o Paraná registra índices de pobreza, IDH baixíssimo em algumas regiões e outros contraditórios dados sociais sobre saneamento, educação, qualidade de vida em quadros macabros e sombrios. Qual desses pólos revela mais a identidade desse laborioso e contraditório estado? Vivemos na Região Norte do Paraná, o chamado “Norte Velho”, na falta de melhor definição. Costuma-se classificar como Norte Velho o conjunto de cidades e lugarejos formados a partir do fim do século XIX, ocupado mais intensamente pelos ciclos colonizadores do extrativismo da madeira, da exploração do mate, da ocupação da pecuária e criação extensiva de suínos, até nuclear-se na economia regional do café, efetuada entre 1910 a 1940. A economia do café representa a criação, o auge a crise ocupacional e econômica dessa atual microrregião paranaense. O Norte Novo é como se denomina a formação do eixo colonizador que vai até a exploração das terras de Londrina e Maringá. Já por Norte Novíssimo se convencionou chamar a ocupação e colonização das terras entre Maringá e Umuarama e Paranavaí. Nosso contexto geográfico e econômico limitar-se-á a buscar entender e circunscrever o Norte Velho, mais especificamente à microrregião nucleada na cidade de Cornélio Procópio. Pretendemos analisar os contextos de formação econômica, de organização social e política dessa cidade e seu impacto na região, e intencionamos buscar descrever sua possível identidade e suas contradições referentes ao seu papel regional e suas articulações com outras dimensões sociais e culturais.

sociedade, suas particularidades e suas múltiplas determinações e interesses, projeções e eventuais rejeições.

O problema teórico e político que nos motivou a investigar a Escola Normal Regional Júlia de Souza Wanderley se desdobrou, no transcorrer de nossa tarefa questionadora, em inquietantes perguntas que acirraram nossa inspiração primordial e mantiveram nossas propostas iniciais abertas. Esta pesquisa pretendeu obter respostas para as seguintes questões: Como se deu a implantação Escola Normal Regional Julia de Souza Wanderlei em meio às políticas públicas para o desenvolvimento do norte pioneiro? Como se constituiu e se concretizou o projeto desta escola em termos de: organização, matriz curricular, profissionalização de professores de Cornélio Procópio? E que papel desempenhou, no interior dessa sociedade?

A escolha da abordagem qualitativa de investigação: “[...] tem um tipo de objetividade e de e de validade conceitual [...] que contribuem decisivamente para o desenvolvimento do pensamento científico” (TRIVIÑOS, 2010, p. 118) que favoreceu a percepção quanto às circunstâncias particulares em que a Escola Normal Regional Júlia de Souza Wanderlei se inseriu; possibilitou uma descrição rica das situações observadas a partir do relato das fontes orais; e centrou-se mais no *processo* do que nos resultados, e neste sentido procuramos ver como se deu a criação e a extinção da instituição escolar na perspectiva histórica, observando as mudanças de natureza econômica e social dos processos e dos sujeitos institucionais envolvidos.

Essas questões marcaram a gênese e o dinamismo de nossa trajetória investigativa. Ao buscarmos retomar fontes historiográficas, nosso espanto foi profundo, por múltiplas e intrincadas razões: a ausência de documentação institucional, de registros oficiais e não oficiais, a lacuna de dados e relatos sobre a trajetória institucional dessa que durante 16 anos formou a *mão-de-obra* intelectual para o *mercado* educacional, a Escola Normal Regional Júlia de Souza Wanderley, tomando os termos da época como singulares. Ao lado dessa ausência de memória institucional havia a lacunar falta de clareza histórica de seu sentido ou identidade política de suas preclaras aspirações e possíveis significados.

Outro elemento tomou centralidade em nossa investigação: a questão dos referenciais teórico-metodológicos e os desafios de uma nova atitude historiográfica na História da Educação, ainda emergente e recente.

Pressupúnhamos que os estudos das instituições escolares envolvem a compreensão dos sujeitos que as constituem, a elucidação das práticas pedagógicas já constituídas, o conhecimento de seu projeto pedagógico, de sua ação cotidiana, dos eixos documentais e da *práxis* que a sustenta. O historiador da educação, nesse caso, tem a tarefa e o desafio de buscar entender e articular as relações entre o particular e o geral, entender as singularidades no corpo dos estudos sobre as origens das instituições, seus pressupostos e as relações materiais e subjetivas que as implementam, sobretudo no marco regional.

Em outras palavras, ter o contexto como foco é um indicador fundamental para os estudos de base histórica e educacional, como intencionamos. Para tanto, como veremos, Sanfelice (2006) ressalta a importância das fontes historiográficas, em contraste com a lacuna de registros e a pouca experiência de preservação de documentos em nossa identidade da pesquisa e produção de historiografia da educação brasileira.

Gatti Júnior (2002) destaca que os procedimentos investigativos da História e da História da Educação no Brasil vêm passando por transformações, apartando-se do viés acadêmico e abstrato e buscando um novo marco estrutural. Para o autor, a História da Educação e a Pedagogia se articulam desde as suas origens no país, tendo predominância, nas pesquisas e estudos acadêmicos e institucionais, o aspecto histórico. Estudos singulares e marcantes buscam articular o caráter das interpretações e análises do passado e do presente da história da educação, relacionando-os à trajetória das políticas educacionais mais recentes. Esta questão específica explicaria, para o autor, o crescente interesse de pesquisadores em investigações pautadas na temática regional.

Reafirma também que os novos focos da história da educação – o estudo das particularidades regionais – se situam como novas tendências da pesquisa histórica:

[...] nas quais as especificidades e singularidades regionais, ou mesmo, locais, passaram a ser consideradas como importantes objetos de estudo e, mais, são pesquisadores que promovem suas investigações sobre o passado apropriando-se de um corte eminentemente histórico, abandonando, deste modo, as imposições advindas, primeiro, do campo filosófico, em que prevalecia a concepção de que o pensamento educacional se sobrepunha à própria realidade da educação e, em segundo, do campo sociológico, já caracterizado acima. (GATTI JÚNIOR, 2002, p. 29).

O eixo teórico que situa esta prática afirma que é necessário ter o passado como elemento indicador e avaliativo, mas que é fundamental o diálogo entre esta história e as novas abordagens e iniciativas, para explicar, por exemplo, a história das instituições educativas regionais. Como já reportamos, veremos no transcorrer dos estudos ora apresentados, com base nas afirmações de Sanfelice (2006; 2009), que o desvendar de uma História das Instituições Educacionais ou educativas deve considerar o contexto das práticas, seus sujeitos sociais, o cotidiano do trabalho escolar, o interior das instituições, quer na condição de confronto ou na posição em paralelo com os registros documentais.

Assim, ao enfocarmos a história de uma instituição, perpassamos o registro, mas buscaremos compreendê-la no contexto do sistema educacional nacional, estadual e local, e considerando ainda as contribuições metodológicas de Gatti Júnior (2002), intentamos conhecer a totalidade a partir da explicitação destes aspectos:

- os processos de criação e de desenvolvimento (ciclo de vida) das instituições educativas;
- a configuração e as mudanças ocorridas na arquitetura do prédio escolar;
- os processos de conservação e mudança do perfil dos docentes;
- os processos de conservação e mudança do perfil dos alunos;
- as formas de configuração e transformação do saber veiculado nestas instituições de ensino, etc. (GATTI JÚNIOR, 2002, p. 17).

Essas disposições não foram centralidades em nosso estudo, mais voltado para a interpretação da suposta motivação, identidade e dinâmica da escola na sociedade regional efervescente no transcorrer do surto cafeeiro e da proto-industrialização urbana. Neste sentido, o estudo dos temas estruturais não deve nos eximir da análise: “[...] baseadas em fontes secundárias, com centralização da pesquisa diretamente sobre as fontes primárias, na descoberta ou mesmo geração de documentos e de objetos para a História da Educação” (GATTI JÚNIOR, 2002, p. 31). Interlocutor, no transcorrer de nossa fundamentação epistemológica, Gatti Júnior (2002) reforça que um estudo sobre as instituições escolares, com um recorte regional, deve considerar as relações entre o estudo particular das instituições, sem perder de vista a complexidade do processo de organização do ensino nestes espaços, bem como as representações sociais construídas pelos sujeitos da educação, no entorno e na constituição e desenvolvimento das cidades.

As pesquisas em história da educação, e em especial aquelas que,

tratando da história das instituições educativas ou educacionais, sofreram, dos anos 1960 aos anos mais recentes, uma crescente valorização, criando a necessidade da redefinição de aportes teórico-metodológicos que dêem base para o estudo documental, mas que tenham como eixo a relação entre história, memória e interpretação das iniciativas orgânicas em educação nos estados e municípios do país são nossa inspiração ou paradigma. Diz o autor que: “[...] vem sendo valorizada a utilização tanto dos aportes teóricos oriundos do campo da História quanto das evidências, sendo que estas não se limitam mais aos documentos escritos, mas abarcam fontes orais, iconográficas, etc”. (GATTI JÚNIOR, 2002, p. 2).

Na direção de buscar a contextualização das instituições, suas relações e o impacto das políticas educacionais em sua história e consolidação, passa a ter muito sentido o estudo de categorias como as *representações sociais, cultura escolar, elite, trabalho, grupos e classes sociais, condições de trabalho, disposições curriculares*, entre outras.

No estudo destas produções, realizadas em diferentes nichos institucionais também pela ANPED<sup>2</sup>, o autor ressalta que se inicia um *afastamento* da História da Educação, do estudo de questões estritamente pedagógicas e afirma-se a tentativa de abertura de novos campos, como uma historiografia da questão das instituições educativas e educacionais de base local e regional, marcadamente pela criação de um Grupo de Trabalho sobre o eixo, a partir de 1997, reconhecendo que há pesquisas que justificam tal especificidade, supondo que a estrita inserção na questão na tradição corrente da Pedagogia não daria mais conta das peculiaridades desse novo e vigoroso campo investigativo, exploratório e historiográfico.

Ganha força nos campos específicos da Educação Brasileira os estudos sobre a *história da educação* e sobre *política e legislação da educação*, seu viés histórico e seus impactos na educação da sociedade nacional. Destacam-se ainda pesquisas sobre o pensamento educacional brasileiro, valorizando a relação entre história e memória dos educadores, através da relação entre as fontes primárias e secundárias, em investigações originais do campo da História da Educação no país.

Na direção de pensarmos as especificidades de uma História das

---

<sup>2</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Instituições Educativas e Educacionais, é importante demarcarmos que esta se consolida como:

[...] oposição à Historiografia Tradicional [...] um novo olhar historiográfico, com um sentido mais amplo, complexo e abrangente, sobre os espaços sociais destinados à educação escolar, atribuindo muita importância às suas singularidades e particularidades. (GATTI JÚNIOR, 2002, p. 73).

O estudo com base na investigação do interior das instituições educativas, a consideração do contexto escolar e de suas múltiplas determinações, que se constitui no universo escolar e educacional, estão no cerne das preocupações desta nova historiografia, que intenciona fazer a crítica à história tradicional e suas fontes, considerando as questões do entorno, das situações e impactos da política educacional, nas ações locais, sem perder de vista a questão da *multidimensionalidade dos fenômenos*, na feliz aceção de Oliveira e Gatti Júnior (2002).

Esses desafios e dificuldades, à medida que se apresentavam, aumentavam ainda mais nossa curiosidade política, nossa inquietude intelectual, nossa determinação epistemológica e pessoal: que razões estariam por trás dessa quase negação histórica da existência, da trajetória e da identidade da Escola Normal Regional Júlia de Souza Wanderley em Cornélio Procópio? Quais seriam as possíveis causas desse esquecimento, desse aparente menosprezo pela memória social e histórica da cidade do significado, ainda que fosse efêmero, dessa unidade escolar e educacional? Com essas questões dedicamo-nos ao presente trabalho de pesquisa, que ora apresentamos como documento final dissertativo e de exposição formal dessa pesquisa.

Buscamos apresentar até o momento as motivações e decisões sobre o tema, o objeto de pesquisa, o problema teórico que nucleamos e as características metodológicas de nossa investigação. A pesquisa apresentada está constituída ainda por três capítulos interpretativos e descritivos, seguida de algumas considerações finais alinhavadas a partir do esforço de urdir o conjunto dos dados coletados e dos fenômenos observados.

No primeiro capítulo de nossa proposta de dissertação acadêmica apresentaremos os contextos históricos, considerando a recomposição da formação econômica da microrregião de Cornélio Procópio, encravada na ocupação do Norte

Velho do Paraná, descrevendo seus desdobramentos e apontando suas contradições. Esse contexto será de fundamental importância para articular nossa compreensão da identidade política da educação e da função social da escola.

No segundo capítulo destacaremos as silhuetas e os limites por meio da recuperação de algumas matrizes da formação de professores no Brasil, as grandes linhas de criação da Escola Normal Regional no Paraná, delineando a identidade da Escola Júlia de Souza Wanderley como instituição formal da cidade de Cornélio Procópio, voltada para essa finalidade naquela conjuntura. As considerações que empreendemos nesse capítulo serão fundamentadas nos documentos esparsos que logramos reunir, compostas ainda pelos relatos orais que coletamos como fontes para sustentar nossa proposição de estudo e conseqüente interpretação, apesar dos desafios e dos muitos sobressaltos efetuados no transcorrer do processo de inventariar as possíveis fontes documentais a serem investigadas e os tantos percalços com os quais nos deparamos para o manuseio destas.

No terceiro capítulo apresentaremos algumas possíveis leituras da significação da trajetória da Escola Normal Regional Júlia de Souza Wanderley para a cidade de Cornélio Procópio, para a educação paranaense e possivelmente para a educação brasileira. Marcaremos nossa leitura pelo cotejo de suas aspirações com relação aos marcos regulatórios e aos movimentos estruturais de demanda pela educação e ampliação dos direitos sociais na realidade brasileira atual.

Entendemos que uma pesquisa nunca esgota a realidade, pois a realidade é muito maior do que dela podemos entender ou interpretar. Assim consideramos a presente reflexão como uma proposta, um ensaio histórico interpretativo e um resgate da memória institucional e documental de um pioneiro centro de formação pública de professores numa época de transição econômica, estadual e nacional.

Esperamos que a pesquisa aqui apresentada, mais do que os eventuais acertos, seja capaz de inspirar e desafiar outros estudantes, investigadores e pesquisadores da educação, notadamente aqueles que se dedicam à pesquisa da história das instituições escolares, a ampliar seus horizontes e refazer a memória de todas as aspirações coletivas que tomaram a educação, a formação de professores, como eixo motivador.

Se repararmos hoje nas demandas e lutas da realidade social e

educacional brasileiras recentes notaremos as prementes convocatórias para a produção de um consistente sistema educacional nacional, com suas articulações e eixos, orgânicos e seqüenciais, bem como suas disposições de formação de professores e engendramento de um padrão de qualidade social da escola, destacadamente da escola e educação públicas. Isso demonstra que bandeiras e iniciativas de séculos anteriores continuam vivas e desafiadoras, a questionar nossos propósitos e políticas públicas mais emergenciais. Trata-se de aprender com a realidade e ver na história as contradições e liames das inalienáveis necessidades sociais.

## **2 A FORMAÇÃO ECONÔMICA E SOCIAL DO NORTE DO PARANÁ E A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO: MARCOS HISTÓRICOS, DETERMINAÇÕES LEGAIS, REGISTROS E REFERENCIAIS.**

Neste capítulo pretendemos contextualizar a ocupação econômica e a formação social do norte pioneiro, referência histórica e geográfica fundamental para o entendimento das considerações finais assumidas pela pesquisa. Nessa direção, buscaremos reconstruir algumas coordenadas históricas e políticas, já densamente analisadas por estudos de estrita investigação histórica, para encetar a presente proposição voltada para a dimensão de compreensão do fenômeno educacional. Esse intento decorre da opção metodológica que empreendemos, na qual não se pode entender a questão da educação separada das contradições econômicas e políticas. Apresentaremos, ao final do capítulo, alguns eixos do acervo epistemológico e do embasamento teórico-metodológico, no campo da História das Instituições Escolares, para a possível sustentação de nossa dissertação.

Nosso estudo situa-se na linha de pesquisa *Perspectivas Filosóficas, Históricas e Políticas da Educação*, institucionalmente localizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Nesse programa, esta linha visa pesquisar os fundamentos filosóficos e as principais matrizes históricas da educação brasileira, tal como essa vem se constituindo na pesquisa acadêmica em geral.

A escolha nuclear da pesquisa situa-se na área temática da História da Educação. Por força da escolha metodológica já mencionada, não separaremos de maneira estanque a história de suas determinações econômicas e políticas, ou ainda as diretrizes filosóficas que sustentaram as conquistas materiais e simbólicas efetuadas no processo social.

Na amplitude da área de História da Educação limitamo-nos a assumir uma linha recentemente legitimada em nossa tradição de pesquisa denominada *História das Instituições Escolares*. Trata-se de um campo temático específico que tem como objetivo, entre outros fatores, a investigação dos marcos históricos, a recuperação e análise dos documentos, os condicionantes institucionais das representações sociais e materiais, de diferentes instituições escolares e educacionais, de modo a demonstrar a pluralidade e singularidade das unidades educacionais logrando decifrar suas contradições e possíveis identidades.

Nessa proposta não se concebe o sentido de uma instituição ou unidade escolar sem vinculá-lo a uma trama de relações que se materializam em suas representações. Isto quer dizer que o padrão arquitetônico, o mobiliário, a concepção espacial, os documentos históricos e as diretrizes pedagógicas, bem como suas pressuposições políticas, guardam estreitas relações e se constituem hoje em fontes históricas consideráveis.

Nossa primeira referência espacial, geográfica, histórica e cultural é precipuamente a consideração da identidade histórica do estado do Paraná. Segundo pesquisadores da filologia e semiologia indígena, PARANÃ tem um significado peculiar, que marca sua identidade cultural. Nos textos e relatos de Ramos (1999), em seu estudo de natureza lexo-semântica, o Paraná é o único dos três estados sulistas a ter nome de origem Tupi, que vem da justaposição de *pará*, “cauda”, com *anã*, “parente, semelhante”; donde se define o neologismo “semelhante ao caudal, mar”, o que o liga semanticamente aos acidentes geográficos.

Portanto, com alguma licença poética, podemos interpretar que *Paraná* é uma palavra indígena tupi-guarani que significa *grande rio* ou, para ser mais fiel, *rio semelhante ao mar* formada pelos vocábulos *parã* que significa *mar* e *nã* que quer dizer *semelhante* ou *igual*. Trata-se de um conceito geográfico, uma denominação dada ao grande Rio Paraná, chamado de *Rio tão grande quanto o mar*, para expressar a riqueza do vocábulo. Os primeiros relatos que registram as paisagens e identidades geográficas do Paraná datam do século XVI, reduzidas a curtas observações de expedições estrangeiras e a alguns relatos esparsos de viajantes, produzidos na trilha de São Paulo para o Rio Grande do Sul, na chamada *rota dos tropeiros* que reunia a busca de carne e de outros alimentos, sobretudo o *charque*, processado no Rio Grande, para abastecer as vilas e feitorias paulistas e mineiras. Há o registro de existência de algumas expedições exploratórias de madeira e de outras *entradas* de grupos de sondagem para o extrativismo vegetal, a busca das chamadas “drogas do Sertão” que eram usadas nas vilas coloniais e até na Europa, nas considerações de Wachovicz (1995), Steca e Flores (2008).

Segundo nos relatam os pioneiros estudos de Wachovicz (1995), no transcorrer do século XVII, ampliam-se as rotas de tropeiros e a descoberta de ouro em Minas Gerais, consolidada naquele século, exige a maior presença de comércio de charque, de abastecimento de animais, cavalos e mulas, além da atividade de

busca do índio do sul, usado como escravo nas lavouras de São Paulo e Minas Gerais, núcleo do manifesto interesse do bandeirismo apresador.

No século XVIII existiam caminhos e rotas de Minas Gerais e São Paulo para o Rio Grande do Sul e as Colônias de Sacramento, por um lado, e as rotas para Guairá, de outro, adentrando pelo Sertão até atingir a Foz do Iguaçu, chegando às colônias guaranis que marcam o território do atual Paraguai. Duas vilas somente existiam até o século XVIII: Curitiba (*curi* quer dizer *pinheiro*, referindo-se à espécie *Araucaria Brasiliensis* e *tiba* significa *muito* ou abundante) e a vila de Paranaguá, baseados na pesquisa anteriormente citada (RAMOS, 1999).

Nos séculos entre o XVI e o XIX a economia paulista, baseada na pecuária extensiva, na exploração agrícola e na atividade extrativista, se expande vertiginosamente, com a intensificação de expedições exploratórias e da lenta ocupação das fronteiras fluviais, pois os rios eram os limites e ofereciam as identidades desse território grandioso, livre e inexplorado, como aponta Scortegagna e outros pesquisadores, em texto referencial sobre aspectos históricos e geográficos da formação paranaense, Scortegagna (2005).

A emancipação do Paraná deu-se em 1853, desmembrando-se do Estado de São Paulo, contando então com poucas cidades e vilas, no meio do século e no auge do Segundo Reinado, imperado por Sua Majestade Dom Pedro II, que governou o Brasil até o fim da monarquia, ocorrida em 1889. Essa emancipação política tardia não configura, todavia, uma identidade peculiar na cultura ou na economia, visto que o Paraná não lograva reunir condições objetivas para a sustentação de um ciclo econômico autônomo, duradouro e forte, estando sempre manietado pelos interesses centrais do Império e sendo administrado pelas demandas das elites aristocratas latifundiárias, definidas pelas decisões dessas classes proprietárias de terras.

A política de incentivo à presença do imigrante europeu, em vista da superação da escravidão e da mão de obra escrava, levada a cabo pelo Imperador D. Pedro II, encontrou nos estados do Sul uma geografia favorável, semelhante às terras européias, com abundância de terras agriculturáveis, mão-de-obra igualmente abundante pelo esvaziamento de ofícios e trabalho dos ciclos extrativistas de ouro em Minas Gerais e do Café em São Paulo. Podemos dizer que a formação econômica do Paraná, assim como sua formação social, se dá pela expansão da exploração extrativista, pela ampliação de fronteiras agrícolas e pelo assentamento

de migrantes nacionais (mineiros, gaúchos, nordestinos, paulistas) e estrangeiros (italianos, eslavos, poloneses, russos, alemães, japoneses etc.). A história econômica do Paraná é a história da expropriação das terras ricas e abundantes, da exploração do homem pobre, não-proprietário, seja ele índio *guarani* ou *kaingangue*, do assentamento de colônias de imigrantes europeus e asiáticos em adensamentos agrários endógenos; todos estes processos próprios de economias agrárias pré-capitalistas, na linha de investigação histórica proposta por Wachovicz (1995).

A araucária, o cedro, a peroba, os ipês, a abundante e rica presença de madeira nobre da região, o mate e o pinhão, a exploração das ervas do sertão, a caça e a pesca, cada um desses processos exploratórios e extrativistas precede a organização do grande processo de colonização agrária do Café e a expansão das fronteiras produtivas de nosso sofrido e exaurido solo e sua pobre gente. Pesquisas e estudos retratam essa articulação entre economia, cultura e sociedade, conforme nos atestam Wachovicz (1995), Steca e Flores (2008) para ficar em alguns fundamentos matriciais.

## 2.1 A OCUPAÇÃO TERRITORIAL DO NORTE PIONEIRO DO PARANÁ

No intento de estabelecer a melhor rota para o Mato Grosso, a partir dos anos 1840, João da Silva Machado embrenha-se pelos sertões, de acordo com Ruy Wachovicz (1987; 1995) e realiza muitas viagens ao oeste do que viria a ser a Província do Paraná, chegando até o sul do Mato Grosso, com o objetivo maior de estabelecer uma via de comunicação fluvial entre Curitiba e Cuiabá, interligando as bacias dos rios Paraná e Paraguai, expedições essas que acabaram demarcando imensas posses territoriais através de seus comandantes, conforme Wachovicz (1987).

Referimo-nos a João da Silva Machado, o Barão de Antonina, pelo seu protagonismo histórico no grande ciclo de exploração extrativista e de expansão de fronteiras. Esse ilustre senhor recebeu esta titulação por seus feitos na Revolta Liberal de Sorocaba de 1842, e também por sua ação junto aos índios, como grande proprietário de fazendas na província da São Paulo. Foi, porém, antes de barão um experiente tropeiro, depois fazendeiro, dono de grande rebanho bovino, engajado em investimentos econômicos privados, especificamente em comércio de animais. Para dar conta de seus interesses mercantis precisava estabelecer uma rota fluvial e

terrestre entre o *litoral paranaense e a província do Mato Grosso, diminuindo distâncias entre a respectiva província e o Rio de Janeiro, independente das passagens por Buenos Aires e Assunção*. Para isso, contrataria John Henry Elliot para a empreitada, segundo Kreps da Silva, na coletânea organizada por Scortegagna (2008) para definir os marcos geoeconômicos dessas terras, em vista de sua exploração agrária, de sua ocupação pastoril e de abundância de valorizada madeira.

Nascido no ano de 1782 na Freguesia de Taquari, no Rio Grande do Sul, já nas duas primeiras décadas do século XIX havia posto em acúmulo amplo conhecimento no mercado de mulas e gado, tendo empreendido viagens do Rio Grande do Sul a Sorocaba, e de lá, importante mercado de comércio animal, alcançado abastecer até o Maranhão e a Bahia.

Os historiadores apontam o protagonismo desse rico comerciante e seu aliado, Manuel Gonçalves Guimarães, outro rico negociante de animais, e, com tal aliança, ampliam-se seus negócios solidificando sua ação no ramo de condutor de tropas, pois se consolidou no ramo comercial de negócios supra-fronteiriços. Além de vendedor e experiente explorador era preciso crescer no Império, pois para além do dinheiro e das posses era necessário dominar a escada da mobilidade social: os títulos de nobreza! Não se pode precisar o tempo histórico exato de seu contrato nupcial, somente que foi anterior a 1815, pois neste ano nasceu sua primeira filha. A maioria das alianças e contratos se firmava pelos casamentos arranjados entre interesses de família.

Em 1820, em virtude de seu comprovado conhecimento no negócio de animais e das regiões da América do Sul, João da Silva Machado estabeleceu uma relevante sociedade com o rico empresário Antonio da Silva Prado e, posteriormente, acabou por incrementar relações comerciais com David Santos Pacheco, O Barão dos Campos Gerais, parcerias que possibilitaram a Machado conhecer paragens mais distantes do sul do Brasil e da América Espanhola.

O fator relevante para a carreira de Machado foi que esta experiência despertou o interesse do governo central que o incumbira de abrir e melhorar as estradas e caminhos no Sul. Agregadas às atividades econômicas de João da Silva Machado, está sua trajetória política que o destaca no engendramento administrativo do Império. Fartos documentos históricos retratam esse corolário político, conforme estudos de Scortegagna (2008) e Wachovicz (1995), que

destacam a realidade desse protagonista. Em 1821 teve sua primeira atuação política relevante, agindo como eleitor da comarca de Curitiba para a Junta, que em São Paulo elegeria os deputados que iriam à Corte de Lisboa, ocasião em que se aproxima de militantes daquela província, dentre outros, Rafael Tobias de Aguiar, Diogo Feijó e Nicolau Pereira dos Campos Vergueiro, um grupo cuja participação política estaria em ascensão. Tendo sido eleito pelo Partido Liberal ocupou a posição de Deputado Provincial no corpo legislativo em exercício no período entre 1835 a 1843 e, tomando esta posição, quem sabe o mais alto posto no império, atravessou a grave convulsão social da província paulistana: a Revolta Liberal.

Embora não seja nossa intenção nos aprofundarmos sobre esta Revolta nesta dissertação, buscaremos entender seu escopo principal, haja vista ter sido fator preponderante e ter influenciado sobremaneira as conseqüentes mudanças sobre o modo de vida de tropeiros que emergem na história do Norte do Paraná.

Conforme nos relata um estudo histórico de Nunes (1998), a Revolta Liberal originou-se na insatisfação dos grupos oligárquicos regionais com a política centralizadora imperial de D. Pedro II, motivada pelo descontentamento de uma parcela de políticos liberais que vinham gradativamente perdendo a influência na Corte e que assim legitimam a insurreição de 1840. Dissolvido o Ministério liberal, retomam novamente o poder os Conservadores e os ditos Liberais, não aceitando a troca, iniciam a Revolta Liberal com a adesão de partidários de duas províncias: São Paulo e Minas Gerais, ainda de acordo com Nunes (1998).

Na província de São Paulo, o movimento da Coluna Libertadora que queria retomar o poder pela luta armada, marchando até ao Rio de Janeiro para supostamente empreender a derrubada do Governo Conservador, foi liderado por Tobias de Aguiar e pelo ex-regente Diogo Antônio Feijó. Essa marcha teve início a partir de Sorocaba, passando por Itu e Campinas. A Coroa, levando em consideração as revoltas de Sorocaba e Minas Gerais, além de outros movimentos libertários como a Revolução dos Farrapos, temendo uma possível união das duas forças revolucionárias convocaria Machado para a estratégia de defesa da região Sul, dados seus intensos conhecimentos destes rincões. Liberais de São Paulo e Minas Gerais foram derrotados e presos, e os que conseguiram escapar dos destacamentos do então chefe nacional das forças ordinárias de repressão, o futuro Duque de Caxias, Luis Alves de Lima e Silva, refugiar-se-iam junto aos Guerrilheiros

Farroupilhas. Calada a revolução, ao final de 1842, Machado recebe o título de Barão de Antonina.

A trajetória econômica, legitimada pela aliança política conservadora de Machado, nos permite compreender seu acúmulo de capital, assim como seu sucesso no empreendimento colonialista no Norte do Paraná, recorte regional importante para a contextualização do objeto de nosso estudo. Seu conhecimento geográfico do Sul o favoreceu de muitas maneiras à posse da terra, usada para a criação de rebanho bovino, mas, para além destas questões, encontra-se por trás do recebimento de seu título de Barão, sua atuação, diga-se repressiva e dizimadora, junto aos numerosos índios ainda existentes e aldeados no Paraná, conforme nos relatam Kreps e Vianna, ainda segundo registro de Scortegagna (2008). Esta compreensão causal, porém, não será abordada estruturalmente neste trabalho, pois seria potencial tema de outra legítima pesquisa histórica, visto que muitas derivações dessa realidade supostamente civilizatória, expressas em suas atividades econômicas, políticas e administrativas privadas, demonstram como João da Silva Machado empenhou-se no aldeamento dos índios, realizando o que chamaria de Bandeiras e Catequese.

Em 1846, o sertanista Joaquim Francisco Lopes, liderando o grupo de prospecção do agrimensor norte-americano que se tornara alto funcionário do Barão de Antonina, desejoso por tomar posse das terras exploradas nos sertões, optaria por seguir a rota das Reduções Jesuíticas Espanholas no Paraná, localizadas às margens dos rios Tibagi, Ivaí, Paranapanema e Itararé. Elliot, como geógrafo e oficial da marinha norte-americana que havia sido, possuía valiosas experiências como mapista e desenhista.

Relatos historiográficos pouco explorados, como nos informa Vianna (2006), destacam que, seguindo o curso do Rio Tibagi encontrariam índios nômades e resquícios das missões jesuíticas, acabariam por fundar as cidades de Tibagi e a Colônia Militar de Jataizinho como estratégia de segurança e abastecimento. Em entrevista, o Professor Mestre. Roberto Bondarick nos aponta que nos Campos do Manho<sup>3</sup>, região conhecida como a Serra do Apucarana, por sua altura ou altitude, que possibilitava uma visão de longo alcance das terras e de suas possibilidades para o investimento a que se destinava a expedição, foi o ponto de observação para

---

<sup>3</sup> Professor Ms. Roberto Bondarick, em entrevista concedida em 05/05/2011 cita os *Campos do Manho*.

registros cartográficos da região, e como marca efetiva de sua presença ali os dois exploradores deixaram suas inscrições na hoje conhecida Pedra Branca: “JFL – JHE – 1846”.

Seguida de outra exploração, o cartógrafo americano acompanhou o curso do rio Congonhas desde a sua nascente e assim o nomeou pela abundância de erva-mate, de folhas diminutas, em suas margens. Logo percebeu que esse rio não seria útil para navegação, nem manifestou interesse nas riquezas naturais de suas margens. Situa-se seu interesse na necessidade de abastecimento de animais para o sudeste, o que define a premência da expansão da rota com o Mato Grosso. O negócio de animais era um negócio altamente lucrativo, pois supriam necessidades alimentícias, vestuárias e de transporte. Os envolvidos no negócio angariavam, além de altas somas, prestígio social e político relevante. Para onde o Barão de Antonina enviava seus contratados a estabelecer rotas, esses encontravam e demarcavam novas terras, adquiriam novos pastos para o gado, estabeleciam entrepostos e iam fazendo contato, sempre violentos e expropriadores, com tribos indígenas. Pode-se perceber que as relações econômicas dessa natureza prescindem de preocupações educacionais ou escolares.

Em Expedição de Reconhecimento no ano de 1845, Elliot e Lopes exploraram os Campos do Paiquerê<sup>4</sup>, (palavra indígena que quer dizer *campos lindos*, com rios de águas puras que correm por verdes vales entre árvores frutíferas) e continuaram seguindo a rota do rio Ivaí, nos relata Bondarick. O Império brasileiro teve com o Paraná a mesma relação de exploração e de ocupação seguindo os expressos interesses econômicos no mesmo diapasão da tradição expropriatória tradicional: mão-de-obra escrava ou mercenária, relações de trabalho exploratórias, produção monocultural em escala, abastecimento de mercados externos e identidade fundiária de grandes fazendas (latifúndio). O Paraná alcançaria sua suposta independência em 1853 e reconstituiria, em escala estadual, as mazelas e contradições da economia e política imperial; exploratória, extrativista, predatória e sem condições orgânicas de sustentação produtiva.

Nessa matriz de produção das condições de vida material, centrada na exploração da terra e de suas riquezas, combinadas entre si de maneira inorgânica e desarticulada, não há espaço para o reconhecimento da educação e da

---

<sup>4</sup> Professor Ms. Roberto Bondarick, em entrevista concedida em 05/05/2011 nos fala do significado indígena da palavra *Paiquerê*.

escola como direitos. Essas atividades econômicas de natureza pré-capitalista não sustentam a necessidade de uma supraestrutura educacional, pois configura um conjunto de relações, econômicas, políticas e sociais de exploração.

## 2.2 A PRIMEIRA REPÚBLICA E A POLÍTICA DO CAFÉ: A OCUPAÇÃO MIGRATÓRIA DAS FRONTEIRAS FLUVIAIS E O ESPLENDOR DO “OURO VERDE”.

A Primeira República (1889-1930) não alteraria a identidade matricial de ocupação da região paranaense do Norte Pioneiro. Conhecida como República do Café-com-Leite ou República dos Coronéis, baseada na Política dos Governadores ou ainda na sustentação das oligarquias regionais, esse período histórico da economia e política brasileiras é marcado por tensões de natureza econômica e política que reverberavam as contradições do mundo externo e as fissuras da realidade singular do Brasil na ocasião. O historiador Sodré (1976) afirmou que foram anos de “tensão e instabilidade”, elencando desde a Guerra de Canudos (1897), o cangaço (1924), as revoltas tenentistas (1922), a formação do Bloco Operário-Camponês (1924), a fundação do Partido Comunista Brasileiro (1905), a Guerra do Contestado (1914-1916) as lutas pela organização anarco-sindicalista em São Paulo nas greves de 1917 e 1919, a Semana da Arte Moderna (1922), para ficar nos principais fatos, como destaques dessa conjuntura. Uma “república” marcada pelo oligarquismo coronelista que a antecederia e baseada nas mesmas estruturas econômicas de exploração pré-capitalista, a economia de base agrária, a mão-de-obra próxima da condição de escravidão, diferenciada somente por uma tutela formal juridicamente definida, distante da realidade material e vivencial das camadas pobres ou populares, que compunham a grande maioria excluída das disposições do novo “regime republicano”.

Com a retração do mercado internacional pelos impactos da Primeira Guerra (1914-1918) e a alta no mercado de café, acelerada desde 1906, espocando na Bolsa de Valores de Londres, que controlava o comércio internacional desse produto chamado de “ouro verde”, teremos um novo cenário para as férteis terras do Paraná. A saturação da economia agrária e a necessidade de controle, para evitar as crises de desestabilização dos preços por uma alta de produção fez com que o governo impusesse o Editó de Taubaté (1906), proibindo a plantação de Café no estado de São Paulo como medida de prevenção dessa suposta

superprodução. Nunes (1998) aponta que essa medida foi inócua. Os grandes produtores, ávidos por lucros, transpuseram o rio Itararé e o rio Paranapanema, buscando uma região imune ao “perigo da geada”, que viesse a colocar em risco seus investimentos no “ouro verde”.

Essa região, amplamente pesquisada, sustentada por pareceres técnicos de geógrafos ingleses, como ainda nos relata Nunes (2002), foi identificada como o Norte Pioneiro: um quadrilátero produtivo e fértil entre o rio Itararé, o grande Paranapanema, o Ivaí e o Tibagi. Eram os quatro “cantos do mundo” que limitavam a terra prometida do ouro verde e da madeira, da fartura e da riqueza, ainda que para poucos essa realidade tivesse sido verdadeira ou acessível.

Ainda que iniciativas tópicas de diferentes naturezas, variando de postos militares a fronteiras geográficas, missões e fazendas, interesses de exploração de madeira e carvão (Sengés, Jaguariaíva, Irati), de um lado, localizadas antes da esplanada dos Campos Gerais (atual região que vai de Castro, passando por Ponta Grossa até próximas cidades de Curitiba), e de outro abriam-se novos territórios, coordenados por itinerários de atividades econômicas tradicionais; extrativismo, gado extensivo, plantações de “roças”, suinocultura sazonal, milho, mandioca, entre outras; a economia do CAFÉ superava a todas as demais culturas e tomava as terras, conclamava trabalhadores, convocava braços fortes de todos os rincões do Brasil, com deslocamentos destacados até de grupos étnicos internacionais (japoneses, indianos, ingleses, eslavos), para ficar nos principais ciclos migratórios, coloria a diversidade ocupacional do próspero Norte Pioneiro, na feliz expressão de Mattos (2001). O ouro verde entrava triunfante no Norte Pioneiro e marchava em direção retilínea para a “pequena Londres”, hoje denominada Londrina, em preclara identidade desse aglomerado urbano escolhido para sediar a ocupação nas Terras do Norte mercantilizadas pelo capital inglês, a Companhia Inglesa de Povoamento do Norte do Paraná, conforme registram Nunes (2002) e Wachovicz (1995). O ouro verde vencera as economias minifundiárias de subsistência que ali se estabeleceram em cumulativas esteiras ocupacionais. Tudo rescendia ao cheiro do café, o agradável aroma da riqueza e da promessa de um mundo exitoso.

### 2.3 ENTRE A “NOVA LONDRES” E OURINHOS: A PRÓSPERA CIDADE MERCANTIL DE CORNÉLIO PROCÓPIO E A NECESSIDADE DA LEGITIMAÇÃO ESCOLAR.

Não há muitos estudos sobre a formação econômica do Paraná dentro de uma concepção de história que incorpore novos conceitos e novas disposições epistemológicas e contextuais. A maioria dos estudos referenciais limita-se aos descritivos atos formais de criação e aos movimentos legais e documentais que marcam a historiografia tradicional. Ainda assim prevalecem algumas questões, muitos estudos e análises de documentos, ainda que intencionalmente inovadoras, alguns aventados ensaios de história econômica, permanecem presos a uma lógica etapista própria de concepções estruturalistas de economia, cultura e sociedade. Essa parece ser uma dificuldade epistemológica e política de longo alcance e densidade. Não nos cabe aqui cotejar essas diferentes concepções de história e de economia.

Na trilha de nossa contextualização metódica decidimos focalizar os movimentos que deram origem ao lastro ocupacional do Norte Pioneiro do Paraná e seus ciclos econômicos principais. A década de 1920, a década pós-primeira guerra, exige a substituição das importações, operada nos grandes centros, demanda ainda mudanças políticas denotadas pela instabilidade desse período republicano, em seu eixo central, mas, contraditoriamente, possibilita o surgimento de estirões econômicos periféricos, na acepção de Nunes e Mattos (2002).

A iniciativa de povoar o Norte do Paraná, expressa pelos grupos empresariais ligados à economia cafeeira sob controle internacional, com as propostas de loteamentos de terras e assentamentos produtivos de natureza patronal, além de expulsar os remanescentes núcleos indígenas, solapa amplamente as economias agrárias de perfil subsistente. A construção de uma estrada de ferro que ligasse Londrina, no Paraná, a Ourinhos, na “entrada noroeste” do estado de São Paulo, era uma iniciativa de grande porte, destinada a movimentar interesses econômicos, políticos e sociais de grande envergadura. Wachovicz (1987) e Bondarick (2008) guardam leituras divergentes desse processo ocupacional, econômico e cultural. A ferrovia planejada deveria cortar o Norte Pioneiro e sua vocação projetada era dar origem a diversas e esparsas ocupações tópicas, de modo a engendrar e legitimar - se não for muita ousadia, “fecundar” - a criação de povoados e cidades, erigindo alguns e fortalecendo outros. Essa pode ser a

compreensão do significado e dos impactos do planejamento e construção do braço da ferrovia Sorocabana e Alta Paulista com a implantação da Rede Ferroviária Paraná-Santa Catarina (1930), já identificando sua destinação grandiosa e missão desafiadora.

Para registrar, de maneira cabal, esse importante processo histórico e econômico, de modo que possa fornecer elementos fundamentais para a definição do contexto de referência, apoiamo-nos em Wachovicz (1995), que nos brinda com relatos de época, em esclarecedora exposição de motivos e cenários dos prósperos núcleos urbanos iniciais:

[...] Os ingleses da Cia. De Terras Norte do Paraná haviam adquirido o controlo da ferrovia São Paulo Paraná e seus trilhos aproximavam-se do Km 125, localidade que viria a ser Cornélio Procópio. Outra solução teria então de ser encontrada: ligar Santa Filomena ao Km 125.

[...] Então melhoramos uma picada que havia na fazenda, espigão divisor do Ribeirão do Viado com Palmital, e saímos até o início de uma estradinha da Companhia Barbosa que ligava uma gleba que eles estavam loteando no Rio Congonhas até Cornélio Procópio. Nesse local havia um outro posseiro conhecido por Cornélio Gustavo Bresser. Esse homem mantinha a sua posse de terras de arma na mão e os embargaram a passagem. Então deu uma certa demora até que conseguimos fazer a passagem e seguimos para Cornélio Procópio. Lá ninguém falava Cornélio Procópio, era KM 125 [...]. Em 1932, nós conseguimos abrir o resto da estrada.

[...] Nos anos de 1932 e 1936, Francisco da Cunha Junqueira havia adquirido 4.800 alqueires de terra no norte Pioneiro, localizadas na antiga Fazenda Laranjinha. Francisco Junqueira era um político paulista. Envolveu-se na revolução paulista em 1932, como secretário de Pedro Toledo. Foi deportado por Getúlio Vargas para Portugal. Dificuldades financeiras obrigaram-no a desfazer-se dessas glebas. Mas, antes de vendê-las, planejou o parcelamento em propriedades menores. A um dos núcleos denominou Santa Mariana, em homenagem a sua mulher (Dra. Nita) e outro, de Cornélio Procópio, seu sogro. Não havia ainda iniciado as vendas das terras parceladas, quando vendeu a gleba ao coronel Francisco Moreira da Costa e Antonio de Paiva Jr. A razão social ficou registrada como Paiva & Moreira, que ficou com a parte da Sta. Mariana e ao Paiva ficou Cornélio Procópio.[...] No intervalo de tempo entre o domínio de Junqueira, que iniciou a abertura das ruas de Cornélio e o de Paiva, muitas ruas foram invadidas por ranhos, casinhas provisórias etc. Cornélio estava se transformando numa espécie de favela, sem obedecer qualquer planejamento. Os novos proprietários colocaram ordem no novo núcleo nascente. A colocação de uma estação férrea na localidade pelos ingleses veio estimular o jovem núcleo. Em torno da Estação surgiram casas dos engenheiros, casebres dos operários, quadra de tênis dos ingleses, etc. Os ingleses montaram escritório na localidade e construíram um hospital nos anos de 1931 e 1932. Todas as casas dos ingleses eram pré-fabricadas, de tal

forma que, quando foram desmontadas, acompanhando a ferrovia, o núcleo de Cornélio Procópio quase desapareceu. [...] Na década de 1930, não havia banco nem em Cambará. José Tavares Paiva para depositar o dinheiro arrecadado, fazia-o em Ourinhos; mandou fazer uma guaiaca de pano, amarrava-a na barriga e ia pela São Paulo-Paraná, depositar o dinheiro na conta em Ourinhos. [...] Cornélio cresceu rapidamente. Dependia administrativamente de Bandeirantes. Em 1938 iniciaram-se as reuniões políticas e de interessados para criar o município. Era o período da ditadura do Estado Novo. [...]

[...] Sólidos argumentos pró-criação do município foram elaborados numa excelente exposição de motivos por parte de Benjamim Soto Maior. Estava ali resumida toda a evolução econômica e demográfica, bem como as perspectivas do futuro município [...]. (WACHOVICZ, 1995, p. 151-155).

Este extenso relato identifica a motivação e os percalços do aglomerado urbano circunstancial que se formara entre Ourinhos e Londrina, o eixo de nossa reflexão e o palco de nossa investigação sobre a identidade de uma pequena escola de formação de professores, definida como medida imediatista, face ao vertiginoso movimento de ocupação populacional na jovem cidade.

Os dados sobre o número de casamentos na emergente cidade e comarca ilustram essa estatura, a motivar a investigação sobre a necessidade de “escolas de ler e escrever” no povoado.

**Tabela 1** - Cornélio Procópio (Pr). Naturalidade e porcentual da procedência da população

| <b>Ano</b>     | <b>PR</b> | <b>SP</b> | <b>MG</b> | <b>Outros</b> | <b>Estrangeiros</b> | <b>Indeterminados</b> | <b>Total</b> |
|----------------|-----------|-----------|-----------|---------------|---------------------|-----------------------|--------------|
| <b>Estados</b> |           |           |           |               |                     |                       |              |
| <b>1935</b>    | 15.7      | 50.0      | 20.0      | 4.3           | 8.6                 | 1.4                   | 100          |
| <b>1940</b>    | 23.6      | 48.6      | 23.3      | 7.3           | 5.8                 | 1.4                   | 100          |
| <b>1950</b>    | 12.0      | 47.0      | 32.0      | 5.4           | 3.6                 | -                     | 100          |

Fonte: Wachovicz (1995, p.155).

Com tais contextualizações, articuladas entre si, acreditamos ter constituído um suficiente referencial para entender a originária identidade do núcleo de povoamento denominado Cornélio Procópio, no Norte Pioneiro, nos anos 1930. Sua vertiginosa ascensão entre os anos 1940 e 1950, como decorrência direta de políticas econômicas determinadas pela ruptura liderada pela Revolução de 1930 e pelos impulsos da nova hegemonia urbano-industrial dos centros decisórios do Brasil, combinados a nichos agrários em áreas e produtos vitais, como o café,

justificaria a preocupação de ilustrar a cidade com uma escola de “formação de professoras” para as crianças e para a grande multidão de jovens e adultos, migrantes de outros cantões de economias decadentes, o Nordeste canavieiro, as Minas Gerais auríferas e leiteiras esgotadas, o sul pastoril, os blocos de trabalhadores do “interior” paulista que, em levas sucessivas, chegavam à Estação de Cornélio Procópio trazendo em seus pobres trajes e sacos de tralhas muito mais esperanças do que bens reais.

O café impulsionava os trilhos das estradas de ferro e adensava a expectativa de ciclos migratórios internos, remanescentes de etapas esgotadas de atuação econômica, desde as bases coloniais, apontando para novas possibilidades de cultivo e de formação social.

#### 2.4 MARCOS REFERENCIAIS E APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA: O RECENTE CAMPO DA HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES E SEUS POTENCIAIS DESDOBRAMENTOS.

Para tratarmos de uma perspectiva crítica no estudo das instituições educacionais é necessário que partamos de uma concepção ampla de educação, que considere a escola e o ato educativo em sentido amplo, como explicita Nunes (2001), percebida na dimensão de que:

[...] a educação é o campo da ação humana e, conseqüentemente, toda a sociedade ou qualquer grupo social é uma agência educadora. Não se reduz unilateralmente educação à escolarização ou instrução. [...] Assim, a Educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento *omnilateral* da personalidade, subjetiva e social, envolvendo a formação de qualidades humanas-físicas, morais, intelectuais, estéticas- tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais. (NUNES, 2001, p. 03, 22).

A pesquisa, tomada dessa forma, objetiva partir da discussão dos aspectos conceituais sobre as instituições educativas ou educacionais e sustentar-se sobre as potencialidades de uma historiografia que tenha como elemento teórico-metodológico e como campo temático as relações entre *memória*, *história* e a relevância do *registro* das experiências investigadas para a história da educação brasileira.

O interesse pelo estudo da história das instituições escolares nos remete a pensar sobre a pertinência da pesquisa, buscando as origens e os constitutivos dessas experiências investigativas, no recorte regional. É, assim, um trabalho que se circunscreve ao campo da memória e história educativa e que pode contribuir para que não se apaguem da história de nossa breve educação, relevantes iniciativas, sobretudo se considerarmos a fragilidade dos registros históricos no país e a descontinuidade da política educacional brasileira de singulares unidades educacionais existentes e muitas vezes descuradas.

Podemos conceituar as instituições educativas escolares como os espaços educacionais formais, de caráter público ou privado, cujo objetivo precípua seja a formação dos sujeitos e o cumprimento dos ditames legais para este fim. Desse modo, o viés formal é o que define tais iniciativas, mas o que se pode extrair destas pressuposições perpassa inúmeras dimensões, como o cotidiano escolar, os materiais bibliográficos, os acervos escolares, a história e a memória dos sujeitos que a concretizam. Podemos afirmar que o registro do cotidiano das instituições educativas escolares tem se perdido ao longo da história, e este é um dos campos que se abrem para a investigação da história da educação, numa perspectiva local. Isso nos impulsiona a estabelecer o presente itinerário e buscar responder a questões: como tem se dado os processos de ensinar nas diferentes escolas brasileiras? Quais os princípios teórico-metodológicos que articulam a *práxis* educativa empreendida? Como se compreendem as relações de trabalho nas escolas, como se organizam os tempos e espaços pedagógicos?

Entendemos que, se os sujeitos educativos não forem respeitados em sua contribuição para a educação e as instituições preservadas, como quando precocemente são extintas, nos diversos contextos, a educação em sentido geral perde muito de seu sentido original. Um princípio orientador, que pretendemos expor no presente estudo, constituir-se-á na tentativa de buscar a maior dimensão possível dos registros documentais dispostos, de modo a lograr expressar as linhas de uma política educacional local, até do que chamamos de *cotidiano escolar* ou *histórias de vida* dos sujeitos-educadores. Não se trata de um preciosismo, mas de busca constante de reconstituir, a partir de fontes reais existentes, fatos e acontecimentos olvidados e muitas vezes em vias de desaparecimento de seus vestígios.

Gatti Júnior e Peçanha (2005) situam, como campo específico da história da educação, as questões da cultura escolar, e trazem para o foco das

conceituações os referenciais expostos claramente por Magalhães (1998), sobre instituição educativa, nestes marcos:

[...] é uma complexidade espaço-temporal, pedagógica, organizacional, onde se relacionam elementos materiais e humanos, mediante papéis e representações diferenciados, entretecendo e projetando futuros (s), (pessoais), através de expectativas institucionais. É um lugar de permanentes tensões. [...] são projetos arquitetados e desenvolvidos a partir de quadros sócio-culturais. (MAGALHÃES, 1998, p. 61-62).

A busca da identificação de identidades das instituições escolares tem sido um dos marcos das pesquisas com este foco, e, como já afirmamos, se fortalece como campo que parte da História da Educação e se define como uma historiografia dos contextos e tempos educacionais, relacionando fontes da história e questões da memória, sendo um dos desdobramentos da chamada *história do tempo presente*, das questões mais específicas e particulares, como a que nos propusemos investigar.

Corroboramos com as idéias de Magalhães (1996), quando este autor afirma que compreender a história das instituições educacionais no país, mais ainda no eixo da regionalidade, exige de quem pesquisa situá-la no contexto, na realidade da qual faz parte, no sistema educacional vigente e construído historicamente, “[...] 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” (MAGALHÃES, 1996, p. 2).

O conhecimento aprofundado e contextual dessas instituições deve ser o eixo que orienta os estudos críticos, exigindo para tanto, a definição do método, dos procedimentos e da identificação das fontes de pesquisa, considerando os desafios desses novos marcos e dessas trajetórias investigativas para a história da educação. Gatti Júnior e Peçanha (2005) ressaltam ainda que as análises sistêmicas dão espaços para os estudos mais particulares dos contextos escolares e de seus processos de ensino. Destacam que no Brasil há uma trajetória recente desse campo de investigação, tendo em conta a dificuldade de identificação de fontes, entre outros fatores.

As pesquisas sobre a história das instituições escolares no Brasil derivam dos esforços dos pesquisadores, que buscam construir referenciais teórico-metodológicos e formas de interpretação dessas realidades educativas, a exemplo

dos estudos de Nosella e Buffa (1996; 1998; 1999; 2000) em abordagens que primam pelo viés mais interpretativo que descritivo e factual e, atuando no registro e análise da história regional, buscam compreender o particular no quadro do desenvolvimento geral da sociedade, através da definição de categorias analíticas que auxiliem este trabalho. O marco da *temporalidade* também é um elemento orientador nos estudos da história das instituições, considerando ainda a pertinência de pesquisas em história da educação, que tenham como diretriz teórico-metodológica o estudo de períodos históricos “longos”.

Saviani (2007) salienta que devemos nos orientar pela distinção entre os movimentos orgânicos e os conjunturais, daí importa recuperar o registro e a valorização de iniciativas e instituições que tiveram organicidade com o local, a região. Entendemos ainda que o que traduzirá a periodização dos estudos desse campo serão os objetivos da investigação, novamente como informa Saviani (2007, p. 12) “[...] Do sistema de categorias que ele mobiliza para explicar o seu objeto decorrerá o princípio de periodização que lhe permitirá dar conta das discontinuidades na continuidade dos eventos constitutivos do fenômeno investigado”.

Nessa dimensão, o tempo histórico basilar, que fundamenta a presente metodologia, decorre da concepção epistemológica e política definida como *crítico-histórico-dialética*, a considerar a proeminência e condicionalidade das relações econômicas sobre os fatores ideológico-culturais. O tempo cronológico será demarcado pela vida institucional da escola que elegemos como objeto de estudo, evidentemente, circunscrito ao tempo material articulador.

Considerando os estudos de Sanfelice (2009), podemos acentuar que as pesquisas com este foco tomaram espaços mais concretos, a partir dos anos 1980 no Brasil, através da escrita acadêmica e dos grupos de pesquisa e de pós-graduação (teses, dissertações, artigos, dentre outros). O autor conceitua os interesses do campo no recorte da *história das instituições escolares ou educativas*, ampliando as possibilidades de análise, ao focar os espaços educativos para além da escola e das instituições formais. Uma questão que nos parece crucial e que é trazida por Sanfelice (2009), quando o autor reflete sobre a natureza, objetivos e caminhos teórico-metodológicos para o estudo da história com este foco, enfoca as intenções de quem as propõe: “[...] quais foram os propósitos objetivos e subjetivos

que o levaram a trazer a abordagem histórica de determinada Instituição escolar e ou educativa”. (SANFELICE, 2009, p. 193).

As intenções que movem quem pesquisa este campo merecem reflexões, sobretudo por buscarmos nos inscrever e fortalecer o campo crítico destes estudos historiográficos. Este é um marco importante, considerando que os estudos da historiografia das Instituições escolares e ou educacionais de viés crítico e contextual, acentua Sanfelice (2009), não são hegemônicos, em comparação ao viés do registro histórico de base descritiva.

Estes elementos reforçam nosso interesse em buscar a articulação entre a historiografia e as políticas educacionais, os constitutivos ético-políticos e as dimensões e potencialidades dessas iniciativas e instituições. Assim, reforça Sanfelice (2009):

[...] o singular - uma instituição específica - é um objeto único, delimitado no espaço e no tempo, dentre outras múltiplas instituições inter-relacionadas. [...] o estudo das Instituições escolares e ou educativas poderá acrescentar conhecimento histórico à história da educação se além de revelar as minúcias das singularidades escolares, inserir a compreensão e a explicação delas na totalidade (SANFELICE, 2009, p. 198).

É este o enfoque, a perspectiva e a nossa intenção primeira. Nessa mesma dimensão, outro aspecto a abordar é acerca dos procedimentos teórico-metodológicos para este objetivo, situado ainda por Sanfelice (2006), como o novo campo na historiografia, o específico e o configurativo do lugar em que se circunscreve a história regional das instituições escolares e ou educativas. A busca pelo particular e suas especificidades não pode ser considerado como uma demanda estrita dos estudos e abordagens denominados *pós-modernos*, porque há questões pertinentes e que estão postas para a análise daqueles que tem a *dialética* como eixo teórico. Destaca o autor que este fenômeno de valorização ou de abertura de espaços para as especificidades é um movimento de ordem mundial. E que, a abertura epistemológica e pluralidade analítica não pode ser contraposta em movimentos reducionistas.

Há, reconhecidamente, desdobramentos e especificidades nos estudos que buscam abordar as instituições educativas, que podem perpassar desde as unidades escolares (redes municipal, estadual e federal), os níveis de ensino e suas modalidades, o estudo dos currículos, dentre algumas destas

especificidades. O autor destaca ainda os estudos que vem sendo desenvolvidos sobre as diferentes origens e determinações dessas instituições, referem o caráter público ou privado de suas iniciativas e atribuições, aponta os impactos destas instituições nos cenários locais e regionais, destaca ainda os diferentes grupos sociais atendidos por estes espaços. O eixo das particularidades é acentuado nessa afirmação:

[...] enfim, são inúmeros os exemplos além desses, e que poderiam ainda serem citados, para se dizer que uma instituição escolar determinada, que ocupa um espaço geográfico específico, que se expõe para a sociedade desde a arquitetura de seu prédio, quase sempre uma denúncia da sua idade, tem sua identidade própria. **A identidade de uma instituição escolar a torna singular.** (SANFELICE, 2006, p. 23, grifo nosso).

A história das instituições escolares perpassa o registro dos fatos históricos relevantes, mas nele não se esgota, porque a intenção que nos guia deve ser a de “[...] compreender e interpretar a própria educação praticada em uma dada sociedade e que se utiliza das instituições escolares, como um espaço privilegiado para executá-la” (SANFELICE, 2006, p. 25). Como afirmamos desde o início dessa pesquisa, não entendemos a educação ou a escola fora dos liames da economia e sociedade em seus movimentos estruturais. Essas coordenadas, de natureza histórica, explicarão as marcas culturais e institucionais da gênese, desenvolvimento e identidade da oferta de educação e escola primária no Norte do Paraná, quase que como uma missão emergencial, anacrônica e retardada, se tomarmos as bases de compreensão da proposta burguesa ou moderna de relação entre ensino e produção industrial e urbana.

A recuperação da trajetória institucional e de seus possíveis condicionantes políticos, o impacto de suas atuações e estruturas educacionais, que configuram a totalidade possível de ser resgatada da Escola Normal Regional Júlia de Souza Wanderlei, da cidade de Cornélio Procópio, no Norte Pioneiro do Estado do Paraná não poderia acontecer se não tomássemos esses cenários descritos e analisados no presente capítulo. No capítulo seguinte lograremos definir as articulações entre o itinerário regional e local com a totalidade da abrangência da educação brasileira: suas derivações históricas, sistêmicas e sociais, com a formação social e cultural brasileira e seus contextos.

### 3 APONTAMENTOS E REFERENCIAIS TEÓRICOS: OS BASTIDORES HISTÓRICOS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS HEGEMÔNICAS NA INDUSTRIALIZAÇÃO TARDIA DO PARANÁ.

A proposta *tardia* de uma política educacional de natureza burguesa e moderna explica, em parte, nossa reduzida oferta de escolaridade e a precariedade sistêmica no trato das exigências educacionais. Buscaremos efetuar, nesta parte do trabalho, uma pertinente reflexão sobre o percurso histórico das políticas educacionais no Estado do Paraná, a partir do período provincial, buscando desvelar as relações estabelecidas histórica e politicamente, à luz do esclarecimento das políticas públicas hegemônicas produzidas para definir a formação de profissionais para o ensino primário no Brasil.

No contraditório período colonial brasileiro a economia caracterizava-se, segundo Ribeiro (2000), por um conjunto de peculiaridades que definem o que entendemos hoje por modo de produção *escravista agrário-exportador dependente*. E pode-se acrescentar a essa definição, com a dominação de um estamento social cristão, com a controvertida extinção ou marginalização das comunidades indígenas, firmava-se um ciclo de dominação e poder. A sociedade colonial cristã encontrava-se bem definida e formada pelos senhores de terra, portugueses e brasileiros e proprietários de engenho, congregando desde jesuítas e burocratas; os escravos para todo tipo de trabalho artesanal na colônia e suas mulheres para parir a nova força de trabalho. Para dar conta de todos os serviços diurnos e noturnos na Casa Grande, além do manejo perverso do indígena para abrir picadas no sertão para as atividades de caça, da pesca e do pastoreio, firmava-se a *ordem* colonial.

Para Monlevade (1997) esta sociedade colonial, com grandes latifúndios centrados na dualidade entre a casa grande e as senzalas, e com o espaço físico das cidades de sobrados e choupanas, ruas e praças, já precisaria de escola, já apresentaria a necessidade social de um *estamento* de professores que reproduzissem e produzissem o ajuste da nova geração à cultura da época, nucleada na educação que pressupunha ensinar a fé, a reproduzir os costumes e as tradições do seu tempo. Que uns sejam educados para administrar a colônia, mas não tanto quanto os da Metrópole, e que outros saibam menos, o suficiente para obedecer e para distinguirem-se dos negros, aos quais se negou o saber das

primeiras letras e se relegou todo tipo de trabalho braçal forçado. E, neste contexto, deu-se a concessão real aos jesuítas da educação básica no Brasil, com a expressa proibição de curso superior, e inaugurou-se o período Jesuítico da educação em território nacional (1549–1759), contabilizando duzentos e dez (210) anos de escolas sem despesas para o Estado, segundo ainda Monlevade (1997). Devotos de Roma e apologistas da contra-reforma, após terem recebido do rei a concessão de colégios no Brasil, os Jesuítas implantam seu método didático para formar, no novo mundo, sua reação ideológica, cultural e política, com o objetivo proselitista de “Salvar almas para Cristo” e multiplicar escolas elementares e colégios, no apurado estudo de Monlevade (1997). Os primeiros Jesuítas chegaram ao Brasil em março de 1549, liderados pelo Padre Manoel da Nóbrega, na expedição do 1º Governador Geral, Tomé de Souza. E, quinze dias após sua chegada, Salvador assistiria à edificação da primeira escola de primeiras letras em terras brasileiras, tendo como primeiro professor, com então apenas 21 anos, o coadjutor Vicente Rodrigues, europeu que se dedicou durante 50 anos à propagação da emergente fé religiosa. Deu-se início ao processo de aculturação indígena e de transplante da cultura religiosa européia:

Sobre esses índios assombrados com o que lhes sucedia, é que caiu a pregação missionária, como um flagelo [...] Nada valia agora e doravante o que mais lhes valia: a bravura gratuita, a vontade de beleza, a criatividade, a solidariedade. A cristandade surgia aos seus olhos como o mundo do pecado, das enfermidades dolorosas e mortais, da covardia, que se adornava do mundo índio, tudo conspurcando, tudo apodrecendo. (RIBEIRO, 2000, p. 43).

Os Jesuítas trouxeram consigo a moral, a cultura, a religiosidade europeia e também os métodos pedagógicos regulamentados por um documento elaborado por Inácio de Loyola, o *Ratio Studiorum Societas Iesu*, que se manteve vigente em todas as escolas jesuíticas. Paulatinamente fundaram-se colégios jesuíticos para brancos, e escolas primárias para os índios, inacessíveis para os negros. A educação jesuítica era dualista, autoritária e corporativa, sendo que a dedicação à educação fundiu-se a um empreendimento de criação de gado muito bem sucedido, ficando dispensado então o investimento do Quinto da Coroa à educação dispensada à elite branca e a uma pequena parcela de índios que lhes era autorizado *missionarizar* ou catequizar, como expõe Monlevade (1997).

O currículo jesuítico era estritamente catequético, acrescido pedagogicamente do *Ratio Studiorum*, de natureza educacional. O saber beletrista

era a marca da ilustração da classe dominante e os professores eram os próprios membros da própria Companhia de Jesus: padres, irmãos coadjutores. O currículo da maioria não escolarizada, índios e escravos, era fundado na aculturação ao trabalho e na cooptação de todo o saber popular para a finalidade aculturadora e catequética.

De acordo com Ribeiro (2000) a expulsão dos Jesuítas pelo ministro de D. José I, Sebastião José de Carvalho Melo, inaugura uma nova fase da escolarização colonial, a educação pombalina (RIBEIRO, 2000, p. 28), efetuada pelo enigmático Marquês de Pombal no ano de 1755. A permanência da Companhia de Jesus não convinha aos objetivos políticos administrativos emanados de Pombal. Ou seja, enquanto os jesuítas estavam a serviço da fé, preocupados com o proselitismo e o noviciado, Pombal intencionava organizar a escola para servir aos interesses do Estado, buscando superar 210 anos de retardamento no campo científico:

[...] o motivo apontado era de ela ser um empecilho na conservação da unidade cristã e da sociedade civil – razão do Estado invocada na época por que: a) era detentora de um poder econômico que deveria ser devolvido ao governo; b) educava o cristão a serviço da ordem religiosa e não a serviço dos interesses do país. (RIBEIRO, 2000, p. 33).

Pombal intentava também reerguer Portugal da decadência financeira em que se encontrava, conseqüente do modelo de economia que restringiu a colônia ao latifúndio canavieiro, ao extrativismo vegetal e à mera exportação de açúcar e importação de vinho e azeite. Uma economia notadamente pré-capitalista, própria do mercantilismo. Sob a alegação de que os Jesuítas eram culturalmente retrógrados, anti-científicos e acusados de acumularem riquezas, além de politicamente influentes, o Primeiro Ministro acirrou ainda mais o processo de *varridura* ou *devassa* da Ordem dentro dos amplos limites do Império Português, fato este que nas colônias e, em particular no Brasil, acabou por provocar o desmantelamento do sistema Colonial Jesuítico. Do ponto de vista educacional a orientação adotada foi de formar o perfeito nobre, agora estigmatizado no perfil do negociante, o que se faria ao “[...] diversificar o conteúdo incluindo o de natureza científica; torná-los os mais práticos possíveis”. (RIBEIRO, 2000, p. 33).

Pombal, de formação francesa, conhecido como “déspota esclarecido”, assim como um grande grupo da nobreza da Coroa Portuguesa, sofria influências de concepções iluministas que propunham pensar o mundo não mais a

partir da visão teocêntrica, defendendo a laicização do saber, da moral e da política. Surge, com isso, a possibilidade de ereção de um *ensino público* propriamente dito, tomando cuidado para atender aos limites desse conceito naquele contexto. Não mais aquele tipo de escola financiada pelo Estado, mas que formava o indivíduo para a Igreja, agora uma proposta de educação financiada *pelo e para* o Estado (RIBEIRO, 2000).

Paralelamente à supressão das escolas jesuíticas no Brasil, Pombal defendia a instrução pública para todos os cidadãos e, para isso, foi criado pela Coroa o cargo de Diretor Geral de Estudos e as nominadas Aulas Régias, mas o governo central mantinha-se afastado das responsabilidades de gerar e gerir um sistema *geral* de educação. Designando como financiadores da educação, para dotação orçamentária dos governos dos estados e das Câmaras, os mais destacados *homens bons* das províncias, Pombal incluía um subsídio ainda oligárquico e elitista para a educação improvisadamente assumida. Transferia, assim, suas responsabilidades para as unidades administrativas do império português, eximindo-se delas.

Do ano da expulsão dos jesuítas ao ano de instituição das aulas que pertenciam ao Estado, e por isso denominada de “Aulas Régias” ou “aulas avulsas”, cria-se um modelo desarticulado, pois constituem um modelo de ensino não seriado, esferas autônomas, isoladas, e mantidas com professor único: pedagogicamente esta nova organização é um retrocesso. Representou, *grosso modo*, numa visão de conjunto, um significativo avanço ao exigir novos métodos e novos livros (RIBEIRO, 2000), mas não redundou numa medida orgânica ou evolutiva.

Nesta perspectiva, as aulas correspondiam ao ensino primário e secundário e de caráter centralizador, no qual quem se dispusesse a lecionar poderia buscar indicação da vereança (*homens bons, mesterais*) local e, sendo obtida a licença do Rei, seriam nomeados pelo vice Rei, dispondo de local apropriado, nos quais este mesmo sujeito matriculava os alunos para ministrar suas aulas:

As aulas régias foram estendendo-se pelo Brasil, embora representando condições precárias de funcionamento, salários reduzidos e freqüentes atrasos no pagamento dos professores. As aulas régias eram sinônimos de escolas que, por sua vez, se identificavam com determinada cadeira, funcionando em regra, na casa dos próprios professores. Daí as expressões “aulas de

primeiras letras”, “aulas de latim”, “de grego”, “de filosofia” etc. Eram aulas avulsas, eram isoladas, isto é, sem articulação entre si. (SAVIANI, 2008, p. 108).

Sob o ponto de vista de Ribeiro (2000) percebendo a estagnação da educação no Brasil, a Coroa instituiu em 1772 o “subsídio literário”, um imposto exíguo e que era cobrado com irregularidade, para o pagamento de professores e a manutenção do ensino primário secundário. Não existindo neste momento histórico o ensino superior, restrita à criação de faculdades na colônia e, mormente, de Cursos para Formação de Professores, embora o magistério houvesse sido secularizado, tem-se considerado segundo Moreira D’Azevedo (1983), a seguinte situação:

Era tão deplorável o estado das escolas primárias em todas as capitâneas do Brasil, poucas existiam e estas exercidas por homens ignorantes. Não havia sistema nem normas para a escolha de professores e o subsídio literário não bastava para pagar o professorado. (D’AZEVEDO, 1983, p.184 apud TANURI, 2000, p. 14).

Depreende-se que o surgimento da profissão de *professor* ou *mestre-escola* é marcado pelo estigma do despreparo para a função, pelo imprevisto e pela má remuneração. Porém, evidencia-se que mesmo não tendo mais como dispor da formação dos jesuítas, estas novas categorias sociais protagonizaram as aulas régias tornando-se *proprietários vitalícios* de suas aulas. No ano de 1808, com a vinda da Família Real para o Brasil, impulsionou-se certa ruptura com o modelo anterior, emergindo inclusive a preocupação com a formação de professores no nível das Escolas Normais. O período imperial inauguraria a Escola Normal de Niterói em 1835, a da Bahia em 1836 e a do Ceará, em 1845, seguida da fundação da mesma escola em São Paulo, em 1846, e a do Rio de Janeiro em 1880. Porém, no modelo de sociedade escravocrata instaurado, no qual nunca houve interesse em custear a plena educação das categorias populares da sociedade, mantém-se o imprevisto, muitas escolas tendo um único (a) professor (a) ou sequer chegavam a ser instaladas, eram abertas, e por falta de verbas imediatamente fechadas.

Com a crise do modelo *agrário exportador dependente* e o princípio da estruturação do modelo *agrário comercial exportador dependente* (1808–1850), inaugura-se a fase denominada por Ribeiro (2000) como *Período Joanino*, aludindo ao governo de D. João VI (1808-1820). Logo após a proclamação da independência do Brasil, outorgada a constituição de 1824, em seu Art.179, preconiza-se que “a

Instrução primária é gratuita para todos os cidadãos” e em seu Art. 175 §32 ficava definido em lei: “Todo e qualquer cidadão que queira se dedicar ao magistério para meninos e meninas respectivamente deverão formar-se à custa de seus ordenados”.

Há aqui um movimento contraditório entre a letra da lei que concedia à população o direito à escolaridade mínima, conseqüentemente desobrigando os poderes constituídos de cumprirem seus encargos e delegando sua responsabilidade às províncias. De outro lado, estruturava a pressuposta elitização da formação escolar, visto que só havia escolas normais nas capitais, razão pela qual, acrescidas das grandes distâncias e somadas à má remuneração, mantinham o professor da instrução primária no ostracismo intelectual e social.

As descrições que encontramos sobre as condições de acesso e das precárias instalações das escolas, as poucas que havia, retratam seriamente o distanciamento das intenções postas pelas políticas públicas de formação e sua real efetivação. As muitas pesquisas sobre a história da educação nos períodos e etapas da era colonial e no transcorrer do Império registram essa inorgânica identidade da educação, da instituição escolar e da formação de professores entre nós.

Conforme aponta Werebe (1997), o legado do Império para a República não foi promissor:

O país contava com cerca de nove milhões de habitantes e os alunos representavam apenas 2% dessa população. Em 1878 havia 5.661 escolas primárias com 175.714 alunos (sendo que 20 anos antes, em 1857, havia 3.305 escolas com 70.224 alunos, segundo os dados do parecer de Rui Barbosa). No município da corte havia 211 escolas (das quais 95 eram públicas e 116 particulares), com 12 mil alunos o que representava 5 % da população livre, pois, dos 400 mil habitantes, 70 mil eram escravos, sem contar que o recenseamento de 1870 registrava um índice de analfabetos de 78%, nos grupos de população das idades de 15 anos e mais. (WEREBE, 1997, p. 37).

Partindo desta constatação situaremos a seguir, o contexto do Império, a partir do peso dos fatos que relacionam o Estado brasileiro e a Província do Paraná no aspecto concernente à História da Escola Normal e às lutas pela Educação no Paraná, descrevendo alguns de seus marcos históricos e diretrizes políticas.

Ainda na condição de Comarca da Província de São Paulo, o Paraná não havia instituído uma Escola Normal, e aqueles que desejassem a respectiva formação precisariam dirigir-se à escola criada em São Paulo e, apesar da

concretude estrutural, das dificuldades de acesso e comunicação daquele momento histórico, inúmeros outros fatores impediam os sujeitos de cursarem a Escola na Capital paulista.

Segundo Tanuri (1979) A escola normal de São Paulo não possuía um currículo formal e sistemático, oscilando anualmente. Afirma: “Suas turmas se constituíam em média entre 11 a 21 alunos e em 20 anos de funcionamento, chancelou a formação 11 alunos apenas, tendo sido cessada no ano de 1867”. (TANURI, 1979, p. 17). Era para esta instituição escolar que deveriam afluir os docentes paranaenses. Além de restrita e de difícil acesso, a formação era socialmente pouco recomendada ou atrativa, como atestam estudos complementares desse período.

Trataremos de entender a Escola Normal no Estado do Paraná como criação decorrente de uma política de formação herdada do Império e destacaremos sua suposta originalidade derivada da nova cultura emergente, posta pelo novo regime, no que tange à necessidade de ensino ginasial e secundário. Este estudo buscou recuperar as controvertidas condições de sua criação no contexto sócio-econômico, político e cultural, ao qual esteve ligado e a partir desse contexto perceber a significação do papel social reservado a educação e a Escola Normal Regional na formação de professores para escolas primárias rurais que se viabilizou a época.

Embora improvisada, tal formação esteve emparelhada a uma função social no contexto do desenvolvimento histórico a que esteve vinculada. Destacamos que, durante o Império, a formação de professores não foi priorizada e, conforme o presidente da província César Burlamarque, tal fato deveria ser compreendido devido às condições econômicas da província. Sua intenção era a de criar uma escola preparatória de *mestre unitário* para o ensino do estritamente necessário, contendo: “as matérias que fossem absolutamente indispensáveis ao exercício do magistério”. (PARANÁ apud CASTANHA, 2008, p. 23).

A emancipação política do Paraná, em 1853, não viabilizou medidas político econômicas para a criação da escola Normal na província. A debilidade econômica e mesmo social da província não gerava recursos financeiros que possibilitassem o investimento com o ensino escolar. Embora a criação da Escola Normal fosse premente, permaneceu quanto à formação de professores a proposição de uma sucessão de estágios desde o monitoramento até a docência,

passando respectivamente pela apressada formação de *alunos mestres* e *professores adjuntos*.

Uma primeira medida legal tratava-se da regulamentação de 08 de abril de 1857, que normalizava a adoção prática e econômica do método de ensino holandês no qual os monitores das escolas deveriam inspirar-se. Consistia na aprovação em exames específicos, a partir dos quais se tornavam *alunos mestres* que completavam na formação prática os estudos na escola primária de 2ª ordem, que contava com disciplinas mais aprofundadas e específicas que aquelas de 1ª ordem, também da escola primária, sendo contratados para o magistério público por um período de dez anos, devendo estes, em hipótese de desistência, ressarcir o montante recebido com juros, Oliveira (1986). Os respectivos *alunos mestres*, após nova seleção e estágio de um ano, poderiam se tornar *professores adjuntos* e, com mais dois anos de estudo, prestarem exame para e habilitarem-se como *professores plenos*, tal como nos relatam os criteriosos estudos de Oliveira (1986). Em 1867, o presidente da Província do Paraná, Polidoro César Burlamarque, no tocante à oferta de escola normal, se posicionou de tal maneira que nos autoriza a entender que ele reconhecia o fato de que a formação dos professores deveria ser institucional, sob certas regras e regularidades que outorgassem aos professores uma chancela profissional. Porém, conforme o presidente, tais instituições tornavam-se prósperas nos países civilizados, distantes de nossa realidade:

Mas no Brasil, Srs., sinto dizê-lo, elas têm sido plantas exóticas: nascem e morrem quase no mesmo dia. Porque será isto? A razão é muito simples. O professor, entre nós, não está, nem estará tão cedo elevado à altura de uma carreira, que estimule as ambições legítimas de quem quer que seja, e muito menos abra a porta a aspirantes distintos. Por via de regra só quer ser professor, quem não pode ser outra coisa (PROVÍNCIA DO PARANÁ, 1867, apud CASTANHA, 2008, p. 23).

Mais à frente, acrescentava Burlamarque (1867) o seguinte:

O magistério, Senhores, não sei porque, tem caído em tal descrédito, o título honroso e venerado de mestre é olhado com tal indiferença, senão desprezo, que os homens bons e ilustrados recusam-se a aceitá-lo com receio da desconsideração, que daí lhes resultaria (PROVÍNCIA DO PARANÁ, 1867, apud CASTANHA, 2008, p. 23).

Após fazer tais considerações, recusava-se a acatar a idéia da criação da escola normal no Paraná, conforme o seguinte registro:

Falta aqui o gosto da instrução, faltavam incentivos para os mestres, faltava ainda o recurso pessoal para escolas desta categoria, e a província é pobre no meio de sua imensa riqueza - afirmava Burlamarque (PROVÍNCIA DO PARANÁ, 1867 apud CASTANHA, 2008, p. 23).

Segundo ele, o regulamento de 1857 havia copiado “salvas ligeiras modificações, da corte”, introduzindo o sistema de alunos-mestres ou a formação na prática por um período de três anos como *adjunto*, ou ainda a formação de *auxiliar* de um professor experiente. Diante de tal sistema, sugeriu a seguinte alternativa para formação de professores:

Proponho-vos a criação nesta capital de uma escola preparatória, regida por um só mestre, destinada exclusivamente a formar professores pelo ensino das matérias absolutamente indispensáveis ao exercício do magistério. Os meninos, que a freqüentarem, serão ao mesmo tempo alunos-mestre nas escolas primárias da capital, em cujo serviço empregarão o tempo que sobrar de suas ocupações na escola modelo. Destarte, a prática andarà perto da teoria. (PROVÍNCIA DO PARANÁ, 1867 apud CASTANHA, 2008, p. 23).

Decorrente de conseqüências pouco auspiciosas e o malogro de algumas escolas normais, essa iniciativa resultou em tal descrédito que presidentes de províncias escolheram por designar a adoção do sistema austríaco e holandês de “*professor adjunto*”, sem fundamento teórico preciso para o preenchimento da vacância para o magistério. (TANURI, 1979).

Com a criação da Escola Normal em 1870, não foi suprimido o sistema de formação de professores adotado em 1856, dando-se seqüência aos exames anuais para os alunos mestres, agora com a validade de três anos. Não tendo conseguido se estabelecer em 1876 a Escola Normal foi revista e ofertadas as vagas de professores exclusivamente ao sexo masculino, que passariam a ser preenchidas por meio de contratos e exames de habilitação. O número de matrículas, todavia foi ínfimo, haja vista as garantias funcionais concedidas pelas Leis, como a vitaliciedade do cargo para professores em exercício por mais de cinco anos, que os eximiu da freqüência ao curso preparatório vigente, a escola normal. (OLIVEIRA, 1986).

Em 1884, procurou-se restaurar na Escola Normal a reputação de instituição importante, porém em concomitância normatizou-se o processo de nomeações pelo antigo sistema de concurso com provas escritas e orais, assim como a admissão interina de professores, cuja efetivação se daria por exames de

habilitação. Desta forma, a escola normal e, portanto, a formação de professores continuou a ter sua vigência na precariedade, e seu financiamento sendo politicamente atendido em áreas de interesse somente dos núcleos centrais. Ao final do período provincial, o empreendimento de criação e conservação da Escola Normal não havia sido exitoso.

Com o processo de industrialização ervateira, a profissão permanece caracterizada pela dedicação *missioneira*, mas agora também pela feminilização da mão de obra que não exigiria remuneração compatível com a responsabilidade de educar e alfabetizar. Contraditoriamente, se exigia da professora provas de habilitação, dada a necessidade de supostamente lograr melhorar a instrução pública.

Na década de 1920 aproximadamente a escola normal no Paraná começa a passar por uma reorganização que se fundamenta em princípios e argumentos *higienistas*, morais e cívicos. Além do conhecimento elementar e dos necessários métodos o professor deveria conhecer a organização do Estado, pois a ele caberia a formação do cidadão para o exercício do voto, a nova realidade política da Primeira República. A disciplina recomendada para o currículo de formação da escola normal que mostrava a função da educação e, por conseguinte, a concepção e prestígio social do professor seria a História, com a intenção: “[...] de propiciar noções sobre uma nova organização do Estado no qual os cidadãos escolheriam seus governantes”. (MIGUEL, 1997, p. 2169).

Correia (1888) propõe ainda a inclusão da música e do desenho no currículo da escola normal como base de preparação para a formação técnica e industrial (CORREIA, 1888, p. 32-39). Vê-se que a província, aqui e acolá, busca legislar sobre necessidades emergentes de educação e formação de professores.

O declínio provincial paranaense vai inaugurar no Estado um discurso liberal de preparação das classes empobrecidas para o advento da industrialização, em que os desvalidos ocupariam trabalhos explorados diferenciados do até aqui realizado na organização de trabalho agrícola e extrativista. A industrialização do mate e a venda de terras produzem o surgimento de povoados e núcleos populacionais que geram aumento de matrículas e obrigatória criação de escolas.

Embora a Escola Normal se configurasse como propícia para a formação técnica de quadros de preparação do cidadão paranaense, criou-se um

novo instituto, definido pela profusão de *grupos escolares seriados nos centros urbanos*, e se promoveu a figura do **diretor de escola** segundo o modelo paulista, mas não se qualificou o perfil do professor com o mesmo interesse, de acordo com Wachowicz (1984). Tais medidas foram tomadas no Paraná, somente em 1914, e: “[...] *com dificuldades para se encontrarem professores para todas as séries*” (WACHOWICZ, 1984, p. 304). Com a reforma do ensino no Paraná de 1920, proposta por Pietro Martinez, a *escola normal* deveria primar pela eficiência e racionalidade aos moldes da *fábrica moderna!* São os novos interesses a mover as condições de expansão das escolas e de institutos de formação de professores no Paraná.

Criam-se as *escolas normais* de Ponta Grossa e Paranaguá. A primeira serviria a uma grande zona consideravelmente povoada, abrangendo todo o norte do Estado, e a segunda receberia a juventude de toda a faixa marítima. A criação desses estabelecimentos viria facilitar extraordinariamente a tarefa de formar professores em número suficiente, nos termos e proporções daquele momento. (RELATÓRIO OFICIAL, 1920).

Seguindo as trilhas das reformas iniciadas por Martinez, Lysímaco Ferreira da Costa estabelece as diretrizes de *reforma da escola normal* paranaense, separa-a do Ginásio e entabula alterações na matriz curricular do curso de formação de professores, sendo estas distribuídas em um Curso Geral, com três (3) anos de duração e um Curso Especial, com dois (2) anos e meio. De acordo com Lysímaco, o Curso Geral objetivava “*preparar a cultura geral do futuro professor*” (COSTA, 1987). O *curso especial* intencionava a formação metodológica de acordo com pedagogia de Herbart, conforme atestam inúmeras pesquisas nesse campo.

Seguindo o referencial das escolas paulistas, organizou o Grupo Escolar anexo à Escola Normal e criou duas *escolas isoladas* para as práticas pedagógicas dos futuros professores, (RELATÓRIO OFICIAL, 1920). Em síntese, a reforma proposta por Lysimaco tinha com centralidade um conceito de educação da população como responsabilidade público/privada, ou seja, de um lado governo e municípios, de outro, sujeitos cultos e associações, ambos lutando pela redução da pobreza pela proposta de formação para a leitura e concomitantemente geração de condições para a criação de hábitos morais, e desenvolvimento de qualidades mentais através dos trabalhos manuais que combateriam a indolência assegurando o hábito do trabalho produtivo, o combate ao analfabetismo, a afirmação da

racionalidade, a adoção de conhecimentos concretos e úteis ao labor e ao progresso brasileiro. (MIGUEL, 2004).

Defendia o caráter *nacionalista* do sistema de ensino expressos no ideário conservador de respeito às leis, às autoridades e exaltação da nação priorizando o conhecimento pelo professor do local no qual estava situada a escola, de modo a afastar influências funestas, viabilizando a formação do homem produtor. Para Lysimaco importava mais a formação moral (católica) dos professores do que sua formação intelectual e, portanto, foram contratados normalistas recém-formados, obedientes ao Estado, em substituições àqueles professores que eram considerados livres pensadores e críticos da Igreja Católica, conforme testemunha (MIGUEL, 1992). Assim, o tripé da formação que moldaria o caráter da população paranaense seria o mesmo tripé com que se decidiu formar os professores/as normalistas: sólida formação disciplina, acentuada concepção higienista, formação cívica e moral.

Em torno de 1923 inicia-se no Paraná um movimento de reforma da educação e da Escola Normal que, tal como já afirmamos, seguindo o modelo paulista, altera não apenas a grade curricular do Curso, como também anexa à Escola Normal a ousada criação de um Grupo Escolar para a unidade teórico-prática, como já demonstramos a partir dos estudos de Tanuri (2000). Salientamos que não apenas o sistema público de ensino foi transplantado do Estado de São Paulo, assim como a arquitetura dos prédios das unidades escolares seguia exatamente esse mesmo figurino. Nada se altera nem se inova e, no período posterior a 1923, a Escola Intermediária alcunha-se como Escola Normal Primária e a Escola Normal que agora se designa como Secundária destinam-se, ambas, à formação de professores/as para as instituições escolares da capital (OLIVEIRA, 1994).

O Brasil sofre uma radical mudança com a Revolução de 1930. Trata-se de símbolo emblemático de nossas radicais transformações econômicas, políticas e culturais. Todavia, a despeito dessa potencialidade, a administração de Vargas e a do interventor Manoel Ribas no período do Estado Novo (1937-1945) mantiveram estreita relação e, neste contexto histórico de instabilidade política, refletida na situação econômica e social do país, potencializava-se a colonização do Norte do Paraná, dando-se maior atenção à diversificação na agricultura no interior e intensificando-se a produção industrial na capital. Houve expansão também no campo educacional e a proposta pedagógica do então Secretário de Estado Erasmo

Pilotto, fundamentada nas diretrizes da Pedagogia da Escola Nova, marcaria originalmente a educação primária no Paraná durante o governo de Moisés Lupion. A ação política e pedagógica desse intelectual e administrador público, Erasmo Pilotto, por sua natureza estratégica, merece uma criteriosa análise para a proposição do contexto dessa dissertação.

Segundo Tanuri (2000), as idéias escolanovistas orientaram o curso normal não apenas em sua concepção didático pedagógico, introduzindo disciplinas metodológicas de cunho profissionalizante, mas também anteciparam as Escolas Normais Rurais, criadas em Brasília, anexas aos grupos escolares e com duração de apenas dois anos. Seu programa constituía-se de aprofundamento de matérias do ensino primário, somadas às práticas de ensino. É a consagração da dualidade da escola de formação de professores, como afirma Tanuri (2000):

[...] por um lado, uma certa expansão de escolas normais de nível menos elevado, mas compatível com as possibilidades da época e as peculiaridades regionais e, por outro, a consolidação das escolas normais como responsáveis pela preparação do pessoal docente para o ensino primário. (TANURI, 2000, p. 71).

No Estado de São Paulo, a difusão do ensino primário rural se deu tardiamente e os legisladores paulistas proporcionaram a expansão desta significativa política social após pressão popular diante do poder público demandando pelo direito de que os municípios fossem beneficiados com a Escola Normal. Entre avanços e retrocessos, o curso chega ao final da Primeira República (1889-1930) com um currículo anômalo, mal aparelhado em seu caráter propedêutico e frágil em seu caráter profissional, aqui tomado em sentido estrito, isto é, voltado para a formação profissional de professores, o que se tornaria a tônica do estado após 1930.

A partir da década de 1930, aventou-se a importância do papel do Estado na Educação vinculando-se à necessidade da implantação de uma *política nacional* de ampliação do ensino, assim como a expansão da escola pública, dada a necessidade de garantir o direito constituído à formação escolar. Entre as décadas de 1930 e 1940 surge o movimento ruralista, com uma fachada de alguns ideais espúrios de composições socializantes e humanistas e, naquele momento, se propunha a discutir ideologicamente o papel da educação rural inserida no projeto de Estado Nacional. A gênese desse discurso sobre a educação rural está imbricada

ou relacionada às questões de superpopulação urbana, desemprego, e à colonização interna. A escola para a cidade, para o meio urbano, estaria definida como “natural”, a zona rural, no entanto, onde as forças civilizatórias ainda não haviam supostamente chegado, necessitava de uma escola produtora de sub-empregos e indutora de relativas práticas integradoras, capazes de fazer com que homens e mulheres se sentissem adaptados ao meio. E, ao mesmo tempo, a escola deveria preparar condições para que esse homem aprendesse o suficiente para relacionar-se economicamente e se tornar produtivo no meio rural.

Tanuri (2000) postula que Movimento Ruralista teve:

Propostas e iniciativas no sentido de ajustar os currículos da escola primária e normal às peculiaridades do meio. Buscava-se utilizar a escola para reforçar os valores rurais da civilização brasileira, para criar uma consciência agrícola e assim se constituir num instrumento de fixação do homem ao campo. Com vistas à preparação de professores especializados para o magistério na zona rural, defendeu-se a criação de “escolas normais rurais”, cuja denominação expressava não apenas a localização da escola em zonas agrícolas e pastoris, mas, sobretudo o objetivo de transmitir conhecimentos de agronomia e higiene rural. (TANURI, 2000, p. 75).

A Lei Orgânica do Ensino Normal - Decreto Lei n. 8.530, de 2-1-1946, Capítulo III, inciso 4º normaliza os Tipos de Estabelecimentos de Ensino Normal, constituindo em três: o *Curso Normal Regional* (destinado o primeiro ciclo de ensino normal tão somente a regência do ensino primário), a *Escola Normal* (destinando o segundo ciclo desse ensino à formação geral de professores primários com curso ginásial), e o *Instituto de Educação* (além dos cursos próprios da escola normal, ministraria o ensino de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do grau primário). Em seu Artigo 6º delibera que aos alunos que concluíssem o segundo ciclo de ensino normal seria assegurado o direito de ingresso em cursos da Faculdade de Filosofia, ressalvadas, em cada caso, as exigências peculiares à matrícula.

No que diz respeito à formação de professores para as escolas rurais no Paraná, as mesmas foram idealizadas a partir do modelo da *educação mexicana*, visando uma educação adaptadora do homem ao meio rural e agindo como integradora do trabalho intelectual/braçal de acordo com a realidade campesina, visando à fixação das famílias à terra. A adaptação das *missões culturais mexicanas* constituiu-se o germe da Escola Normal Regional no estado:

instaladas as escolas, jovens concluintes do curso primário poderiam, conforme Erasmo Pilotto, dedicarem-se ao ensino, tendo esses novos professores, após as devidas orientações, a responsabilidade de agirem como agentes sociais das comunidades, tendo como meta complementar o aperfeiçoamento cultural e profissional dos professores rurais, integrando homens e mulheres da comunidade ao progresso cultural desejável à nação (PILOTTO, 1959).

No México, a educação rural surgiu pós-revolução (1917) em decorrência da necessidade de reforma agrária e melhor utilização de recursos naturais do país. A revolução mexicana articulava inspirações liberais, ideários socializantes e práticas populistas, numa esfera de produção de frentes sociais que iam do ideal de *E. Cardeñas* a *Emiliano Zapata*, para ficar em movimentos históricos mais destacados daquela conjuntura. No tocante ao destaque entre escolas urbanas e rurais prevalece a tese mexicana da necessidade de tutela dos primeiros espaços sobre os segundos. Segundo Lourenço Filho, a política Educacional seguia dois princípios: “*o da ação federal no ensino e o da escola de Ação social*” (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 114).

Foram então criadas as *Missões Culturais* que deveriam arrebanhar jovens que no interior do país houvessem concluído o ensino primário e fazer o necessário convencimento para que se dedicassem à disseminação do mesmo ensino. Os jovens missionários deveriam dirigir-se às localidades e lá permanecerem orientando os professores até o estabelecimento de suas escolas, objetivando solidificá-las naquela localidade, de modo a orientar os futuros professores que tinham por missão:

Atuar como mentores e líderes sociais desinteressados de pequenas comunidades, e cujos objetivos acessórios [eram]: procurar o melhoramento cultural e profissional dos mestres rurais e integrar a gente adulta da comunidade no progresso cultural médio desejável da nação (PILOTTO, 1959, p. 57).

Portanto, as Escolas Normais Regionais poderiam ser cursadas ao término do curso primário e preparavam professores para as escolas isoladas. Essa proposição representou uma política de formação de professores que buscou suplantar os índices de carência de professores que sequer conheciam os rudimentos de leitura e da escrita nos rincões do estado. Miguel (1992) relata que Pilotto adaptou as missões culturais mexicanas experimentalmente para a realidade

das escolas rurais das cidades de Palmeiras e Cerro Azul, e que vieram a tornar-se o núcleo para a realidade das escolas rurais paranaenses, expandidas para os sertões do Norte Pioneiro do Paraná, tornando-se as *Escolas Normais Regionais* como passaram a ser denominadas no Estado, ação compreendida como política contingencial a ser adotada para o momento histórico e situação caótica da formação dos professores da zona rural.

Paradoxalmente ao exorbitante número de professores concentrados nos centros urbanos maiores do Paraná, havia um *déficit* ímpar no interior do estado, visto que as escolas normais concentravam-se nas maiores cidades: Curitiba, Paranaguá, Ponta grossa, Londrina e Jacarezinho:

Estávamos vendo os passos da evolução final do processo de formação de professores no Paraná. A última medida de importância nesse sector foi à disseminação, no interior do Estado, de cursos normais regionais, isto é, escolas de formação de professores dentro do 1º ciclo do grau médio, exigindo-se, porém, a idade mínima de 13 anos para ingresso. Isso em 1949 e 50. O caso é que, naquela data, mais da metade dos professores primários do Estado tinha apenas o curso primário ou mal tinha o curso primário. [...] E via-se o «déficit» no alarmante fato de todo o ensino da zona rural estar entregue a professoras comumente de formação deficientíssima, nos melhores casos de formação apenas de curso primário. (PILOTTO, 1953, p. 97).

Ao procuramos entender a fundamentação desse esforço civilizatório tutelar através da escola, podemos considerar que o mesmo deriva-se da concepção teológico-pedagógica da *Didática Magna* de João Amós Comênio, a noção de escola democrática unificada, entendendo que a educação deveria ser para todos, independente de classe social ou gênero, credo ou nobreza.

Assim a escola normal regional para formação de professores primários se constituiu, aceitando alunos do sexo feminino e masculino, e sua ênfase não foi a ciência, mas a instrução e moral. O ensino se dava a partir do que lhes era comum, “*passo-a passo e com muita ordem*” ou segundo Pilotto (1959):

Proceder passo a passo e acabadamente”. Trata-se de um quadro de cinco pontos composto por I- ensino inicial da leitura; II- ensino inicial da aritmética; III- aulas ao ar livre; IV- recreação e V- Associações de amigos da escola e associações de ex- alunos (PILOTTO, 1959, p. 32).

Aqui vamos nos deter ao item V do ideário de Erasmo Pilotto, a defesa da criação das *Associações de Amigos da Escola*. Baseada no princípio de

necessidade mútua entre comunidade e escola, ao afirmar que um precisa do outro, esta concepção resultou da reclamação dos camponeses de que as *escolas isoladas* não eram devidamente inspecionadas, e cresceu-se da demanda dos professores, reclamando do afastamento da família e da falta de sua cooperação com as atividades e necessidades cotidianas da escola. A proposição dessas associações visava superar essas contradições.

A organização simples e eficiente, com objetivos bem definidos, extraídos da experiência mexicana, instruindo a criação de uma Associação de Amigos junto a cada escola isolada rural serviu uma vez mais como referencial para Pilotto. Uma associação de cada escola:

Que reunisse os vizinhos, para um trabalho de fomento à educação e amparo à obra educativa escolar; tinham como função auxiliar a escola para que cumprisse seu *mister* de melhorar a vida do homem residente no local; conseguir locais para atividades esportivas, atividades agrícolas, para recreio das crianças, para aulas ao ar livre, ou obter mobiliário; auxiliar a manter a escola em boas condições de funcionamento, realizando pequenos reparos e melhorando as condições higiênicas; realizar esforços para assegurar matrículas e freqüência regular dos alunos; auxiliar o inspetor, a realização de festivais obtendo fundos e outras atividades necessárias ao bom andamento da educação. (PILOTTO, 1959, p. 32).

A escola normal regional foi uma genuína criação da política de expansão das escolas de formação de professores do secretário estadual do Paraná, Erasmo Pilotto. Seu escopo ideológico pode ser considerado eclético, de matriz escolanovista, assumindo seus ideais e concepções matriciais, com sincretismos de matriz assistencialista e culturalista, derivados dos princípios que marcaram as missões culturais mexicanas, inspiradoras e modelares:

Daí a política de levar a escola normal para o interior, recrutar, em cada município, os seus alunos aí mesmo, entre moças do lugar, e que aí ficassem, depois, exercendo o magistério. Foram, dentro desse espírito, criados 24 cursos normais regionais [...] Qualquer um que fosse, então, ver algumas dessas escolas, veria que ardente espírito de idealismo se estava vivendo ali: Haveria de ver como mestres e alunos estavam identificados num colossal esforço em favor da escola. Como pensavam com grandeza no magistério. Como realizavam com o mais belo entusiasmo [...]. (PILOTTO, 1953, p. 98).

O funcionamento do citado Curso Normal Regional estava condicionado à existência de um curso primário e de duas escolas primárias isoladas a ele interligadas, e que serviriam de prática pedagógica aos alunos deste curso. A

formação do professor primário se constituía de uma proposta de profissionalização especializada que o ajudasse a entender as necessidades da profissão, assimilar a cultura geral e apropriar-se da formação e supostamente equipar-se de uma determinada personalidade de educador.

Podemos considerar sobre os Cursos Normais Regionais que a concepção de Pilotto era de natureza dualista: a formação dos alunos/as dos Cursos normais regionais previa dois níveis: aqueles que compunham o grupo da média da classe e os que estavam acima dessa média, e isso se considerando os pressupostos de inteligência e personalidade, que devem naturalmente ser considerados no seu contexto. Ao outro contingente, se relegaria um: “[...] trabalho de carácter mais prático, mais de acordo com o seu desenvolvimento, com as suas possibilidades” (PILOTTO, 1953, p. 132); no entanto, todos receberiam uma educação geral sólida que lhes garantisse o domínio dos conteúdos atrelados à função social da escola daquele contexto.

Tomadas até aqui as inspirações históricas, os condicionantes ideológicos das mudanças políticas operadas na conjuntura dos anos 1930 no Brasil e suas ressonâncias no estado do Paraná, descrevemos as iniciativas do estado para com a Educação, as dualidades entre as escolas urbanas e as escolas rurais propostas, fizemos menção do pioneirismo inovador da ação de Erasmo Pilotto e suas medidas educacionais. Resta agora considerar o recorte de nosso objeto de estudo: a Escola Normal Regional Júlia de Souza Wanderlei de Cornélio Procópio-PR. Princípios por referir um texto modelar, que pode ser importante documento político a fornecer dados esclarecedores sobre a motivação institucional do Estado ao, nos anos da pós-segunda guerra mundial, procurar definir políticas de implantação de pólos educacionais pelo estado do Paraná afora:

De outra vez, fui até uma das localidades, no norte do Estado, situada no extremo atingido, naquele momento, pela avalanche da penetração que, oriunda dos outros Estados do Brasil e quase de todos os outros Estados, vem, rasgando e queimando a selva, atrás de uma das prometidas «Canaãs» com que a natureza, de tempos em tempos, e em lugares diversos, acena aos homens com o lenço da esperança das fortunas vertiginosas e tantas vezes é apenas a fortuna de uns poucos e a ansiedade e a busca inquieta de todos aqueles nómades.

Pude ver, então: o chão ainda se conservava cáldo do fogo recente que destruirá a mata para dar lugar à cultura do café. O fogo não se havia ainda apagado de todo. E ali estavam homens morando em casas feitas com a madeira que, cortada na ante-véspera, ainda

tinha seiva, os troncos toscos das árvores amarrados uns aos outros. Uma família inteira em uma coberta de palha, sem paredes. Barracas de lona. O fogão ainda ao ar livre na sementeira de verdadeiro acampamento. O café, plantado, precisa quatro ou cinco anos para começar a produzir. E muitos, (falo agora com um preto rude e moço vindo de Minas), não são donos da terra. Nunca o serão. Nem pensam em sê-lo. Já vieram com vontade só de serem empregados. E mais de duzentas famílias já estão morando aqui, vindas no último ano, mas não moram neste lugar onde agora o favorecido dono da empresa de colonização está levantando a igreja onde nenhum padre vai vir ainda por muito tempo. Onde moram, então? «Aí pelos matos». Cada sítio está separado dos outros sítios pelo mato, a selva selvagem. Cada homem está separado dos outros homens. Aqui não há nada mais do que a mata para vencer, a terra como um prodígio, e homens nômades talvez pela esperança. Penso na escola que é preciso levantar aqui. Que educação devemos àquela criança que ali está, na minha frente, — a escola talvez tarde ainda a chegar e, quando chegar, que escola vai ser? Em frente de mim, está uma mulher grávida e tem vinte anos. [...] Que escola temos de dar a esses nossos irmãos? (PILOTTO, 1953, p. 78-79).

A força descritiva e argumentativa do texto do Secretário Estadual de Educação, Erasmo Emiliano Pilotto (1953), pode revelar a intenção e fazer reconhecer a concepção de educação que se pretendia oferecer naquele momento histórico aos milhares de trabalhadores que migravam em hordas de nômades em busca de trabalho, vida e moradias dignas. Será preciso decifrar as premissas políticas e educacionais dessa trágica descrição e intenção. Já afirmamos que nosso enfoque se baliza com destaque aos aspectos econômicos, políticos e sociais que determinam as ações dos sujeitos históricos, procurando prescindir de uma visão episódica e factual. Nossa ponderação é de que a história deve ser compreendida a partir da análise das condições concretas com as quais os homens se relacionam para produzir a existência, dos interesses divergentes produzidos pela divisão social do trabalho e pelas forças contraditórias em que engendram o movimento da história.

É ainda Pilotto (1954) que descreve a pobreza e rudimentaridade de nossas professoras paranaenses nessa década, e notadamente parece manejar uma rigorosa análise econômica de base, destoando da cartilha idealista e moralizante de muitos agentes políticos de sua época:

[...] E assim poderíamos continuar, por centenas de cartas que temos em nosso poder, e as cartas pertencem aos mais vários municípios do Estado, às mais várias regiões econômicas, a zonas de culturas, diferentes, habitadas por homens de raças diversas, italianos, russos, caboclos, poloneses, japoneses, ucranianos... localizados em

zonas de café, de mate, de trigo, ou de mineração, de serrarias.. . As professoras não se conhecem umas às outras e todas falam num só tom e quase numa só frase. É a monotonia de um testemunho para compor o quadro mais vivo da nossa escola isolada rural. A implacável presença do fator económico, «... mas também quando faltam, não posso dar instrução». (PILOTTO, 1954, p. 77-78).

Que escola dar a esses habitantes tão diversos e economicamente desprovidos, era a argumentação do administrador estadual, com respostas já definidas pelas bases ideológicas de seu pensamento político e educacional. Seguindo este modelo, os professores, alunos do Curso, eram instados a promover a elevação cultural do homem do campo. Elaborou também esse governador as instruções que tinham por finalidade formar o professor para ser um profundo conhecedor do meio no qual a escola estava situada, com consciência dos problemas regionais e condições de liderar a comunidade para a solução dos mesmos. Quanto à ação escolar propriamente dita, os alunos deveriam estudar os problemas pedagógicos relacionados à região e promover a cultura pedagógica orientando não só os pais dos alunos, mas toda a comunidade.

No currículo proposto para o Curso Normal Regional, previsto na Lei Orgânica do Ensino Normal, Instituída pelo Decreto-Lei 8.350, de 2 de janeiro de 1946, as concepções de *educação*, *arte* e *cultura* se inter-relacionam num ideário explicitamente *escolanovista*, demonstrando como havia a intencionalidade da preparação cultural e a elevação do nível do saber do povo, por meio da difusão do conhecimento e da cultura:

[...] Considere-se, ainda, a importância desse fato, não apenas do ponto de vista da formação para o magistério, mas da oportunidade de ampliação da cultura geral no interior do Estado.

[...] Considere-se, ainda, que os cursos ginasiais do Estado [...] que abrigam 4 vezes mais que os cursos de formação de professores, custaram 24,08 % das despesas estaduais com a educação, isto é, quase dez vezes mais do que aqueles cursos. (PILOTTO, 1953, p. 98).

Além do baixo investimento explicitado no discurso textual o foco na cultura geral estava evidenciado na matriz curricular do Curso Normal de Nível Ginásial para formação de professores primários; as únicas disciplinas estabelecidas para as três séries que faziam parte da estrutura curricular do Curso eram de *Arte* e de *Cultura Geral*. Observa-se também o escopo escolanovista de Pilotto (1953) no Ante Projeto de Lei Orgânica da Educação do Estado (1949), constante dos

objetivos gerais inspirados e princípios de solidariedade humana e da liberdade, que assegurasse o pleno desenvolvimento das potencialidades do educando, contribuindo para sua integração na sociedade brasileira regional e local. Essas palavras estão presentes em muitos outros documentos de inspiração escolanovista emergidos nessa conjuntura.

Ainda quanto ao enfoque dado ao desenvolvimento cultural do Estado, sobretudo às massas excluídas da população via educação, mais precisamente, através da análise que faz sobre as reformas anteriormente efetivadas por Martinez e Lysimaco quanto à oferta de cursos de formação de professores primários, ratifica Pilotto (1953):

É verdade que o Diretor da Educação, pessoalmente, apoiava a vida das Escolas Normais. Mas os órgãos técnicos da Diretoria eram eminentemente conservadores, com um ou outro elemento, apenas, partidário da renovação educacional que se agitava por toda a parte, no mundo. E, assim, aqueles elementos de exceção, uma vez ou outra, conseguiam estimular medidas e impulsos renovadores. A linha geral, porém, era conservadora. Em 1948, assumimos a direção da, já então, Secretaria de Educação e Cultura. Levamos, para lá, o espírito das Escolas Normais. E procuramos pôr em ação, nos pontos vitais, a elite dos professores que as Escolas Normais vinham formando, dentro do novo espírito. (PILOTTO, 1953, p. 84).

Pilotto (1953) preocupava-se com a expansão da rede de ensino público em seu aspecto quantitativo e intencionava organizar o sistema educacional, cultural e moderno, sob responsabilidade do Estado, articulando suas diferentes instâncias de modo a garantir uma qualidade mínima do ensino escolar. O primeiro ciclo do grau médio ou Normal Regional deveria ampliar a cultura geral do aluno e orientá-lo para o trabalho. O intento do segundo ciclo do grau médio deveria proporcionar ao aluno a cultura e o desenvolvimento de talentos intelectuais. As metas de grau superior eram reservadas àqueles que tivessem potencialidade intelectual superior e objetivava orientar os alunos conforme segue:

As escolas do primeiro ciclo do grau médio deveriam ampliar a *cultura* geral do aluno, sondando-lhe a vocação e orientando-lhes para o trabalho (Art. 15, I, a). [...] As do segundo ciclo do grau médio destinavam-se a proporcionar aos alunos "*a cultura* e a utilização de suas aptidões especiais" (Art. 15, I, b)

As de grau superior destinavam-se a aqueles que tivessem "aptidões intelectuais superiores" e tinham o objetivo de orientar os alunos "para especializações cada vez mais definidas, de fomentar a pesquisa e *divulgar a cultura*" (Art. 15, I, b) (PILOTTO, 1953, p. 77).

Essa visão dualista e evolutiva traduz o pensamento liberal escolanovista da época, porém, não se pode negar as relevantes contribuições históricas desta concepção para os Cursos de Formação Docente do Paraná, visto que trazia em seu bojo o germe da superação de formas conservadoras e autoritárias e tradicionalmente excludentes de formação docente:

O objetivo da formação do mestre é promover a liberação de todas as suas forças espirituais que serão, depois, postas em serviço nos trabalhos da educação. [...] Não é a prática, irmã gêmea da rotina, que se faz necessária, mas as atividades que promovam a liberdade espiritual criadora do futuro mestre. E, visivelmente, essa liberdade espiritual criadora só se pode gerar no contato com os Princípios, com as Ideias Gerais, que se apresentam bem naquelas atividades da Filosofia, da História, etc. Demais, as atividades na Música, etc, corretamente orientadas, são fontes de expansão da personalidade, criação pessoal, liberdade espiritual, criação permanente [...] A maior parte dos que afluem à Escola, sem que se deva rejeitá-los, sem que se possa fazê-lo, não têm nem desenvolvimento nem base de cultura para um trabalho em tal feitio [...]. (PILOTTO, 1953, p. 95).

Fica claro que, enquanto a reforma de Lysimaco Ferreira, embora liberal, direcionava-se com a formação de hábitos de disciplina para o futuro cidadão trabalhador, Pilotto claramente expressa sua intencionalidade sobre a formação erudita dos professores extensiva tuteladamente à população através da escolarização. Nisto, inclusive, desviava-se do ideário de cientificidade e de preparação do trabalho técnico ou para o trabalho na indústria, objetivo do projeto escolanovista comprometido com a política desenvolvimentista da nação, direcionando a educação paranaense para os campos sociologicamente espirituais humanistas: arte e cultura.

Consideramos relevante retratar Erasmo Emiliano Pilotto, dada a profícua intelectualidade e vasta obra de tão notável intelectual paranaense. Por sua importância no contexto de nosso estudo, e por emanar dele a criação da Escola Normal Regional no Paraná como intervenção possível para formação de professores, especificamente para as camadas da população empobrecidas, oriundas das áreas isoladas e, em específico, ao que tange ao Norte Pioneiro do Estado.

Erasmo Emiliano Pilotto nasceu em 1910 e foi ativista engajado do *Movimento pela Escola Nova*. Intelectual de formação tecida nos embates da década de 1930, entre 1940 e 1950 sobressaiu-se na esfera da política educacional, congruente com as altercações nacionais e internacionais que permearam ao longo

do período, a organização dos sistemas públicos de ensino, os processos de formação de professores, as práticas escolares, a definição dos fins e dos objetivos da educação nacional.

O pensador, escritor, professor, político e crítico de arte tem uma ampla produção caracterizada pela interlocução entre muitos saberes e pelas mediações em diversos campos da cultura, da Pedagogia, das Artes e Literatura. Pilotto distinguiu-se por suas produções e pela disposição intelectual e política de intervir sobre o campo da cultura paranaense, sobretudo nos processos organizativos da escola pública e sobre os processos de formação de professores paranaenses:

Envolvido com projetos educativos desde 1927, quando optou pela carreira de professor ao ingressar, como aluno, na Escola Normal de Curitiba, participou ativamente da criação de instituições como o Centro de Cultura Filosófica, o Centro de Cultura Pedagógica, a Universidade Popular, e do boletim intitulado *O ideário da Escola Nova*, círculos dedicados à divulgação dos ideais escolanovistas, além da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, aonde chegou a atuar como professor (VIEIRA, 2006, p. 34).

Erasmus Pilotto, intelectual paranaense da educação, sempre esteve próximo do Movimento pela Escola Nova e manteve-se em contato com o ideário da *escola ativa* que colocava o do aluno no centro das preocupações educativas postulando a construção do conhecimento por meio da experiência. Representante do escolanovismo no Paraná e das renovações que a Escola Nova, a partir da década de 1930 do século XX, mobilizou intelectuais em torno de um projeto que visava profundas reformas no contexto educacional nacional e professava suas idéias que foram proeminentes em todos seus textos e intervenções. Defendia o processo educacional integrado à vida e à cultura, sobretudo a partir do referencial de J. Dewey, que também influenciara Anísio Teixeira na Bahia. O aporte teórico por meio do qual direcionava suas reflexões criticando o tradicionalismo em defesa a princípios, tais como o caráter público e laico da educação, pode ser definido como liberal. Esteve na vanguarda de diversas ações no contexto cultural paranaense que marcaram sua época e produção intelectual.

De acordo com Vieira (2001) intelectuais associados a Pilotto, tanto aqueles voltadas para os campos da arte e da cultura defendiam iniciativas em nível nacional no sentido de definir políticas públicas para a educação, a organização de um sistema de ensino, a reformulação dos processos pedagógicos na formação de

professores e a reformulação metodológica de ensino. Pilotto participou diretamente dos embates epistemológicos e das políticas do campo educacional do Estado e da nação nas décadas de 1940 a 1960, atesta Vieira (2001). Registramos hoje algumas de suas iniciativas como homem público, político e intelectual no âmbito da organização do sistema escolar paranaense, a fundação do Instituto Pestalozzi, para alunos de pré-primário; como Secretário de Estado da Educação, de 1942 a 1949 a criação dos Cursos Normais Regionais no interior do Estado e a instauração de processos pedagógicos como os *festivals de arte* nas escolas públicas.

No Instituto Pestalozzi, instituição particular, com caráter experimental que funcionou como laboratório das idéias da Educação Nova, Pilotto articulou a vivência pedagógica considerando o desenvolvimento do educando. Tal desenvolvimento era estimulado por atividades que colocavam o aluno em contato com as melhores obras da cultura humana na música, nas artes plásticas. (MIGUEL, 1992, p. 18).

Assim o componente curricular do Curso Normal Regional no interior do Estado não poderia ser de outra forma, era de inspiração no ideário liberal escolanovista enfatizando-se neste caso em particular o destaque dado à cultura geral e à arte enquanto função formativa: havia as áreas de Desenho e Trabalho Manual como disciplina que eram distribuídas nas quatro séries. O Currículo padrão também era acrescido de Ciências Naturais, Anatomia e Higiene. Mais tarde o mesmo foi reforçado com as disciplinas de Inglês, Francês e Organização Social e Política Brasileira:

Já nos cursos normais regionais, previstos na Lei Orgânica do Ensino Normal, instituída pelo Decreto-Lei 8.350, de 2 de janeiro de 1946, as únicas disciplinas que compunham o currículo das quatro séries do curso eram Português, Educação Física, Desenho e Caligrafia e Canto Orfeônico; todas as outras eram ministradas em uma, duas ou três séries apenas. Da mesma forma e mediante a mesma lei, que “através dos Cursos Normais de 2º Ciclo objetivava formar professores primários, [...] as únicas disciplinas presentes nas três séries que compunham o curso” eram Música e Canto Orfeônico, Desenho e Artes Aplicadas, Educação Física, Recreação e Jogos. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 15).

Quanto à música, Villa-Lobos desencadeara já na década de 1930 um grande movimento que, nos anos 1940 e 1950, tomaria vulto nacional e que envolvia não apenas a prática de canto orfeônico, isto é, de canto coral, pelas crianças da rede regular de ensino em todo o Brasil, mas também a formação de

professoras, especialmente vinculadas à Escola Normal, no âmbito nacional.

Em nível estadual, Pilotto corroborava:

E, visivelmente, essa liberdade espiritual criadora só se pode gerar no contato com os Princípios, com as Ideias Gerais, que se apresentam bem naquelas atividades da Filosofia, da História, etc. Demais, as atividades na Música, etc, corretamente orientadas, são fontes de expansão da personalidade, criação pessoal, liberdade espiritual, criação permanente. (PILOTTO, 1953, p. 95).

Objetivou-se imprimir o sentimento de nacionalidade na esfera da educação valorizando a cidadania, o patriotismo e o nacionalismo, cooptando a juventude do Estado Nacional, através de ações e práticas como a educação física, que era reforçada para a criação de hábitos e práticas de higiene nas crianças e jovens. (PARANÁ, 1940). Assim, segundo Lenharo (1986) vimos acontecer a “*getulização da cultura escolar*”, através dos textos escolares, não obstante teve o professorado como público alvo privilegiando uma mensagem embasada em discurso de afetividade e solidariedade, exaltando a personalidade do Chefe da Nação, elogiando os atributos históricos da época, nacionalidade, cultura nacional e porvir glorioso. E cabia ao professor e à escola envolver os alunos, em um “apostolado cívico”, restaurador da harmonia originária da sociedade brasileira:

A palavra do professor não transmite apenas conhecimentos e noções do mundo exterior. Atua igualmente pelas sugestões emotivas, inspiradas nos mais elevados sentimentos do coração humano. Desperta nas almas jovens o impulso heróico e a chama do entusiasmo criadores. Concluo, por isso, a utilizá-la no puro e exemplar sentido do apostolado cívico, infundindo o amor à terra, o respeito às tradições e a crença inabalável nos destinos do Brasil. (MONARCHA, 1999, p. 60 -61).

Visualiza-se então, no rol das ações dirigidas, o reforço da ideologia da educação nacionalista da era Vargas, desencadeadas e coordenadas na Educação pelo próprio presidente e pelo Ministro Gustavo Capanema, na inclusão de disciplinas escolares com essa finalidade. De acordo com Monarcha (1999): “[...] o movimento de canto orfeônico idealizado e conduzido por Villa Lobos, tinha como finalidade nas escolas colaborar com os educadores na obtenção da disciplina voluntária dos alunos”. (MONARCHA, 1999, p. 60-61).

Gestava-se, portanto, no país, um projeto de expressão artística musical, como forma de política educacional que auto-afirmava a cultura nacional por meio da prática persuasiva do canto coral e da formação de corais, ou ainda, nas

entoações regionais com o intuito de animar as festas escolares infantis desenvolvendo a afetividade, o cultivo de ideais cívicos numa perspectiva de política educativa de inspiração fascista.

Apesar da grande compreensão discursiva do Governo e seus pares, que em seu “entusiasmo pela educação” preconizava compreendê-la como base da organização nacional e da ingenuidade política do “otimismo pedagógico” dos educadores, acreditando que poderiam transformar a sociedade pela ação da escola, com o desenvolvimento da pesquisa pudemos melhor interpretar o cenário educacional da sociedade neste momento histórico.

Com as análises coligidas, com o desenvolvimento da pesquisa, **foi possível** ampliar e melhor compreender e decifrar o cenário educacional da sociedade neste momento histórico. Neste período, ante a necessidade de mão de obra especializada, direciona-se a educação para a formação, grassando a qualificação de recursos humanos voltadas ao desenvolvimento econômico do país. E emparelhada a esta ênfase nominada nacionalista, postergou-se o currículo de formação docente a idéias pedagógicas escolanovistas que se manifestam com propostas metodológicas próprias desta concepção pedagógica. Seu substrato ideológico ainda é a teoria do capital social.

Ou seja, as Escolas Normais embora fossem de alçada dos Estados, tinham seu fundamento pedagógico ainda mal definido: “[...] não é uma escola secundária, nem tampouco uma escola profissional, mas sim uma escola de ensino geral, não obstante conduz ao ensino do magistério”. (WEREBE, 1997, p. 42).

Assim, a História das escolas Normais no Brasil e no Paraná esteve assinalada por asseverações e alterações político-pedagógicas diversas, mas apesar da conjuntura, às vezes adversas, atravessou a República chegando a década de 1940/1950, como instituição escolar pública imprescindível em sua atribuição sócio educacional de formadora da categoria de profissionais da educação primária no país.

Nosso intento despretensioso na digressão particular de buscar compreender como Erasmo Pilloto, intelectual paranaense pouco conhecido, consagrou-se também como grande representante histórico das políticas derivadas dos marcos políticos e pedagógicos do escolanovismo, foi necessária para entender os movimentos e idéias que se constituíram na década de expansão cafeeira do Norte pioneiro. Buscamos evidenciar sua concepção de educação e tal consideração

abre um leque de possibilidades para a compreensão da coerência pedagógica das políticas públicas defendidas por Pilloto, especificamente no concernente a Escola Normal Regional, onde se percebe um princípio realista e uma estratégia política para a realização de um projeto de interiorização emergencial para a profissionalização de professores para a escola primária.

Ao não esperar comodamente por condições propícias para expandir os cursos de formação de mestres, mas criar a partir do referencial das missões mexicanas um modelo singular e eficiente de curso experimental de formação de mestres demonstrou talento intelectual e flexibilidade para adequar princípios teóricos a uma realidade inóspita voltada à educação formal. Através da ação institucional à frente da secretaria de Estado da educação e, mais ainda, pelos documentos escritos que embasaram suas intervenções, é perceptível que Pilloto entendia a educação como um processo de vivência, experimentação e de construção de conhecimentos, numa relação de liderança e dinamismo do professor, e de estabelecimento de parceria com a comunidade.

O Professor Erasmo Pilotto já defendia a concepção de articulação entre a escola e a comunidade, hoje assumida como novidade nos programas de voluntarismo educacional, ou mais conhecida como Amigos da Escola (1997). Todavia, para ser fiel à história da educação e aos dados originais coletados nesse estudo, parece ser verdadeiro dizer que a concepção de voluntariado educacional, através da proposição das “Associações de Amigos da Escola” tenha sido originária do Paraná, através de seu pioneiro secretário, e não de inspiração recentes. Participou da criação da Faculdade de Bela Artes do Paraná, a frente da Secretaria do Estado da Educação e Cultura criou o Conselho Estadual de Arte e Cultura e, que teria segundo o então secretário a responsabilidade de estabelecer um elo de comunicação entre a Secretaria e a sociedade civil organizada.

Sua gestão frente à Educação pública paranaense aproximou Educação e Cultura ao ponto de que os intelectuais e eruditos locais e nacionais transitavam tranquilamente entre as duas esferas contemplando sua visão de preparação profissional e para a administração da sociedade sem desvinculá-la da responsabilidade do legado cultural como responsabilidade do Estado:

Pilotto foi um intelectual intimamente ligado às questões educacionais no cenário paranaense e brasileiro. A sua trajetória como professor, escritor, político e crítico é vastíssima e

caracterizada por uma ampla interlocução e intervenção em diversos campos da cultura: da pedagogia às artes plásticas, da filosofia à literatura. Pilotto se notabilizou pelos estudos e pelas intervenções que realizou sobre o processo de organização da escola pública e, em especial, sobre os processos de formação de professores. Ele participou diretamente das disputas teóricas e políticas do campo educacional paranaense e brasileiro no período que se estende da década de trinta à década de oitenta do século vinte. Investigar o pensamento desse intelectual contribui, a meu ver, para a compreensão da multiplicidade de idéias e de referências teóricas que compuseram o Movimento pela Escola Nova no Brasil. (VIEIRA, 2001, p. 3).

Consideramos que esse intelectual era capaz de pensar em função da realidade do seu tempo sem impedir a tensão e o diálogo entre a utopia e a realidade fazendo da experiência sua prova definitiva com inequívoca criatividade e ousadia. Esses dados ficam registrados como legado de sua atuação ímpar como homem público e testemunhado pelos depoimentos decorrentes de estudos sobre sua atuação, ainda incipientes na IES do norte do estado do Paraná. Mas, sobretudo, é forçoso dizer que, nas pesquisas desenvolvidas que nos permitem uma análise mais acurada, os vetores apontam para um homem inconformado com a ordem das coisas: “[...] como foi possível chegarmos a 1948, um passo se quer para ultrapassarmos essa situação? [...] Não é humano que nada se tenha feito anteriormente para remediar esse estado de coisas”. (PILOTTO, 1952, p. 8).

Atribuímos a Pilotto a iniciativa política das medidas de expansão da educação das crianças das escolas rurais, de áreas isoladas e a formação pedagógica das professoras do Sertão do Norte Pioneiro do Paraná.

Ainda mais, a oportunidade dessa reflexão nos possibilita repensar uma questão a ser amplamente debatida; a proposta renovadora *pilottiana* de reforma social pela educação, que através do Movimento da Escola Nova, atingiu os rincões do Paraná. Podemos considerar que, na constatação das fontes e testemunhos que colhemos, coube à sua ação a proposta de universalização do ideário escolanovista no Estado, difundindo-a para além dos centros urbanos. Sua ação primordial está na base das construções institucionais e materiais que viriam a possibilitar a uma professora da rede estadual hoje escrever essas disposições históricas como pesquisadora.

Dessa forma, a dissertação que apresentamos como documento acadêmico de pesquisa, só se materializa nesse momento histórico a partir do relativo sucesso institucional da expansão e amplitude do ideal educacional de base

escolanovista. Os centros aristocratas, dependentes dos interesses de natureza fundiária e colonial, não expressariam a necessidade de escolas, de professores, para os lugares e povoados distantes. Hoje, reconhecer a identidade liberal do pensamento escolanovista de Pilotto (1953) é uma premissa para alavancar possibilidades de avanços nessa marcha histórica.

### 3.1 A HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS E FONTES HISTÓRICAS.

Embora já tenhamos apontado na introdução do trabalho algumas premissas e considerações de ordem teórico-metodológica, achamos por bem desenvolvê-las um pouco mais nesse tópico. Como afirmamos amiúde, a pesquisa em todas as áreas do conhecimento é uma empreitada complexa e esta versa sobre a caracterização de uma instituição escolar de ensino sobre o processo histórico e institucional da Escola Normal Regional Julia de Souza Wanderley, a partir da consideração da estrutura escolar e de sua relevância no emaranhado de fatores que marcaram um determinado ciclo de desenvolvimento social no Norte do Paraná. Para conhecer a história da instituição escolar nesta perspectiva, recorreremos a Saviani (1998) com relação a sua premissa entre a História e a História da Educação:

Efetivamente, dada a historicidade do fenômeno educativo cujas origens coincidem com a origem do próprio homem, o debate historiográfico tem profundas implicações para a pesquisa educacional, vez que o significado da educação está intimamente entrelaçado ao significado de História. E no âmbito da investigação histórico-educativa essa implicação é duplamente reforçada do ponto de vista do objeto, em razão da determinação histórica que exerce sobre o fenômeno educativo, e do ponto de vista do enfoque, dado que pesquisar em história da educação é investigar o objeto educação sob a perspectiva histórica. (SAVIANI, 1998, p. 11-12).

Assim para dar conta desta relação, o primeiro momento da pesquisa se constituiu pela seleção de fontes bibliográficas e esforço de apropriação de um referencial teórico-metodológico sólido e específico da história e de história da educação, garimpando a tendência de investigação denominada como a "história das instituições escolares". Pautamo-nos pelos referenciais que balizam a produção na área, mais especificamente aqueles que estão ligados ao grupo de pesquisas

denominado Histedbr<sup>5</sup>, resguardadas a proporção do recorte regional, para reconhecimento dos marcos cronológicos e as motivações ideológicas e políticas da organização de um sistema educacional no Norte Pioneiro do Paraná.

Nesse sentido, tomamos como referência a forma de pensamento e, conseqüentemente, de pesquisa histórica derivada dos marcos de Marx e Engels (1967), ao considerarem que a *história* é o resultado do que os homens produzem através de sua vida coletiva ou individual, baseados nos mais diversos interesses:

A História não faz nada, não possui enorme riqueza, ela não participa de nenhuma luta. Quem faz tudo isso são os homens, quem participa das lutas é o homem como meio para realizar seus fins – como se tratasse de uma pessoa individual -, pois a história não é senão a atividade do homem que persegue seus objetivos (MARX; ENGELS, 1967, p. 159).

Destacamos aqui a dimensão dos estudos que visam recuperar as produções humanas coletivas, efetivadas em sua trajetória de necessidades e possibilidades, materiais e simbólicas. Esses sinais, vestígios, ou rastros deixados pelo homem, são fontes históricas de que dispomos ou não, e a sua preservação é a exata dimensão de podermos interpretar e compreender a história, o seu movimento de permanências e transformações, de modo a buscar interpretar a ação desse homem, a sociedade e suas instituições. Depreende-se deste argumento a relevância em se preservar ou não as fontes: compreendermos as histórias e sujeitos subjacentes que construíram a história e que conseqüentemente, resultam nas diferentes formas da realidade e possibilidades de interpretações teóricas da história dos homens e de suas relações sociais. Os estudos de natureza histórica podem ser compreendidos a partir de diferentes e diversos recortes e alcances e nesse sentido as fontes bibliográficas serviram para situar e contextualizar a educação no Brasil, bem como a trajetória das instituições escolares no Brasil.

Porém, ao delimitarmos o recorte da pesquisa nos defrontamos com horizonte imenso: a região demarcada pelos municípios da AMUNOP<sup>6</sup>, a mesma

---

<sup>5</sup> Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação - Sediado na Faculdade de Educação da UNICAMP – SP, tem articulado desde 1986 a participação de grupos de pesquisa da área de História da Educação em várias instituições de ensino superior, públicas e privadas do país.

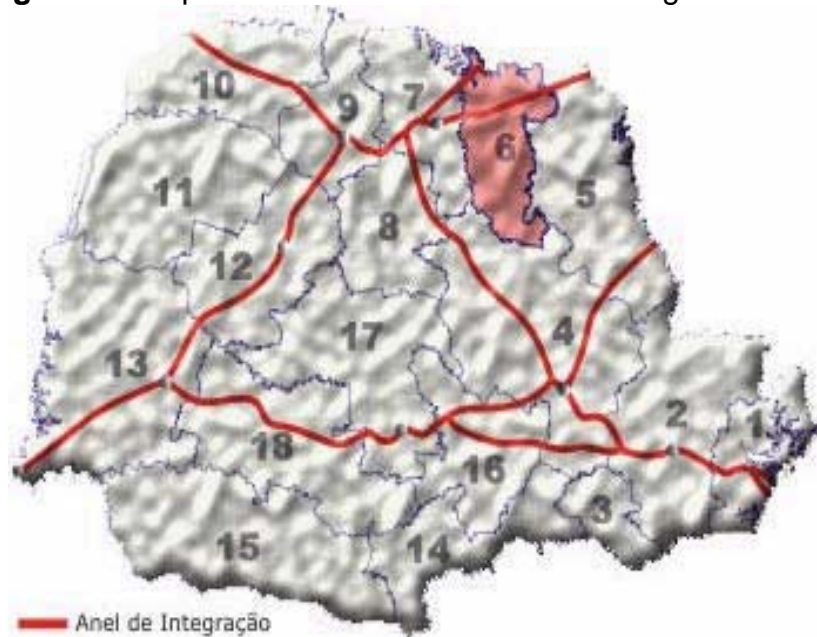
<sup>6</sup> Há duas associações que disputam a representação dos interesses municipais da região: a primeira denominada AMUNORPI (Associação dos Municípios do Norte Pioneiro) fundada em 1969 e a segunda chamada AMUNOP (Associação dos Municípios do Norte do Paraná), fundada em 1996. Pretendemos tomar como base a segunda agremiação representativa.

que sedia o NRE<sup>7</sup>, para onde convergem instituições escolares da rede estadual dos mesmos dezenove (19) municípios jurisdicionados. Nessa realidade nos damos conta que há todo um trabalho de investigação e catalogação sobre fontes para a História da Educação da região do Norte Pioneiro do Paraná, aqui delimitada pela AMUNOP, ainda por ser feita, e que essa riqueza não se esgota no período estipulado pelo programa de Pós-Graduação da UEL, ainda que se considerem suas pluralistas disposições.

Para melhor situarmos a microrregião da AMUNOP, esta é constituída político-administrativamente por 19 Municípios, e são eles: Assaí, Bandeirantes, Congonhinhas, Cornélio Procópio, Itambaracá, Leópolis, Nova América da Colina, Nova Fátima, Nova Santa Bárbara, Rancho Alegre, Santa Amélia, Santa Cecília do Pavão, Santa Mariana, Santo Antonio do Paraíso, São Jerônimo da Serra, São Sebastião da Amoreira, Sapopema, Sertaneja e Uraí.

A Figura mostra a localização desses municípios (área 6) e também o Anel de Integração, sendo Cornélio Procópio a cidade pólo e a destacada sede regional, seja quando diz respeito à administração da AMUNOP, ou quanto aos critérios do NRE.

**Figura 1 - Mapa do Estado do Paraná: Microrregiões**



**Fonte:** Paranacidade (2003).

<sup>7</sup> NRE (Núcleo Regional de Ensino).

**Figura 2 - Localização dos municípios da AMUNOP:**



Fonte: AMUNOP (2007)

No que diz respeito a essa delimitação, nossa intenção é relacionarmos a educação formal a determinada cultura produzida numa região. Nossa premissa é de que embora *cultura* seja um termo polissêmico, o homem e a educação são produtos de sua cultura, e dialeticamente, a cultura é produto da interação coletiva. Essa interação se dá cumulativamente, num processo histórico e dinâmico, se sucedendo entre as gerações, a partir da troca de conhecimentos e de experiências. Assim também, a superação de uma cultura que em determinado momento deixa de corresponder às necessidades da sobrevivência e da produção de determinada civilização e, por conseguinte, passa-se a produzir uma *nova cultura*, marcada pela sucessão de novas interações, criações, invenções, elaboração de novos conceitos, novas idéias, novos padrões de comportamento.

O devir humano, a *hominização* passa pela dimensão de que o homem esteja integrado, inserido no processo cultural de seu tempo e no seu espaço social, e historicamente a educação precisa ser entendida e deve ser considerada uma das atividades basilares em todas as sociedades. Uma das funções da educação formal é levar as sociedades humanas à apropriação dessa

cultura. Assim, a sociedade e suas diferentes formações instituíram a escola como a instituição responsável pela perpetuação da herança cultural às gerações:

As instituições não são recortes autônomos de uma realidade social, política, cultural, econômica e educacional. Por mais que se estude o interior de uma instituição, a explicação daquilo que se constata não está dada de forma imediata em si mesma. Mesmo admitindo que as instituições adquirem uma identidade, esta é fruto dos laços de determinações externas a elas e, como já dito, “acomodadas” dialeticamente no seu interior. (SANFELICE, 2007, p. 78-79).

Assim, não há instituição sem cultura e sem história, e esta última, sem contexto econômico, político e social. Equivale dizer que o exame detalhado da identidade histórica institucional de uma escola, no sentido de interpretar-lhe os sentidos em seus diferentes aspectos, é passível de construir sobre ela leituras ainda não efetivadas, desvelar-lhe facetas e sentido antes não alcançados.

A exemplo do país em que vivemos, a micro região de Cornélio Procopio é caracterizada por sua diversidade cultural, o que nos torna um grupo social bastante peculiar quanto ao aspecto econômico, social, político e cultural. Isso se expressa também nas maneiras de trabalhar, produzir (ciência, tecnologia, agricultura, piscicultura, turismo), e de se organizar, com extensões nas características físicas, usos, costumes, tradições, manifestações afetivas e na forma de se relacionar de cada região do país. Os comportamentos e papéis sociais, as diferentes manifestações culturais: as religiosas, danças, culinárias, enfim, pessoas de todos os “Brasis”, no interior paranaense, estão ali delineados.

E a cultura constituindo-se processo histórico, necessita de espaços responsáveis pela elaboração, organização, sistematização arquivo, dos saberes culturais. Desse modo, uma das motivações que embasaram a definição do objeto de nosso estudo vincula-se ao esforço de pesquisa e da organização de fontes que se constituem em instrumentos de fundamental importância para preservar a história de uma instituição escolar que compõe a educação e, porque não dizer, a cultura regional e escolar de uma cidade.

Pinski (2000) em sua pesquisa modelar, enuncia a devida atenção que se deve dar às fontes documentais que nortearam nossa reflexão e a produção científica que ora empreendemos muito mais explicitados que na discussão historiográfica tradicional. O padrão descrito pelo autor é de esperar um trabalho árduo, o que constatamos no manuseio do arquivo inativo do Núcleo Regional de

Ensino de Cornélio Procópio (NRE) para reunir fontes documentais, inventariando registros e Atas, visitando a Câmara Municipal de Vereadores de Cornélio Procópio, a Secretaria municipal de Educação, visitando jornais existentes na cidade no período que compreende 1953 a 1967, entrevistar aqueles e aquelas que fizeram parte do surgimento da Escola Normal Regional ou que acompanharam sua história. Isso demandou persistência e elaboração:

Grandes obras historiográficas tiveram sua origem nas salas de arquivo, onde muito suor e trabalho foram gasto, após semanas ou meses de paciente e dedicada fase de pesquisa [...] Essa é a vida da pesquisa: dura, cansativa, longa, mas gratificante acima de tudo. (PINSKI, 2000, p. 24).

Foi esse o esforço que empreendemos para buscar explicar o processo histórico e institucional de criação, em uma etapa, e de extinção em outra, da instituição escolar Júlia de Souza Wanderlei. De início tudo parecia opaco, inerte, mas aos poucos, coletando dados, lendo, relendo, interpretando alguns acontecimentos fomos conseguindo decifrar essa trama histórica. Acabávamos indo e voltando ao mesmo ponto tentando intuir significados não expressos, ora retornando aos documentos, conferindo dados, reelaborando, reescrevendo. No que diz respeito aos fatos coligidos, a partir da exploração de raras e precárias fontes primárias que nos permitisse interpretá-las e oferecer uma explicação articulada dos fatos, procuramos trazê-las para a perspectiva de uma organização cronológica que não nos obstasse interpretar e descrever os diferentes interesses econômicos, políticos e sociais apropriados das relações reais que caracterizaram a criação e funcionamento da Escola Júlia de Souza Wanderlei. Ou seja, elementos que se relacionam com homens e mulheres, constituídos de acordo com seu tempo, como agentes de história e da história em qualquer tempo e qualquer espaço geográfico:

[...] no debate que se instaura entre todas as ciências do homem a importância, a utilidade da história, ou antes, a dialética da duração, tal qual ela se desprende do *mistér*, da observação repetida do historiador; pois nada é mais importante, a nosso ver, no centro da realidade social do que essa oposição viva, repetida indefinidamente entre o instante e o tempo lento a escoar-se. Que se trate do passado ou da atualidade, uma consciência clara dessa pluralidade do tempo social é indispensável a uma metodologia comum das ciências do homem. (BRAUDEL, 2005, p. 43).

Braudel (1965) argumentou que os ciclos históricos mais longos, como espaço de tempo em que se registravam as rupturas mais significativas na

história, devem ser compreendidos com a consciência da pluralidade. As teses de Braudel acerca dos tempos históricos (ou sobre a *dialética da duração*) já balizaram reflexões anteriores a nossa pesquisa. O valor de abordá-lo repousa na principal virtude da abordagem braudeuliana: ressaltar os tempos múltiplos e contraditórios coexistentes em nossas vidas e no andar das civilizações, em particular: “esta oposição viva, íntima, repetida indefinidamente entre o instante e o tempo longo a escoar-se” (BRAUDEL, 1965, p. 263), donde derivam relações mútuas indissolúveis entre o presente e o passado.

Consideramos que a periodização delimitada para a seleção das fontes objetivou situar o problema da pesquisa, o que significou escrever a história numa perspectiva de “longa duração”, por um lado, de modo a reconstituir os movimentos contextuais basilares e, de outro, a busca do tempo de “curta duração”, presentes nos relatos e vestígios documentais, ainda rudes, evidenciando a articulação social, política, econômicas e cultural, de maneira a interpretar os fenômenos e escrever a história, tratando e explicando o problema em termos de do período em que se insere numa relação dinâmica com o tempo presente.

Nosso estudo centrou-se na abordagem das fontes documentais como matéria prima a exemplo de documentos escritos como textos oficiais do governo, especificamente as leis que normatizam a Escola Normal. As fontes primárias investigadas foram livros atas da Escola Normal Regional Julia de Souza Wanderlei, conjuntos esparsos de fichas individuais de alunos/as, fichas individuais de professores, Relatório Anual de 1966, registros de relato oral de funcionárias do Setor de Documentação Escolar do NRE. Além disso, os questionários, entrevistas, o rol das fontes orais, e acervo bibliográfico a disposição sobre o assunto.

O Historiador preparou a viagem [...] Mais inda, o inquirido sobre o tempo presente somente chega até as tramas “finais” das estruturas, à condição, também de reconstruir, de adiantar hipóteses e explicações de recusar o real tal como é percebido, de truncá-lo, de ultrapassá-lo, todas as operações que permitem escapar ao dado para melhor dominá-lo, mas que são todas, reconstruções. (BRAUDEL, 2005, p. 56-57).

Consideramos as fontes orais relevantes documentos que complementam à documentação escrita, imprescindíveis para preencher lacunas na recomposição de fatos históricos. Possibilita recuperar memórias públicas ou culturais a respeito de uma determinada instituição ou sobre algum tipo de

documento investigado, pois como afirma Braudel (2005) *Presente e passado iluminam-se com luz recíproca*. (BRAUDEL, 2005).

Pelo fato da fonte oral basear-se em depoimento e memória pessoal, pode-se incorrer em parcialidade, visão enganosa ou distorcida dos fatos, e a diversidade de informação coletada, portanto, está eivada de constitutivos ideológicos, inclusive no modo como o pesquisador reconstrói o objeto de estudo e interpreta os dados. Desta forma, como qualquer outra fonte documental, as fontes orais foram criteriosamente selecionadas e interpretadas em conformidade com diferentes fontes.

A manipulação das fontes requereu seleção, ordenação, reconstrução e interpretação de dados relevantes para a reflexão, elementos fundamentais para os estudos e a pesquisa sobre a história da instituição escolar. Como afirma Le Goff (1990):

O documento não é inocente, não decorre apenas da escolha do historiador, ele próprio parcialmente determinado por sua época e seu meio; o documento é produzido consciente ou inconscientemente pelas sociedades do passado, tanto para impor uma imagem desse passado, quanto para dizer a “verdade”. (LE GOFF, 1990, p. 54.)

Assim, na contextualização das atividades objetivamos alcançar a pesquisa histórica e não apenas resquícios da memória coletiva. Para Rousso (1996) as fontes trazem as marcas daqueles que as produziram e do contexto em que foram produzidas. Ele afirma:

Nenhum documento jamais falou por si só [...]. Existe um abismo entre aquilo que o autor de um documento pôde ou quis dizer, a realidade que esse documento exprime e a interpretação que os historiadores que se sucederão em sua leitura farão mais tarde [...] O trabalho do historiador é por definição uma operação seletiva, que depende do que foi efetivamente conservado, depende de sua capacidade pessoal e se inscreve num contexto particular. (ROUSSO, 1996, p. 92).

Ou seja, vai depender do questionamento do historiador a interpretação da história difundida ante o presente. A instituição escolar tem uma história a contar, por meio de seus documentos escritos, mas também de seu estado de conservação e de sua organização espacial, quanto aos dois últimos dois itens, não nos foi possível investigar, dada a condição de extinção da unidade escolar. Sabedora que, de alguma forma, situamos as fontes existentes também a partir de

nosso enfoque, e que nessa escolha prevalece o peso de nossa subjetividade, limitada por nosso próprio existir no tempo, nos interessou reconhecer nossa própria intencionalidade na produção do documento histórico quando manuseamos o arquivo inativo: como pesquisadora, a partir da história, buscando desvendar a educação. E mais, quisemos conhecer a legitimidade da documentação antes de nosso manuseio.

O conteúdo expresso, detectado, analisado, confrontado com determinantes históricos visou evidenciar que as diferentes fontes documentais prestam-se a compreensão das relações estabelecidas entre a história e a educação, trabalhos indispensáveis para a construção histórica pretendida. Um dos obstáculos ao se investigar a História de Instituições Escolares é a falta de organização de arquivos documentais que constituam fontes para a pesquisa, o que nos impulsionou a manejar as fontes orais disponíveis.

Além dessa dificuldade tivemos que reconhecer outra carência, a inabilidade própria para o domínio da pesquisa arquivística, a lacunar formação para outras leituras metodológicas que viessem possibilitar a produção de um exame mais acurado das formas e abreviações, das variações das letras em documentos antigos, das singularidades das exegeses históricas. Mas, todos sabemos que os cursos de Graduação em Educação (Pedagogia) não dispõem de disciplinas complementares dessa natureza. Assim como não fornecem formação ou instrução para a leitura e análise crítica de documentos textuais que auxiliariam o investigador na tomada de decisões e no processo de construção de uma determinada forma de abordar a história. Não obstante seja o caminho para o aprendizado a prática da pesquisa em si, tornou-se para nós incontestável a afirmação de Saviani (2000) quanto ao empenho do pesquisador em superar dificuldades teóricas:

Deve-se, porém, reconhecer que os investigadores-educadores especializados na história da educação tem feito um grande esforço de sanar lacunas teóricas, adquirindo competência no âmbito historiográfico capaz de estabelecer um diálogo [...] com os historiadores. E, ao menos no Brasil, cabe frisar que esse diálogo tem se dado por iniciativa dos educadores, num movimento que vai dos historiadores da educação para os, digamos assim, "historiadores de ofício". (SAVIANI, 2000, p.12).

Por meio das fontes documentais e orais delineou-se a identidade histórica da instituição expressando seu constructo histórico social, bem como sua caracterização da vida e realidade institucional, mas não se teve a intenção, ou a

pretensão de desvelar todos os elementos envolvidos na criação da referida escola. A pesquisa buscou evidenciar alguns aspectos, contudo, cabe salientar que descobrir ou revelar dados não significa um trabalho de coligir dados com uma visão de história estática, factual, freqüentemente parcial ou míope. A esse respeito Buffa e Nosella (1996), advertem para o seguinte:

[...] é preciso dizer que tudo isso (fontes históricas, leituras, etc.) não é suficiente para se escrever uma história. Sem questões e hipóteses definidas, sem uma determinada orientação teórica, os dados empíricos amontoam-se confusamente e não revelam seu significado profundo (BUFFA; NOSELLA, 1996, p. 115).

Para a escrita da história da instituição escolar, partiu-se do pressuposto de leitores não ingênuos, conscientes de que a História que se produz não é a mesma que se deu de fato, e que ao ser escrita referenda-se em fontes, porém não se isenta de interesses individuais, de classe, inseridos em determinado contexto histórico.

[...] a história, em sua forma tradicional, se dispunha a 'memorizar' os *monumentos* do passado, transformá-los em documentos e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os *documentos* em *monumentos* e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinha sido uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos. (FOUCAULT, 1995, p. 8).

Ciente disso e de que as fontes são produções humanas espontâneas ou produzidas intencionalmente, por exigência ou não do interesse e do objeto de pesquisa é que elegemos como sujeitos plenamente autorizados para refletir sobre História, aqueles e aquelas que estiveram envolvidos na dinâmica deste trabalho investigativo. Coube-nos como pesquisadora a realização da formulação e intervenção no registro da história escrita. A rigor, podemos dizer educadores empenhados em preservar e [...] compreender o seu passado que é o nosso presente (SAVIANI, 2007):

[...] Trata-se da própria consciência da historicidade humana, isto é, a concepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro. Por tanto eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender suas raízes, o que implica o estudo de sua gênese. (SAVIANI, 2007, p. 5)

As fontes de que nos utilizamos foram selecionadas entre as tradições bibliográficas e documentais vigentes da recente área temática da História da Educação, nesse recorte regional, amiúde fundamentado. Entre as fontes podemos acrescentar o livro de Ata de Posse de Professores, as cópias dos Relatórios anuais referente a 1966, a tipologia da grade curricular ano/série que constituíram as únicas fontes primárias existentes nos arquivos inativos existentes no município. Destacamos uma vez mais que a exigüidade de fontes e a dificuldade de encontrar dados e documentos se revela como uma particular e contraditória constatação, as escolas, isto é, seus agentes e administradores parecem descurar da memória institucional e social.

Neste aspecto, buscamos selecionar e organizar fontes bibliográficas que retratassem a história das instituições escolares a partir do contexto exposto da criação das escolas normais no Brasil e no Paraná, em específico, identificar as fontes primárias da instituição escolar que se configura em nosso objeto de pesquisa, desde seus primórdios até quando foi cessada e então, interpretá-las.

De acordo com Nosella e Buffa (2005) a pesquisa histórica no campo da Educação tem alargado substancialmente a concepção de *fonte* e podemos citar que se trata da história de instituições, da leitura, dos professores, das disciplinas, das didáticas, dos métodos, das políticas, da relação professor-aluno, da cultura escolar, trajetórias de professores, biografias, projetos pedagógicos, registros iconográficos, práticas educativas, educação rural, educação indígena, educação especial, educação à distância, pesquisas temáticas, enfim, temas que por sua relevância se insiram como objeto de pesquisa e que, portanto, precisam ser catalogados e preservados.

A tentativa empreendida foi de que a partir das fontes coletadas pudéssemos captar o movimento histórico da escola, e neste aspecto buscou interpretar as continuidades, possíveis rupturas e as mudanças ocorridas desde sua implantação até a cessação. Atentando para as novas características que a sociedade foi adquirindo decorrente das mudanças econômicas, sociais e demográficas no contexto de sua existência, contrastando as mesmas com as determinações das modificações na legislação escolar, das conquistas científicas que influenciaram o currículo escolar e a modalidade de educação buscamos registrar esse percurso.

No aspecto da vida da escola buscamos reconstituir o interior da Instituição considerando o prédio onde sediaram suas instalações, a caracterização dos alunos, dos professores, os administradores, os funcionários, o currículo escolar, o clima político cultural através de depoimentos de ex- professores. Soubemos, através das entrevistas, da trajetória de ex-alunas que se tomaram profissionais da rede pública de ensino e lá se aposentaram no ensino primário. Coletamos trajetórias de profissionais do Curso Normal Regional que se aposentaram como docentes da então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio, no Curso de Pedagogia, o que nos ajuda a aquilatar a experiência deixada à sociedade procopense no período de 1953 a 1964, e que é manifesta pela própria inserção desses profissionais na sociedade.

Os números que apresentamos não nos interessam por si mesmos, mas pela história significativa desses sujeitos que se constituem em fontes orais para a elaboração da trajetória. Interessou-nos, portanto, captar o perfil do profissional formador de docentes pela instituição e de outra banda, a inserção profissional dos/as formandos/as. Ou seja, para Nosella e Buffa (2005) as trajetórias, ainda que pessoais, revelam a natureza de uma escola e da sociedade em que os formandos se inserem.

[...] como toda pesquisa, a investigação histórica não é desinteressada. Conseqüentemente o que provoca o impulso investigativo é a necessidade de responder a alguma questão que nos interpela na realidade presente. (SAVIANI, 2008, p. 4).

Tratou-se, portanto de decifrar os sentidos expressos e as dimensões ocultas, as significações patentes e as interdições de diferentes naturezas, aquelas postas pela ideologia dominante, às lacunas da compreensão de globalidade, os esquecimentos e lapsos próprios do fenecimento de nossos sentidos e a intensa e vertiginosa transformação das coisas, pessoas e instituições.

Portanto, o pressuposto de investigação da Escola Julia de Souza Wanderlei não foi a demanda burocrática, mas o resgate do patrimônio local e a perspectiva de intervenção e transformação na cotidianidade da história da educação local, com base nas fontes históricas:

No caso da história, evidentemente não se poderia falar em fontes naturais já que todas as fontes históricas, por definição, são construídas, isto é, são produções humanas [...] Além disso, é preciso considerar que, a rigor, a palavra *fonte* é usada em história

com sentido analógico. As fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apóia o conhecimento que produzimos a respeito da história. (SAVIANI, 2006, p. 29).

Desta forma a nossa relação com as fontes históricas documentais não se restringiu à narração dos fatos e acontecimentos do passado numa sucessão temporal, numa concepção utilitarista de exaltação de homens ou de exemplos a serem seguidos. E não nos dimensionamos dogmaticamente encarando-as como provas neutras do passado. Também não foi de mera erudição ou julgamento de veracidade e crítica histórica. Assim como não negamos a busca do rigor científico quanto à judiciosa análise dos documentos como testemunhas objetivas autênticas.

Isto sim pretendeu um relacionamento com os arquivos históricos documentais buscando responder ao problema de pesquisa através da recuperação da historicidade sem deixar de lado a dinâmica social, a história do trabalho na educação imbricado à história econômica, precisando lançar mão em determinados momentos de outros conhecimentos que não especificamente os da História.

Embasados numa concepção de pesquisa e ciência definida como *crítico-dialética* e *histórica*, no campo da Educação, não nos contentamos com uma exposição mecânica de fatos e coisas, mas logramos buscar a dimensão de *totalidade* desses fenômenos e de suas imbricações. Para tanto, assumimos a referida metodologia da pesquisa com enfoque dialógico e pluralista, de modo a compreender que a realidade é maior do que os métodos que buscam desvendá-las.

Nosso pressuposto principal é de que a história é dinâmica e nesse sentido procuramos nos apropriar do conceito de *dialética* em Nosella e Buffa (2005) dada a singularidade e pertinência com que a tratam em seus estudos. Constam em sua pesquisa que o conceito foi adquirindo variações semânticas ao longo da história. Para os Sofistas gregos, dialética era a arte de superação no debate público, portanto a dialética constituía-se em ciência política. Para Platão e Aristóteles, no texto de Nosella e Buffa (2005) a ciência dialética faz referência ao mundo da praticidade, da necessidade, tanto quanto ao campo da metafísica, da matemática; a dialética refere-se à compreensão da dinâmica da realidade, isto é, da ação do homem sobre o mundo, político e material. Porém concluem que: “[...]”

dialética, em seu sentido etiológico, significa a arte de relacionar os contrários” (NOSELLA; BUFFA, 2005, p. 58). De um conceito primário de técnica de debate passa a constituir-se como uma determinada ontologia, isto é, uma forma de conceber o *ser* das coisas. O método dialético de investigação supõe que o objeto só pode ser analisado a partir da trama de relações estabelecidas pela realidade, que é contraditória, e não linear, estática ou isolada, assume essa concepção.

O paradigma de pesquisa definido como *dialético*, portanto, é uma oposição à lógica formal clássica que não permite uma visão fechada, unilateral, mas exige como elaborou Saviani (2007), uma visão radical (dos pressupostos antropológicos, epistemológicos, axiológicos, políticos), rigorosa e de conjunto. Nesta perspectiva a história só é possível de ser entendida ou compreendida como a dinâmica da ação do homem e de sua prática social, mutáveis e imersas em uma concretude que é histórico-social.

A noção de concepção dialética de análise aparece aqui como consideração das relações estabelecidas a partir de modelos de comportamentos, de instituições, de cultura e de saberes convencionados como padrão de poder em suas contraditórias manifestações. Nossa escolha considera que o homem é um ser histórico, cujas experiências pessoais e coletivas sofrem a ação do tempo e como tal tem necessidade de reconstruir o passado narrando e interpretando os fatos históricos. Dessa necessidade nasce a história e cada pesquisador seleciona os fatos a partir de pressupostos teóricos que lhe permitem definir um processo de interpretação.

A pesquisa qualitativa requer uma maior presença do pesquisador para que se estabeleçam relações de confiabilidade entre o objeto de estudo e o sujeito da pesquisa, visto que estão envolvidas pessoas das mais diferentes categorias sociais, intelectuais e culturais. Foi fundamental, portanto, associar o contexto sociocultural levando em conta a vida cotidiana, a história social e cultural regional e local, buscando estabelecer as relações mais amplas que integrassem a memória dos sujeitos que participaram da história da instituição escolar.

Dado o cunho qualitativo da investigação, após emprendermos o manuseio e exploração das fontes documentais buscando compreender a realidade e o tempo histórico em que se inseriu a Instituição Escolar pesquisada, fomos à busca dos sujeitos históricos, com toda a contradição de seu tempo ou como explica Reis (2004):

[...] Grupos de homens, que ocupam lugares contraditórios no processo produtivo, entram em relação de luta – um grupo busca manter as atuais divisões de papéis, outro tenta o rompimento de tal divisão. Permanência e mudança formam uma totalidade e se explicam reciprocamente. A abordagem da “realidade material” seria científica. Aquela realidade não é expressão do Espírito [...] mas algo em si, concreta, materialista. (REIS, 2004, p. 53)

Destacamos que nosso estudo procurou, sobretudo, contextualizar a instituição escolar nos aspectos econômicos, políticos e sociais que determinaram as ações dos sujeitos históricos, procurando prescindir de uma visão episódica e factual. Nossa ponderação é de que a história deve ser compreendida a partir da análise das condições concretas com as quais os homens se relacionam para produzir a existência, dos interesses divergentes produzidos pela divisão social do trabalho e pelas forças contraditórias em que engendram o movimento da história.

Por meio das fontes delineou-se a identidade histórica da instituição expressando seu constructo histórico social, bem como a caracterização da vida e realidade institucional, mas não tivemos a intenção, ou a pretensão, de desvelar todos os elementos envolvidos na criação da referida escola:

[...] é preciso dizer que tudo isso (fontes históricas, leituras, etc.) não é suficiente para se escrever uma história. Sem questões e hipóteses definidas, sem uma determinada orientação teórica, os dados empíricos amontoam-se confusamente e não revelam seu significado profundo. (BUFFA; NOSELLA, 1996, p.115).

Buffa (2002) considera que pesquisar uma instituição escolar é uma forma de estudar a filosofia e história da educação brasileira, porque as instituições estão impregnadas de valores e as políticas educacionais deixam marcas na escola (BUFFA, 2002, p. 25-27). Também o estudo da instituição escolar indica a contingência de superação de teorizações que se distanciam do chão da escola e os trabalhos devem emergir na concretude cotidiana, porque lá está inserido o pensamento educacional da sociedade que permeou a criação, autorização e funcionamento de respectiva instituição escolar.

O tripé metodológico de Nosella e Buffa (2002) para o estudo da história das instituições: princípios teórico-metodológicos, categorias de análise e como trabalhar com as fontes de pesquisa que além de documentos, relatórios, livros de matrícula, programas das disciplinas e fotografias existentes na escola, também supõem consulta à legislação, aos jornais de época, à literatura pertinente e entrevistas com atuais ou ex-professores, diretores e alunos da escola.

Entre os princípios teórico-metodológicos se destacam a relação entre trabalho e educação, estudar o particular (a instituição) como expressão do desenvolvimento gera, isto é, descrever o particular, explicitando suas relações com o contexto econômico, político, social e cultura, dialeticamente relacionados.

Por fim, ao final desse capítulo, logramos ter apresentado as fundamentações e embasamentos categóricos e conceituais de nossa pesquisa, bem como apresentado suas dificuldades e contradições, suficientemente delineadas. Situados numa área temática recente, das instituições escolares, buscamos lançar mão de instrumentos e mediações da História para a leitura de uma experiência institucional de formação de professores numa realidade conjuntural de uma região de economia periférica e sazonal, a cultura do café. Destacamos os processos de criação e gestão da escola, a originalidade da política escolanovista de criação das Escolas Normais Regionais e a singular situação da Escola Regional Júlia de Souza Wanderlei, na cidade de Cornélio Procópio, Norte do Paraná.

O que apresentaremos no capítulo seguinte constitui o esforço de entendimento e desvelamento dessas articulações intrincadas, de modo a buscar decifrar esse “enigma” da esfinge, a memória histórica da educação e de suas instituições, a lançar sobre nós a desafiadora disposição: “Decifra-me, ou eu te devoro!”. Esperamos ter elencado condições de deciframento dessas contradições.

#### **4 A ESCOLA NORMAL REGIONAL JÚLIA DE SOUZA WANDERLEI: IDENTIDADE INSTITUCIONAL, PROJEÇÕES EDUCACIONAIS E REPRESENTAÇÕES HISTÓRICAS**

Preocupamo-nos, nos capítulos anteriores, buscar compreender as relações existentes entre o contexto social, o cenário político e sua influência histórica na educação e especialmente na criação do Curso Normal no Brasil, no Paraná e, em decorrência de nosso objeto regional, na cidade de Cornélio Procópio. Intentamos demonstrar a motivação de criação da Escola Normal Regional Júlia de Souza Wanderlei, um curso que nascia da necessidade de enfrentamento ao analfabetismo, convocado para ser uma unidade escolar com uma redentora atuação no cenário econômico e cultural daquela conjuntura (1950-1970) vivida entre o auge e declínio da economia cafeeira no Norte Pioneiro do Paraná.

Esperamos evidenciar a particularidade da Escola Normal Regional Julia de Souza Wanderlei como primeiro Curso de Formação Docente de Cornélio Procópio, contribuindo para inseri-la na história política de formação docente através da criação do Curso Normal Regional no Brasil, em face da ação política e do pensamento de Pilotto (1953), ocorridas tardiamente no Paraná e, ainda mais, nas características conjunturais do Norte Pioneiro.

Um curso de vida institucional, que somente poderá ser entendido se considerarmos que a resistência ou manutenção, a permanência ou mudança do propalado Curso Normal está ligada a um posicionamento político ou como afirma Saviani: “Toda prática educativa contém inevitavelmente uma prática política” (SAVIANI, 1999, p. 98).

Pesquisar a história da Instituição requereu da pesquisadora a premissa de refazer o percurso, compreender o movimento da própria história e de seus sujeitos na consideração de um processo dinâmico e contínuo. Daí afirmar que se pode fazer o interdito do funcionamento como se fez o da Escola Normal Regional Julia de Souza Wanderlei, porém não o de sua história, pois os fatos e acontecimentos passados influenciam os atuais rumos e a direção da história nos ajuda a compreender a realidade vivida.

Já discorreremos que o Paraná era marcado por uma economia tardia no contexto econômico brasileiro, conseqüentemente a educação pública era deficitária e tomando-se Pilotto (1953) por base, necessitava de intervenções

emergenciais engendradas num processo idealista de escola (colonização, cultura e educação) via expansão da escolaridade ao sertão. Isso demonstra que sociedade, suas instituições e a cultura têm raízes históricas e, portanto, compreender a contemporaneidade da atual organização social das instituições, especificamente escolares, requer investigar os períodos de sua formação e suas modificações. Contextualizar a Instituição Escolar Julia de Souza Wanderlei esteve vinculado ao contexto do Curso Normal Regional para o magistério primário rural, visto que essa modalidade de criação constitui-se num grande capítulo da história da educação no Paraná e para seu funcionamento a Instituição de Escolar foi criada, como pudemos ver nos capítulos anteriores.

Em razão do já exposto, a fim de coligirmos outros dados da realidade local e posteriormente institucional, abordaremos inicialmente a entrevista concedida pelo historiador Roberto Bondarick<sup>8</sup>. Nos remete a uma economia à base de troca, produção artesanal e os produtos para a venda eram o suíno (sistema de safra) e o plantio de fumo que o porco não comia quando plantado no meio dos mangueirões. Teremos registros de produção para o mercado a partir da construção da ferrovia na década de 1930.

Como já pudemos notar nos capítulos anteriores, a trajetória de ocupação territorial e econômica explicaria a identidade do Norte Pioneiro. Para adensar essa recuperação acrescentaremos alguns dados: a criação de porcos se dava entre a Serra da Esperança (Congonhinhas - Ribeirão do Pinhal - Nova Fátima - Abatiá - até o Rio Itararé). Tivemos ainda neste espaço geográfico a extração de madeira (a peroba, principalmente). Quanto à agricultura tivemos o plantio do café e de algodão. Insistiu-se na base do café até 1975 com o acontecimento da trágica Geada Negra de 18 de julho.

As cidades se caracterizavam por prestação de serviços e comércio sempre voltado para o campo, inclusive com a venda a crédito (pagamento na colheita ou na safra). Neste contexto, o desenvolvimento de Cornélio Procópio se deu a partir da construção da “Ferrovia Sorocabana”, ou seja, as margens da

---

<sup>8</sup> BONDARICK, Roberto. Entrevista sobre a colonização do Norte Pioneiro do Paraná. Mestre (2007), pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Ponta Grossa, Professor Titular da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Cornélio Procópio. Experiência docente em História do Paraná e Formação Histórica Paranaense. Entrevista previamente agendada e concedida em 05/5/2011.

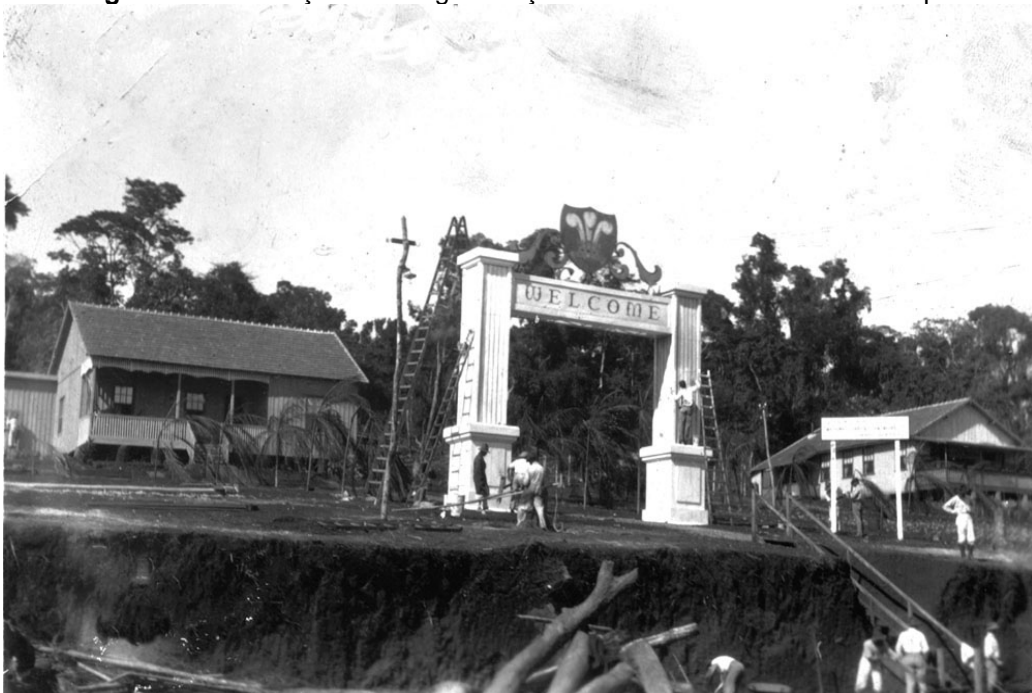
Ferrovia São Paulo/Paraná e, portanto, as histórias da ferrovia e da colonização, do surgimento e organização e desenvolvimento da cidade se mesclam.

A construção da ferrovia teve início em 1920, e foi um projeto de expansão capitalista de São Paulo em absorver a produção de café iniciada no Norte do Paraná e a posterior produção agrícola da região. Precipuamente, o projeto visava que a ferrovia cumprisse o percurso de Guairá até Assunção, capital do Paraguai. Um projeto oneroso e que carecia de altos investimentos que possibilitassem atravessar os sertões, além do que havia a necessidade de concessão do Governo Federal.

Concessão obtida, o primeiro trecho construído da ferrovia ligando Ourinhos a Cambará atendia a interesses privados e por falta de capital a construção permaneceu estacionada na importante fazenda do líder do grupo econômico por um longo período.

Empresários ingleses, atraídos pela prospecção de lucros, na desocupação e fertilidade das terras paranaenses compraram ações da “Sorocabana” e deram continuidade a sua construção que inauguraria uma Estação em Cornélio Procópio, que receberia o nome em homenagem ao Coronel Cornélio Procópio de Araújo Carvalho dono da gleba.

**Figura 3** - Construção da Antiga Estação Ferroviária de Cornélio Procópio



Fonte: <http://robertobondarik.blogspot.com>

Neste momento histórico o povoado nascente, como em todo norte pioneiro, era colonizado principalmente por habitantes de São Paulo e Minas Gerais e que eram detentores de capital e para cá convergiam atraídos pela fertilidade da terra para o plantio do café, atividade que, em conseqüências das fortes geadas, posteriormente, passou-se ao cultivo de algodão. Porém, os sertões do Norte pioneiro tiveram suas picadas abertas por muitas outras correntes migratórias, econômicas e sociais.

Com a inauguração da estação ferroviária tornou-se rapidamente uma cidade, porém, ainda não emancipada, tendo dependência administrativa até 1938 da cidade de Bandeirantes. Quando Cornélio Procópio contava com a estrutura de um povoado, interesses locais mobilizaram uma comitiva que pleiteou politicamente a criação do Município. Esta se deu em 18 de janeiro de 1938 pelo Decreto de n. 6.212 que simultaneamente elevava o povoado à categoria de Comarca, cuja implantação ocorreu em 15 de fevereiro daquele mesmo ano, vindo Cornélio Procópio a ser sede e comarca também de Jataizinho.

Do ponto de vista de Bondarick (2011), o diferencial do desenvolvimento de Cornélio Procópio em relação a outras cidades do norte Pioneiro, e que a destaca no cenário regional, é ter assumido a identidade de ser sede de secretarias estaduais como, por exemplo, da Educação: da agricultura, do trabalho, da saúde. Sedia também agências de prestação de serviços estaduais e federais, o que contribuiu para torná-la pólo comercial, pólo educacional e universitário. Tem uma origem histórica e econômica de autonomia e influência regional, inclusive sediando a já mencionada AMUNOP.

É necessário recuperar alguns tópicos já descritos anteriormente: em primeiro lugar, o povoado era ponto de pouso antes de se seguir viagem. Descanso para homens e animais. Posteriormente vieram residir na cidade quatrocentas (400) famílias dos ferroviários responsáveis para a manutenção da ferrovia. A maioria desses profissionais tinha pequena formação escolar e via a educação como forma de ascensão social, e derivada dessa cultura trazida por esses habitantes, travam-se lutas conseqüentes e novas exigências de escolaridade. Além disso, configuravam uma classe de assalariados do setor privado e com a identidade de uma categoria profissional organizada em sindicato, o que atraiu comerciantes para Cornélio Procópio.

O povoado era também entroncamento de estradas, fornecia

suprimentos para toda a região como alimentos, tecidos, querosene, etc. e, por fim, há que se descartar o distanciamento geográfico e sócio cultural da cidade de Jacarezinho, que era o pólo regional dominante também no campo político, educacional e religioso à época.

E nesse contexto econômico, político e social, conforme já analisado anteriormente, assim como em todo o Brasil, havia a carência para a formação de professores na educação básica.

Dalarosa (1999) afirma que a história, sendo produto da ação do homem, é um processo dialético e resulta das contradições das relações sociais que transformam suas características. E a função da história da educação é a socialização e a formação do ser para a vida em sociedade. Qual seria exatamente o nosso papel, como pesquisadores da história da educação?

A história da educação tem a Função de provocar esta reflexão, pois definir os fins educativos é definir ao mesmo tempo, a sociedade, a cultura, e o homem que se quer promover... O estudo da história deve possibilitar compreender as relações de poder e os mecanismos de exclusão que se produz e reproduz em determinados contextos sociais, para poder alavancar mudanças que possibilitam a superação das condições de exclusão. (DALAROSA, 1999, p. 47).

E aqui gostaríamos de demonstrar que essa concepção de educação e sociedade pressupõe que em economias baseadas na produção de subsistência não há exigência estrutural ou necessidade de um sistema educacional universal, pois a escola acaba sendo espaço reservado para alguns ilustrados, e quase sempre a educação é realizada em condições precárias e emergenciais.

Trata-se do reconhecimento de uma intrínseca relação entre os interesses que movem as relações econômicas, e as específicas diretrizes que regem a escola, a sociedade e a cultura como derivação. Neste sentido, nosso pressuposto histórico contempla o pensamento de Gramsci (1987) de que as relações econômicas históricas sociais e da cultura produzem os diversos processos de formação de interesses do estado e da sociedade capitalista, dos quais se originam a matriz da escola, e, portanto, de como a Escola Normal Regional Julia de Souza Wanderlei desenvolveu um projeto sócio educativo para as camadas sociais que dela dependiam.

#### 4.1 OS DOCUMENTOS REFERENCIAIS E O RESGATE DE REGISTROS HISTORIOGRÁFICOS DE UMA ESCOLA DE FORMAÇÃO PÚBLICA (1953 – 1967): PASSOS E DESCOMPASSOS DE UM ESTUDO CRÍTICO-HISTÓRICO.

Neste item abordamos a história da primeira instituição escolar de preparação para o magistério primário de Cornélio Procópio. Sendo uma instituição criada como política pública emergencial, a Escola Normal Regional Júlia de Souza Wanderley orientou-se por teorias escolanovistas e foi implantada no modelo pedagógico proposto por Erasmo Pilotto (1953) para atender as populações rurais ou isoladas, no período em que esteve à frente da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Paraná entre 1949 - 1951.

Não foi possível desvincular a criação do Normal Regional e a profissionalização de professores para o magistério primário da história da Instituição Escolar Júlia de Souza Wanderley, visto que para isso foi criada e durante o período de dezesseis (16) anos preparou trabalhadores intelectuais para a rede rural onde se concentrava a população do município de Cornélio Procópio. Destacamos que entre 1953 a 1955 foi '*a única instituição escolar pública de profissionalização de professores primários no município* tendo, posteriormente, sido adequada como Curso Normal Regional – Nível Ginásial (equivalia à 5ª a 8ª séries do EF). Ocorre que o ingresso ao Ginásio exigia o exame de admissão, que tinha a função de selecionar os alunos egressos do então curso primário. A pesquisa comprovou que o número de alunos que prestavam o referido exame era alto, entretanto esse número reduzia-se espantosamente na aprovação.

No concernente ao exame de admissão na instituição escolar Júlia Wanderley, não havia exigência dessa seleção para o Curso Normal Regional e tal fato continuou não havendo após 1962, quando passou a ser considerada escola de Nível Ginásial. A obrigatoriedade do exame de admissão funcionou como um mecanismo de controle social restritivo de ingresso a determinada camada da população, visto que não havia vagas suficientes nos ginásios para o contingente de egressos do ensino primário.

Outra questão é que se fazia aí uma espécie de estratificação social escolar, visto que o ginásio significava acesso ao ensino propedêutico, que era reservado ao ensino e preparação dos alunos a quem se destinavam as vagas no curso superior. E continuou apresentando-se como única possibilidade para os

jovens advindos das classes populares de ingressarem nesta modalidade de ensino, mesmo tendo sido criada a Escola Normal Secundária em 1955, equivalendo ao atual Ensino Médio, visto que o normal secundário exigia também exame classificatório para ingresso, o que excluía determinado contingente da população. Marcadamente a dualidade entre os profissionais da educação primária e secundária caracterizou-se fundamentalmente pelo poder sócio econômico. Ou seja, reforça-se em instância local a figura da *normalista* já destacada no Estado e na nação: formação de moças da elite.

Percebemos que fatores externos à autonomia da gestão administrativa e pedagógica da instituição escolar determinam o legado itinerário histórico do ensino ofertado, a configuração e constituição das disciplinas ali ministradas e a composição de seu corpo docente, bem como a considerada qualidade de ensino. Enfim, tudo está imbricado, e somente poderá ser entendida essa articulação se entendermos os rumos do Curso Normal Regional no Paraná, como já vimos anteriormente.

Consideramos necessário aqui resgatar a memória institucional da escola e dos possíveis sujeitos que contribuíram para sua concretização, resgatando a história local, alocando-a num contexto social, diligenciando sobre a instituição histórica de um Curso e os enfrentamentos até sua consolidação. No caso específico até sua cessação.

O objeto de nossa pesquisa, o Curso Normal Regional de Cornélio Procópio, Norte Pioneiro do Estado do Paraná que foi criada nos idos de 1953 como a Escola Normal Regional Júlia de Souza Wanderley, durante o governo do Excelentíssimo Senhor Bento Munhoz da Rocha Netto, no período de 31/01/1951 a 03/04/1955, engendrou-se com relativa morosidade. É relevante observar que, a partir das fontes a que tivemos acesso, apesar da ausência de documentos oficiais que a instituíram em 1953 ou a reformularam em 1962, a intenção de reconstituir a sua organização só foi possível em parte. Não tivemos condições de analisar todo o seu aspecto institucional. Buscamos as análises possíveis por meio de recomposição da matriz curricular do curso, através das Fichas Individuais dos Alunos, e também atuamos estabelecendo um determinado perfil do Curso pelas fontes bibliográficas que tratam do Normal Regional no Estado, principalmente através da produção de Pilotto (1952; 1954; 1959; 1960; 1974) e Miguel (1992; 1997; 1999; 2000; 2004; 2008; 2009) com o recorte regional angariado e analisado

através das Fichas Individuais dos professores, assim como a disposição coletadas das fontes orais, na tentativa de traçar também o perfil do profissional que atuou na Escola Júlia Wanderlei.

Consideramos a partir deste estudo do Curso Normal Regional, através da criação da escola Júlia de Souza Wanderley que, para a reconstrução histórica, é necessário primeiro admitir a existência dessa instituição que independente de seu caráter público, urbano ou rural e até de sua representação ou *status social é definitivamente a primeira escola, a escola mais antiga, a escola onde estudaram sujeitos proeminentes da sociedade local e regional, a despeito dos esforços para silenciar sua trajetória. E marcadamente, foi a primeira instituição preparatória para o magistério primário de Cornélio Procópio.*

Segundo Saviani: “[...] é a partir do conceito de instituição, de modo geral, e de instituição educativa, em particular, que nós podemos distinguir e qualificar os elementos básicos constitutivos da instituição escolar para efeitos de sua reconstrução histórica”. (SAVIANI, 2007, p 25). Os conceitos de Instituição para Dermeval Saviani podem ser agrupados em quatro concepções:

Na primeira acepção: disposição; plano; arranjo - é a idéia de ordenar e articular o que está disposto. Na segunda acepção: instrução; ensino; educação - contém a própria idéia de educar. A terceira acepção: criação; formação - refere-se tanto à construção de objetos tal como na produção técnica ou artística, como na criação e formação de seres vivos. E a quarta acepção: método; sistema; escola; seita; doutrina - retém a idéia de coesão, de aglutinação em torno de procedimentos e fazeres (método); de determinados elementos distintos formando uma unidade (sistema); e de idéias compartilhadas (escola, aqui, no sentido de um grupo de indivíduos reunidos em torno de um mestre ou de uma orientação teórica, como nas expressões “Escola Filosófica”, “Escola de Frankfurt”, “Escola dos Annales” [...]. (SAVIANI apud DE TOLEDO, 2007, p. 311).

Em que pese à diversidade de sentidos da palavra, ela traz em seu bojo o conceito de uma organização coletiva constituída para atender a necessidades humanas. O homem é um ser que busca satisfazer suas necessidades e a partir de determinado estágio de desenvolvimento as sociedades se tornaram complexas e criaram-se então, novas necessidades e atividades, que já não podiam mais ser assistidas de forma espontânea e informal. Para administrar essas atividades criam-se instituições e dentre estas a instituição escolar.

Essa foi nossa intenção primeira ao verificarmos os arquivos inativos e fontes, objetivamente pretendíamos descobrir e redescobrir como as pessoas se

organizaram e se relacionaram no espaço institucional escolar. Consignamos nossa preocupação com relação à reconstrução histórica da Escola Normal Regional Julia de Souza Wanderley, uma vez que a documentação que registra a história da Instituição Escolar e que nos permitiria conhecê-la, não esteve à nossa disposição, ou por não existir, ou porque o que existe não se dispõe, de forma organizada, em registros e em arquivos.

Propusemo-nos, contudo a analisar a Escola preparatória para professores do magistério primário, seu processo de institucionalização, isto é, o momento em que o Curso Normal Regional passou ser realizado na Instituição Escolar, como exigência nacional e estadual, marcado pelas necessidades da regionalização rural e que pressupunha uma organização institucionalizada, com profissionais especializados (professor), procedimentos próprios, *recursos instrumentais (espaço escolar, mobiliário escolar, material didático específico)* pertinentes, além de espaço adequado, a partir das lacunas que nos estavam postas. Nota-se que o lugar reservado à preservação da cultura pedagógica regional que caberia a esta instituição, seu legado, não ficou sistematicamente registrado. Buscou-se recuperar no conjunto os dispositivos singulares políticos e sociais que determinaram os processos educacionais à época, o sentido atribuído à Escola Julia de Souza Wanderley e sua maneira de processar a escolarização, situando esta instituição e seu curso, no contexto ao qual foram forjados.

A pioneira professora paranaense que inspirou o nome da unidade escolar que ora intentamos investigar foi uma notável e honrosa exceção. Tomando-se por base o desconhecimento dos outros participantes à pesquisa com relação à intelectual paranaense, que não fosse seu nome e tratar-se de uma professora, não obstante tratar-se de profissionais da educação, assim como pouco se sabe sobre Erasmo Emiliano Pilotto, ambos intelectuais paranaenses, passaremos a analisar a inclusão de biografias em nossa dissertação.

A pesquisa incluiu o resgate de trajetórias individuais, exploradores paranaenses em diferentes setores, o da economia e da educação, mas que indubitavelmente tiveram papel de destaque no período de colonização do Norte Pioneiro do Paraná.

Destacamos Pilotto e Julia Wanderley que paradoxalmente, apesar da vida e obra fundamental de ambos para a educação e circunscritos a esta pesquisa, verificamos serem pouco conhecidos no meio acadêmico do norte pioneiro

do Estado. Com base em Schmidt (1997) podemos argumentar que a inclusão de suas biografias serviram para elucidar contextos mais amplos do Normal Regional e da Escola Normal Regional Julia de Souza Wanderley. Tomamos por base, Hobsbawn (1997):

[...] o acontecimento, o indivíduo, e mesmo a reconstrução de algum estado de espírito, o modo de pensar o passado, não são fins em si mesmos, mas constituem o meio de esclarecer alguma questão mais abrangente, que vai muito além da estória particular e seus personagens. (HOBSBAWN,1991, p.41).

Valendo-nos do historiador podemos afirmar que empreendemos uma releitura histórica de Schmid (1997) da educação do interior do Paraná a partir da recuperação de biografias que não são desconhecidas pela comunidade educacional atual do norte pioneiro, apesar de referendadas por pesquisadores na capital do Estado.

Consideramos que esse processo foi importante na medida em que enriqueceu a pesquisa e apontou para o conhecimento de importante produção intelectual paranaense em interface nacional, revelando referenciais na educação ou como fundamenta Schmidt (1997):

No que se refere ao contexto, é possível dizer que a massificação e a perda de referenciais ideológicos e morais que marcam a sociedade contemporânea têm como contrapartida a busca, no passado, de trajetórias individuais que possam servir como inspiração para os atos e condutas vivenciados no presente. (SCHMIDT, 1997, p. 2).

Constatamos que o Estado do Paraná possui autoridades reconhecidas entre intelectuais e educadores meritórios da nação, exemplos originais e inspiradores que nos instigam a reflexões mais profundas.

Incluindo a breve história de vida de Erasmo Pilotto e Julia Wanderley no contexto da Pesquisa em história da educação, respaldados Schmidt (1997) em podemos arrazoar que a inclusão de biografias:

Metodologicamente, [...] implica o recuo da história quantitativa e serial e o avanço dos estudos de caso e da micro-história. No círculo mais estritamente acadêmico, é importante salientar a aproximação da história com a antropologia, na qual o resgate das histórias de vida já é uma praxe [...]. (SCHMIDT, 1997, p. 4).

Notadamente as biografias se inserem no aspecto antropológico da abordagem qualitativa da pesquisa, visto que uma de suas grandes postulações é

de que *sua atenção preferencial pelos pressupostos serve de fundamento a vida das pessoas*. (TRIVIÑOS, 2010, p. 130).

A Sra Júlia de Souza Wanderlei havia rompido a patriarcal e autoritária hegemonia masculina e se tornaria a primeira mulher paranaense a ministrar aulas na Província. Sua vida merece uma brevíssima incursão reflexiva, “benfazeja e aguerrida” mulher do século XIX que, ilustrou com seu nome a escola que se constitui nosso objeto de estudo por ter sido uma destacada *professora e intelectual paranaense*.

Nascida no ano de 1874 na cidade de Ponta Grossa, sua família migrou para Curitiba, ela com cinco (5) anos de idade, portanto em 1879. Sobre sua infância e adolescência não temos registros, como era de se esperar da atitude padrão sobre as meninas e mulheres de seu tempo. Casou-se aos 21 anos com o gaúcho Frederico Petrich, artista, escultor e entalhador, que deu continuidade de maneira promissora à fábrica de molduras de Afonso Guilhermino Wanderlei, seu pai, que já contava com um renome destacado nesse meio.

Segundo a biografia da mestra feita por Herbert Munhoz Van Erven, que tem o título *Uma Vida que Igualou o Seu Destino (1944)*, ou ainda o artigo do professor Osvaldo Piloto (1974), revela-se um período de produção intensa da professora entre 1891 a 1917, desde o seu ingresso na escola normal e toda uma vida a serviço da educação paranaense, bem como sua intensa e original colaboração na revista periódica “A Escola” do início do século XX”. Podemos reconhecer pelos traços que Júlia Wanderley teve uma formação socialista e foi protagonista no debate educacional entre intelectuais de seu tempo, com sua linha de atuação muito próxima aos ambientes e às correntes diversas dos movimentos sociais daquela conjuntura. Com sua produção intelectual colaborou com jornais curitibanos, sobretudo, “O artista” e “Operário Livre”, pelo período de 1892 a 1917, divulgando as doutrinas de Pestalozzi, noticiando as recentes (à época) conquistas científicas e abordando temas relativos à questão social, muitas vezes tais textos eram assinados com o pseudônimo de Augusta de Souza. Elaborou no ano de 1912 um original método de redação, é o que explicita Sousa (1990).

Naquele contexto as propostas de reformas da instrução pública, de métodos de ensino e o pensamento vigente variavam das vertentes ecléticas ao positivismo, catolicismo, abolicionismo, anarquismo e comunismo, como aponta Trindade (1990). Em 28-02-1891, ela dirigiu-se ao Governador do Estado

requerendo o mesmo direito dos moços, ou seja, a permissão de matrícula de moças na Escola Normal e, tendo obtido a concessão, um ano mais tarde, com “sete distinções”, “dois plenamentos” e “uma inteligência privilegiada”, Júlia Wanderlei consegue em 1892 o tão sonhado diploma de professora, tal como afirmou o criterioso estudo de Sousa (1990).

Observa-se pelas leituras realizadas que a professora tinha argumentação segura na defesa dos interesses da categoria do magistério e discutiu também problemas não só de Política, como de Filosofia e Sociologia, tendo sido encarregada da direção da Escola Tiradentes, em fevereiro de 1895. Em 1901, no começo do novo século, D. Júlia Wanderley passou a reger um curso do equivalente ao curso de segundo grau na escola Tiradentes. Em 1912, ela elaborou um método de redação que foi aplicado às suas alunas como um documento pioneiro de formação.

Destacamos o fato de ter sido a primeira mulher nomeada pelo Poder Executivo do Paraná para exercer o magistério. Foi regente da 9ª Cadeira de Instrução Primária de Curitiba e em 9 de dezembro de 1915 D. Júlia Wanderlei foi designada Membro do Conselho Superior do Ensino Primário. Já em 27 de dezembro foi também designada professora e diretora da Escola Intermediária, cujo curso daria às diplomadas a tão desejada matrícula na Escola Normal, segundo relato de Souza (1990). Essa educadora brasileira dá o nome a algumas Escolas no Paraná, assim como é homenageada também como nome de ruas, dentre as inúmeras homenagens a ela prestadas.

Neste breve relato, resultado de leituras de artigos, documentos como artigos e pesquisas acadêmicas, percebemos a forma notável com que intelectuais da época referenciavam-na, os quais não poupavam adjetivações ao falarem da mestra; observa-se ainda o pioneirismo científico e a contribuição desta professora no que tange à formação, profissionalização e a inserção da mulher no exercício do magistério, bem como sua luta incessante e assim dizia: “*Queria a mulher instruída e educada, meiga e forte*”, relata Souza (1990).

Parece-nos que seus textos foram evidência incontestável naquele contexto histórico, de que as mulheres podiam ser intelectualmente tão produtivas quanto os homens. E é no contexto histórico do Século XIX que Júlia Wanderley escreve para os jornais e nas Revistas, ação que fomenta um aprofundamento na análise que favorece a compreensão da educação paranaense e brasileira, bem

como a análise das práticas docentes e, desta forma, da concepção de educação, da ação educacional e intelectual no cenário do Estado, frente ao contexto sócio-econômico, político e social de seu tempo.

A história da protagonista que nomina a instituição escolar do Primeiro Curso Normal Regional de profissionalização docente de Cornélio Procópio representa a sua voz enquanto sujeito individual imersa na realidade de sua sala de aula, de seus alunos, às voltas com os problemas que a realidade social lhes impunha, bem como constituía assim, na sua formação, sua fundamentação teórica. Mas o resgate do sujeito histórico Professora Júlia de Souza Wanderlei pode, no entanto, representar também a posição de uma categoria, que, pela prática exercida, compartilhava dos mesmos problemas e buscava soluções, ainda que politicamente divergentes.

Vale aqui registrar que esta mulher e intelectual é um referencial ímpar e marcante na história do magistério e da mulher paranaense, porém, ainda são desconhecidas pela grande maioria a originalidade e atualidade de sua produção intelectual e de suas intervenções político pedagógicas, arrojadas e situadas à frente de seu tempo, que tiveram o poder de transformar a ordem das coisas na realidade por ela vivida.

Gostaríamos de registrar a importância e a função das imagens, mapas, gravuras enquanto recursos visuais e históricos, *presentes na* historiografia destinados ao processo de possibilitar maior compreensão ao leitor e, portanto, de extremante importância. Assim, procuramos incorporar em nossa pesquisa a *fotografia*, como recurso ilustrativo da história da educação, e alguns *mapas* como documentos regionais, razão pela qual estão inseridas no corpo do trabalho dissertativo e não nos Anexos.

Buscamos aquelas imagens que já fazem parte do acervo de memória iconográfica da pesquisa histórica e que estão disponibilizadas na Rede Mundial de Computadores (Internet) e resgatamos outras fotos impressas que precisaram ser digitalizadas antes da utilização. São patentes nossos esforços para nos apropriarmos de novas e singulares formas de registros e documentações históricas na Educação.

Abaixo imagens ilustrativas da Professora Julia de Souza Wanderlei:

**Figura 4** - Professora Júlia Wanderlei, a primeira professora normalista do Estado



Fonte: [www.apsjuliawanderley.seed.pr.gov.br](http://www.apsjuliawanderley.seed.pr.gov.br)

**Figura 5** - Dona *Júlia Augusta de Souza Wanderley* com seu marido, Frederico Petriche o filho Julinho, em 1905



Fonte: [www.gazetadopovo.com.br](http://www.gazetadopovo.com.br)

**Figura 6 - Escola Tiradentes**



Escola Tiradentes, construída e doada pelo Barão do Serro Azul, ao lado da sua casa, em 1892. Ali, Dona Júlia foi professora e diretora durante toda a sua vida de magistério.

**Fonte:** [www.gazetadopovo.com.br](http://www.gazetadopovo.com.br)

Já demonstramos que o projeto de criação de um tipo de escola denominado de *Normal Regional* foi idealizado e começou a ser implantado pelo Secretário de Estado Erasmo Emiliano Pilotto, como política pública emergencial orientada por teorias escolanovistas para *profissionalizar* professores para atender as populações rurais ou isoladas, no período em que ele esteve à frente da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Paraná entre 1949–1951.

Para essa investigação, recorreremos alguns estudos instituições escolares que pudessem ajudar a compreender nosso objeto de estudo, mais precisamente a escola escolhida. Apesar de inúmeras consultas, não se encontrou nos acervos das universidades estudos sobre essas instituições de ensino no norte pioneiro do Paraná. Identificamos, ainda, que se tem pouca clareza quanto à distinção entre Normal Regional e Normal Secundário, razão pela qual em capítulo anterior explicitamos historicamente o primeiro:

Os Cursos Normais Regionais têm três finalidades:

- formar o professor regente, para a escola primária, sobretudo da região, com uma *aguda consciência dos problemas locais*, uma idéia precisa do papel da escola em sua solução, uma *formação técnica* que o capacite para esse mister e *um acentuado sentido de liderança que lhe permita assumir a iniciativa no meio em que a escola esteja localizada*, fazendo desta um centro de vida social e educativo de toda a comunidade;
- promover o estudo dos problemas pedagógicos *ligados à vida escolar da região*; promover a vulgarização da cultura pedagógica, sobretudo junto aos pais e junto aos mestres da região, educando aqueles para que melhor cumpram as suas responsabilidades de

orientação dos filhos, e mantendo viva, nos mestres, a preocupação da informação técnica e científica relativa à sua função. (PILOTTO, 1959, p. 48).

E esta modalidade de ensino continuou sendo um meio para atender jovens estudantes do município e da região, mesmo após a abertura do segundo, em virtude do número reduzido de escolas secundárias fora dos maiores centros urbanos da época para jovens da região que quisessem cursar o ensino regular.

O Núcleo Regional de Ensino ficou como guardião do arquivo inativo da extinta instituição escolar e não consta entre os documentos arquivados aqueles que comprovem a instalação da Escola Júlia Wanderley, como Decreto de Criação ou Autorização e Funcionamento. Dados obtidos demonstraram o fato de que era comum para a época não haver atos oficiais do processo de criação de escolas. O mesmo Núcleo Regional de Ensino também não dispõe de registro de legislação relativa à regulamentação estadual que ordenou a vida do ensino Normal Regional, a estrutura e o funcionamento das Escolas Normais Regionais no Norte Pioneiro do Paraná, em função de ter sido criado na década de 1990, embora supostamente devesse ter assumido a responsabilidade sobre o arquivo documental da anterior Delegacia de Ensino e, posteriormente, da Inspeção Regional de Ensino.

A partir deste estudo, quanto à gestão administrativa escolar, foi possível evidenciar que Instituição Escolar Júlia de Souza Wanderley teve três Diretoras diferentes durante o período de funcionamento desta instituição pública, sendo que nenhuma escapou do marco do imprevisto e da precariedade, que foi a tônica das políticas estaduais de muitos governos com relação ao investimento na educação pública.

Foi sua primeira diretora a Senhora *Zuleika Maranhão Fernando* tendo-lhe dado posse o diretor do Ginásio Estadual de Cornélio Procópio, Professor Ângelo Mazzarotto, por portaria do Excelentíssimo Senhor Secretário da Educação e Cultura do Paraná expedida em 01/03/1953. Em 1958 assume a direção a Senhora *Alba Barros Gomes*, que respondeu pela escola por três anos. A partir de 25/02/1961 foi nomeada a Senhora *Dina Pinheiro de Castro* e, segundo as fontes examinadas, permaneceu frente à direção até a cessação do Curso, por tanto por um período de treze anos (13).

As fontes registram que em relação à gestão, a Instituição Escolar tinha dualidade administrativa, havendo secretárias e serventes, tanto aquelas

nomeadas pelo Estado quanto outras pela Prefeitura Municipal, atuantes na escola, o que pode nos autorizar a dizer que havia interesses recíprocos entre a municipalidade e o Estado na manutenção da unidade escolar. Algumas entrevistas retratam que a Escola Normal Regional Júlia de Souza foi motivo de orgulho para sociedade procopense e, ao mesmo tempo, apontam a importância da criação desse espaço educacional, que foi fundamental no sentido de enfrentar e de lograr atenuar o problema do analfabetismo no município e na região.

A instituição não se estabeleceu efetivamente em prédio próprio até o período de sua extinção, 1967. Foi sua primeira sede o antigo edifício onde funcionava o *Grupo Escolar Zulmira Marchese*, que posteriormente veio a ser sede da *Faculdade Estadual de Ciências e Letras* do Município de Cornélio Procopio, onde atualmente funciona a unidade centro da *Universidade Estadual do Norte do Paraná*, UENP-Centro<sup>9</sup>. Mudou várias vezes de endereço, tendo funcionado no período de sua cessação na sobreloja do Prédio onde então era sediado o Banco do Estado do Paraná e no local onde hoje está o Sistema de Crédito Cooperativo - SICREDI<sup>10</sup>.

Observamos o esforço da Direção e da comunidade para atender as exigências do governo e manter o funcionamento regular do Curso Normal Regional apesar da precariedade e baixo investimento.

Criada como escola laica e gratuita, conforme proposta educacional escolanovista que priorizava a cientificidade e a produtividade, desvinculando o ensino da matriz religiosa, contraditoriamente a Ficha Individual de professores demonstra a presença indicativa de *professores de religião*, uma freira e um padre, católicos.

Ela normalista, ele não registrou sua formação, ambos ministraram aulas de religião, porém não há preenchimento quanto ao estabelecimento em que estiveram lotados ou a explicitação de seu vínculo empregatício. Assim, não foi possível detectar como era feita a remuneração dos respectivos docentes. Notadamente, a disciplina só consta na grade curricular no período entendido entre 1957 a 1960.

Isso demonstra que as regras e exceções dependiam do poder patrimonial do governo, mas o mais interessante nesta questão é constatar que

---

<sup>9</sup> Rua Portugal – 340.

<sup>10</sup> Localizado a Rua Mato Grosso – 280.

segundo Oliveira (2010), nesse período, em conformidade com Governo Vargas, a polêmica entre educação laica demandada pelo Estado fundamentava-se na educação moral e cívica, e a educação religiosa requerida pelos conservadores já havia sido equacionada na década de 1940 por meio do Decreto nº. 2.072, que normatizava a obrigatoriedade da educação Cívica, Moral e Física na Educação Básica, buscando como base a cientificidade no ensino.

A Escola Júlia Wanderley precisaria cumprir a exigência de ter um número mínimo de 60 estudantes matriculados e iniciou seu funcionamento com duas turmas: uma no período matutino e outra no período noturno, atingindo o número exigido. Em anos subsequentes observamos um determinado número de matrícula seguido de posterior desistência, repetidas por sucessivos anos que nos indicaram ter sido efetivada em cumprimento ao número inicial exigido para abertura de nova turma.

**Quadro 1** – Número de alunos da escola Júlia de Souza Wanderley

| <b>ANO</b>             | <b>1953</b> | <b>1953</b> | <b>1954</b> | <b>1955</b> | <b>1956</b> | <b>TOTAL</b> |
|------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| <b>SÉRIE</b>           | 1º ANO      | 1º ANO      | 2º ANO      | 3º ANO      | 4º ANO      | -----        |
| <b>Nº DE MATRICULA</b> | 28          | 32          | 50          | 42          | 23          |              |

**Fonte:** Dado Extraído das Fichas individuais de Alunos do Arquivo Inativo do Setor de Documentação Escolar do NRE de Cornélio Procópio

Embora o quadro 1 demonstre que o número de alunos era considerável no primeiro ano, podemos observar que houve uma diminuição no número de alunos a partir do segundo ano. Embora não tenha sido possível precisar a real causa desse decréscimo por falta de dados, infere-se a possibilidade de que muitos estudantes tenham evadido em função da dupla jornada de trabalho, visto que grande número deles já eram professoras primárias e, como tal, não podiam dedicar a maior parte do tempo aos estudos. Assim também enfrentavam problemas com o sistema de avaliação rígido da época, pautado na memorização. Eram muitas as estudantes que iniciavam o 1ª ano, mas muitas não concluíam o curso nos 4 anos destinados ao curso Normal Regional.

Além do que, na década de 1950, Cornélio Procópio não dispunha de sistema de transportes que atendesse às regiões (fazendas) do município, o que dificultava o acesso à escola. Isso pode demonstrar que alguns estudantes tenham desistido por conta da localização da instituição, e pode se destacar ainda que, no transcorrer desta época que utilizamos como amostragem (1953 – 1956), de acordo

com os esparsos registros de origem dos estudantes que permaneceram na Escola, maior número residia na *zona urbana* de Cornélio Procópio.

No período de 1953 a 1955 a Escola profissionalizou inclusive as então *professoras leigas* do município, sendo que uma porcentagem, pelas condições históricas dadas, permaneceu e aposentou-se como professora leiga a partir dessa certificação. Outras cursaram o Curso Normal Regional de Nível Ginásial e houve ainda as que posteriormente cursaram o Normal Secundário. A escola acolheu e formou a base docente do município emergente.

Quanto ao *ingresso* para o exercício da profissão nesta instituição escolar, a prática era um retrato fiel das condições de poder no magistério público e de provimento das funções educacionais, entre outras, sempre dependentes dos governos centrais, numa época de notável exceção política, o Estado Novo. Assim, não havia concursos públicos, pela consideração dos respectivos questionários e das atas de posses, observamos que algumas profissionais eram designadas/nomeadas pelo próprio Governador do Estado, outras, pelo Secretário de Estado da Educação e Cultura, e outras pela Chefia do Ensino Normal do Estado, durante todo o período de existência do curso. Parece haver uma espécie de hierarquia e de *status*, destacado para a função de professor ou professora, a partir de quem lhe outorgaria a nomeação. Ser professor/a ou diretor/a era, pois, uma *investidura* do poder central, uma concessão de privilégios, realizada através de portarias e suas costumeiras liturgias de paternalismo, compadrio e suas derivadas manifestações.

Essa constatação nos dá uma dimensão da *gestão administrativa da escola*: a maior porcentagem dos professores que lecionaram nessa escola eram *suplementaristas*, ou seja, tinham lotação em outras instituições escolares e completavam a devida carga horária suplementando-as na Escola Júlia Wanderlei.

Vejamos a seguinte questão: havia em Cornélio Procópio três grupos escolares que eram conhecidos como *1º Grupo* ou Grupo Escolar Lourenço Filho, sendo o mais antigo, o *2º grupo* ou Grupo Escolar Zulmira Marchese, e finalmente o *3º grupo* o Cel. Moreira da Costa, este último também extinto. E havia ainda o Ginásio Estadual de Cornélio Procópio, mais tarde denominado *Ginásio Estadual Castro Alves*, perfazendo o corolário das instituições escolares nas quais as professoras tinham suas nomeações, sendo que Escola Normal Regional seria para completar sua CH e o vínculo estabelecido era denominado de *professor*

suplementarista<sup>11</sup>.

No período de 1956 a 1959 foi governador o Excelentíssimo Senhor Moisés Wille Lupion de Tróia (31/01/1956 – 31/01/1961), e neste período, como em anos anteriores, os dados revelam a supremacia da presença feminina no curso normal regional como podemos notar pelo quadro 2, que trata de uma planilha demonstrativa dos professores que fizeram parte de quadro de professores da Escola Normal Regional, por disciplina. Não havia registros individuais de professores anteriores ao ano de 1957.

**Quadro 2 – Quadro de professores da escola Julia de Souza Wanderley**

| <b>Professor</b>             | <b>Disciplina</b>   | <b>Ano</b> |
|------------------------------|---|------------|
| Aquilde Quadrado             | Português   | 1957       |
| Zuleika M. Fernandes         | Português / Didática e Prática de Ensino  | 1957       |
| Uacy Machado Pereira         | Matemática  | 1957       |
| Brasileira de Queiróz        | História do Brasil / História Geral   | 1957       |
| Elza Godinho Queiroz         | Geografia Geral / Geografia do Brasil   | 1957       |
| Alba Barros Gomes            | Ciências Naturais / Noções de Anatomia Físicas Humanas / Noções de Higiene      | 1957       |
| Reni da Rocha Loures         | Desenho e Caligrafia / Psicologia e Pedagogia / Educação Física                 | 1957       |
| Jacyra Motta de Souza        | Canto Orfeônico   | 1957       |
| Clélia Guimarães Vasconcelos | Trabalho Manual e Economia Doméstica / Trabalho Manual Ativ. Econ. Região       | 1957       |
| Terezinha Alves              | Português   | 1958       |
| Uacy M. Pereira              | Matemática  | 1958       |
| Elza G. Queiroz              | Geografia Geral   | 1958       |
| Alba Barros Gomes            | Ciências Naturais   | 1958       |
| Mercedes Pavani              | Trabalho Manual e Econ. Doméstica   | 1958       |
| Dirce B. Paiva               | Educação Física   | 1958       |
| Jacyra S. Motta              | Desenho e Caligrafia  | 1958       |
| Mário Berton                 | Canto Orfeônico   | 1958       |
| Exedito Pegorário            | Canto Orfeônico-  | 1958       |
| Clélia Vasconcelos           | Trab. Manual e Econ. Doméstica  | 1958       |
| Maria Aparecida Alves        | Português   | 1958       |
| Brasileira de Queiroz        | História do Brasil e História Geral   | 1958       |
| Elza G. Queiroz              | Geografia do Brasil   | 1958       |
| Alba Barros Gomes            | Noções de Anat. Fis. Humanas / Noções de Higiene / Didática e Prática de Ensino | 1958       |
| Clélia G. Vasconcelos        | Trab. Manual Ativ. Econ da Região   | 1958       |
| Maria Iris. Magalhães        | Psicologia e Pedagogia  | 1958       |
| Terezinha Alves              | Português   | 1959       |
| Uacy M. Pereira              | Matemática  | 1959       |
| Alba Barros Gomes            | Ciências / Anatomia / Didática e Prática de Ensino                              | 1959       |
| Elza Godinho Queiroz         | Geografia do Brasil / Geografia Geral   | 1959       |
| Dirce Botelho Paiva          | Educação Física   | 1959       |

<sup>11</sup> Equivaleria ao padrão extraordinário como complemento de Carga Horária.

|                            |   |      |
|----------------------------|---|------|
| Mercedes Pavani            | Trabalhos Manuais, Economia Doméstica / Desenho                                       | 1959 |
| Ardemiro A. Silva          | Canto Orfeônico   | 1959 |
| Exedito Pegoraro           | Canto Orfeônico e Música  | 1959 |
| Maria A. Alves             | Português   | 1959 |
| Brasileira de Queiroz      | História Geral / História do Brasil   | 1959 |
| Maria Iris Magalhães       | Desenho/ Geografia Geral / Geografia do Brasil/ Trabalhos Manuais                     | 1959 |
| Clélia G. Vasconcelos      | Trab. Manuais   | 1959 |
| Alba Barros Gomes          | Ciências Naturais / Anatomia / Higiene Escolar / Didática e Prática de Ensino         | 1960 |
| Hideyo Higashi             | Ciências Naturais / Psicologia e Pedagogia  | 1960 |
| Terezinha Alves Penha      | Português   | 1960 |
| José Maria Pegoraro        | Português   | 1960 |
| Uacy M Pereira             | Matemática  | 1960 |
| Brasileira de Queiroz      | História Geral e História do Brasil   | 1960 |
| Elza G. Queiroz            | Geografia Geral e Geografia do Brasil   | 1960 |
| Clelia Vasconcelos         | Trab. Manuais Econ. Doméstica / Desenho e Caligrafia                                  | 1960 |
| Maria Iris Magalhães       | Desenho e Caligrafia  | 1960 |
| Ardemiro A. da Silva       | Música e Canto Orfeônico  | 1960 |
| Dirce B. Paiva             | Educação Física   | 1960 |
| Brasileira de Queiroz      | História Geral e História do Brasil   | 1961 |
| Maria Iris Magalhães       | Desenho / Caligrafia / Psicologia e Pedagogia   | 1961 |
| Mercedes Pavani            | Desenho e Caligrafia / Trab. Manuais Econ. Doméstica At. Econ. Da Região              | 1961 |
| José Maria Fegonaro        | Português   | 1961 |
| Bartolomeu Caldeirão       | Música e Canto Orfeônico  | 1961 |
| Marlene Barros Gatti       | Português   | 1961 |
| Marly C. Barros            | Canto Orfeônico e Música  | 1961 |
| Cleide Landgraf            | Música e Canto Orfeônico  | 1961 |
| Zeny Paschoal Barbosa      | Música e Canto Orfeônico  | 1961 |
| Terezinha Alves Penha      | Português   | 1961 |
| Uacy Machado Pereira       | Matemática  | 1961 |
| Alba Barros Gomes          | Ciências Naturais/ Noções de Anatomia / Higiene Escolar/ Didática e Prática de Ensino | 1961 |
| Elza Godinho Queiroz       | Geografia Geral / Geografia do Brasil   | 1961 |
| Dirce Botelho Paiva        | Educação Física   | 1961 |
| João Gonçalves de Oliveira | Português / Organização Social Política Brasileira                                    | 1962 |
| Darci Herminda Vilas Boas  | Português / Didática e Prática de Ensino  | 1962 |
| Marlene Gatti Alves        | Português   | 1962 |
| Terezinha Alves Penha      | Português   | 1962 |
| Uacy M. Pereira            | Matemática  | 1962 |
| Brasileira de Queiroz      | História  | 1962 |
| Elza Godinho Queiroz       | Geografia   | 1962 |
| Mercedes Pavan             | Desenho / Educação Técnico Manual   | 1962 |
| Maria Iris Magalhães       | Psicologia Educacional / Desenho  | 1962 |
| Dirce B. Paiva             | Educação Física   | 1962 |
| Alba Barros Gomes          | Iniciação a Ciências / Ciências Físicas Biológicas                                    | 1962 |
| Froncina Dequech           | Francês   | 1962 |

|                                   |  |      |
|-----------------------------------|--|------|
| Jorge Cury Madi                   | Inglês   | 1962 |
| Lucia Pereira Rieche              | Educação Artística   | 1962 |
| Neusa Porcino                     | Matemática   | 1962 |
| Elise Rosenfeld                   | Português  | 1963 |
| Eurides Prodossimo                | Matemática   | 1963 |
| Marlene Gatti Peres               | Matemática / Português   | 1963 |
| Alécia de Freitas Pessanha        | Matemática   | 1963 |
| Jaime Pereira Bonfim              | Matemática   | 1963 |
| Dirce B. Paiva                    | Educação Física  | 1963 |
| Lúcia P. de Rieche                | Educação Artística   | 1963 |
| Dina P. de Castro                 | Educação Artística   | 1963 |
| João Gonçalves de Oliveira        | Português / OSPB   | 1963 |
| Alba Barros Gomes                 | Matemática   | 1963 |
| Darci Herminda Vilas Bôas         | Didática e Prática de Ensino   | 1963 |
| Enoly Aparecida Prelo             | Psicologia Educacional   | 1963 |
| Froucina Dequêch                  | Francês  | 1963 |
| Jorge Cury Madi                   | Inglês   | 1963 |
| Mercedes Pavani                   | Desenho / Educação Técnico Manual  | 1963 |
| Uacy M. Pereira                   | Matemática   | 1963 |
| Izaíra Ribeiro Gomes              | Matemática   | 1964 |
| Dirce Bertelho Paiva              | Educação Física  | 1964 |
| Marlene Gatti Peres               | Português  | 1964 |
| Leila Daher                       | Português  | 1964 |
| Uacy M. Pereira                   | Matemática   | 1964 |
| Carmen Sílvia Pinheiro de Castro  | Matemática/ Psicologia   | 1964 |
| Brasileira de Queiroz             | História   | 1964 |
| Alba Barros Gomes                 | Ciências   | 1964 |
| Jorge Cury Madi                   | Inglês   | 1964 |
| João Gonçalves de Oliveira        | Organização Social e Política Brasileira   | 1964 |
| Leila Daher                       | Desenho  | 1964 |
| Elza G. Queiroz                   | Desenho  | 1964 |
| Mercedes Pavani                   | Educação Técnico Manual / Desenho  | 1964 |
| Lucia Dantas P. de Pádua          | Educação Artística   | 1964 |
| Darci Heminia Vilas Bôas          | Didática e Prática de Ensino   | 1964 |
| Carmen Sílvia Pinheiro de Castro  | Geografia / Educação Técnico Manual  | 1965 |
| Leila Daher                       | Desenho / Geografia  | 1965 |
| Carmen Sílvia Pinheiro de Castro  | Fundamentos da Educação / Teoria e Prática da Escola Primária  | 1966 |
| Lúcia Dantas P. de Pádua          | Inglês   | 1966 |
| Carmen Sílvia Pinheiro de Castro  | Ciências Fisiológicas Biológicas<br>Fundamentos da Educação<br>Teoria e Prática da Escola Primária<br>Educação Artística | 1967 |
| Lilian Catarina Frandsen Pinheiro | Matemática   | 1967 |
| Terezinha Alves Penha             | Português  | 1967 |
| Uacy Machado Pereira              | Ciências<br>Matemática   | 1967 |
| Brasileira de Queiroz             | História   | 1967 |

**Fonte:** Dado Extraído das Fichas individuais de Professores do Arquivo Inativo do Setor de Documentação Escolar do NRE de Cornélio Procópio

O quadro de professores nomeados a partir do ano 1957 era, em

sua maioria, constituído por nomeações de professores necessários para ajustes curriculares, sem que precisassem prestar concurso. Esses professores nomeados teriam as mesmas obrigações dos professores concursados, quanto às aulas, porém, não dispunham dos mesmos direitos. Exemplo disso era o fato de que o regime de trabalho como suplementaristas não lhes oferecia estabilidade funcional, há inclusive relatos de professoras que eram coagidas a não gozar da licença maternidade, sob a pena de perder suas aulas.

Sanfelice (2006) postula que a imersão feita pelos pesquisadores e suas tentativas em compreender o que apresentam as Instituições escolares no processo histórico, exige que busquem estabelecer relações para além de sua interioridade. Segundo ele, nenhuma instituição manifesta sua identidade plena em si mesma, por isso afirma Sanfelice, é fundamental olhar para o seu entorno. Um entorno que se inicia bem junto a ela, mas que pode ser uma caminhada para uma dimensão cada vez mais macro:

Mergulhar no interior de uma Instituição Escolar, com o olhar do historiador, é ir em busca das suas origens, do seu desenvolvimento no tempo, das alterações arquitetônicas pelas quais passou, e que não são gratuitas; é ir em busca da identidade dos sujeitos (professores, gestores, alunos, técnicos e outros) que a habitaram, das práticas pedagógicas que ali se realizaram, do mobiliário escolar que se transformou e de muitas outras coisas. Mas o essencial é tentar responder à questão de fundo: o que esta instituição singular instituiu? O que ela instituiu para si, para seus sujeitos e para a sociedade na qual está inserida? Mais radicalmente ainda: qual é o sentido do que foi instituído? (SANFELICE, 2006, p.24).

Assim, podemos considerar que a *qualificação* da formação de professores, elemento basilar da criação da instituição escolar Júlia Wanderlei, era precária em razão da raridade de cursos em nível superior que especializasse para a docência, notadamente situada na capital do Estado, com algumas singulares exceções em centros urbanos de potencialidade econômica regional, mas não ainda no norte pioneiro do Paraná. Assim, cada cidade que pudesse concentrar uma agenda comercial ou industrial teria a incumbência de sediar uma escola de formação de professores primários. Neste contexto, a Escola Normal Regional Júlia de Souza Wanderlei consubstanciou-se em uma opção para as camadas que estavam à margem do processo econômico e cultural local, visto que para o Primeiro Ciclo exigia-se o nível primário, e ao passar ao nível ginásial, exigia apenas a conclusão do curso primário.

Uma observação mais acurada quanto ao *perfil profissional*, através do Questionário Individual e da recuperação da grade de Horário de professores/as demonstrou que no nível da formação, inicialmente, a grande maioria tinha o primário completo, algumas professoras relatam a formação ginásial e uns poucos o nível médio, embora não houvesse específica profissionalização para a docência. Em geral os professores que já tinham curso ginásial haviam cursado o mesmo em Curitiba ou tiveram acesso à modalidade de ensino em Jacarezinho. Quanto às professoras, um número relativo era normalista secundarista. Outras cursaram o *normal regional* ou *normal ginásial* e outras ainda cursaram o *normal secundário* em serviço, isto é, na prática. Observamos inclusive, o caso em que a professora primária cursou o Normal Regional e ascendeu como profissional ao Curso Normal Regional cursando então o normal secundário.

Quanto à *titulação*, aceitava-se como curso de formação “diplomas e certificados de aperfeiçoamento”. Um exemplo disso era a oferta de formação didática e pedagógica aos docentes que se fazia pela “*Universidade Volante*”, como cita uma professora em sua ficha individual esta ser a natureza de sua formação o “Curso de Pedagogia e Didática.” Porém, sua formação de base em anos anteriores era o Normal Regional e depois Normal Ginásial, na própria Júlia Wanderlei. Ou seja, ela era professora e aluna da mesma escola!

A partir da década de 1960 começa a surgir nas fichas individuais dos professores uma minoria que se inscrevia cursando o nível superior, em cursos de Filosofia e Educação Física. Há ainda relato de um docente que cursara a escola técnica comercial, e de um professor e uma professora que cursaram o ensino científico. Havia uma professora cuja formação basilar era o normal secundário, e embora não tivesse cursado o nível superior registra ter formação em “Orientação Educacional”. Outra professora tem registro na “Universidade de Música do Brasil”<sup>12</sup>, mas não relata ter curso superior.

A única exceção na formação dos docentes tratou-se do professor estrangeiro que migrou para o Brasil tendo cursado a universidade Americana de Beyruth – Líbano e que lecionou inglês a partir de 1962, quando o Curso passou de Normal Regional a Normal Regional Nível Ginásial.

---

<sup>12</sup> Tratava-se de cursos de aperfeiçoamento de professores oferecidos na capital do Estado.

Havia ainda a nomenclatura *regente de ensino* que designava a professora leiga, como era o caso da professora de Trabalhos Manuais e Desenho. Uma das razões pelas quais foi criada a Escola Normal Regional Júlia de Souza Wanderlei, seria solucionar a falta de professores habilitados para a docência no magistério primário. Especificamente aquela para a docência nas escolas isoladas rurais onde se concentrava a maior parte da população de Cornélio Procópio neste período. Porém, pela falta de condições materiais de acesso, permaneceram à margem do processo de profissionalização.

Houve, com efeito, como pudemos constatar, um profundo *descompasso social* nesse momento, de forma que diferentes camadas da sociedade praticavam formas diversas de escolarização e profissionalização de professores, também com tempos e modalidades de cursos diversificados, marcando a institucionalização da Escola Normal Regional em diferentes temporadas, a partir do ano de 1962 passou para a modalidade Escola Normal Ginásial. Observamos ainda, pelas fichas individuais de alunos, que a partir de 1962, quando o Curso se torna Normal Regional em Nível Ginásial, jovens estudantes ingressavam na Escola Júlia de Souza Wanderlei e, após já estarem cursando, solicitavam sua transferência para o Curso Ginásial de Cornélio Procópio. Conforme relatório, somente no ano de 1966 foram 36 transferências expedidas. Isso decorria da não exigência de seletividade excludente, visto de obtenção para o grande contingente de jovens que concorria às vagas do Curso Ginásial. Dessa forma, os jovens da zona rural e da classe popular urbana ingressavam no Normal Regional de nível Ginásial que não era classificatório e depois se transferiam para o Curso Ginásial.

De acordo com nossa hipótese a Escola Júlia de Souza Wanderlei parece ser desinteressante, se não esquecida, ou ainda um objeto de pesquisa sem importância para a educação procopense, pois constatamos, a partir de nossas investigações, buscando uma investigação geral da instituição, que algo permanece lacunar e interdito.

Fizemos perguntas sobre os eventuais movimentos sociais ou mobilizações para a defesa dessa escola, mas sempre um silêncio nos interpelava. Tomamos como referência a argumentação de Sanfelice (2006):

- As instituições escolares têm também uma origem quase sempre muito peculiar. Os motivos pelos quais uma unidade escolar passa a

existir são os mais diferenciados. Às vezes a unidade escolar surge como uma decorrência da política educacional em prática. Mas nem sempre. Em outras situações a unidade escolar somente se viabiliza pela conquista de movimentos sociais mobilizados, ou pela iniciativa de grupos confeccionais ou de empresários. A *origem* de cada instituição escolar, quando decifrada, costuma nos oferecer várias surpresas.

- As instituições escolares são ainda muito distintas entre si porque são freqüentadas por públicos bastante desiguais. Não somente quando esta diferença é a da idade cronológica dos alunos, como, por exemplo, os alunos da educação infantil ou os alunos do ensino superior. Há também a diferença em suas procedências espaciais ou sócioeconômicas. São alunos de um determinado bairro, de uma determinada região e alunos que, em cada instituição, pertencem em sua maioria a uma mesma classe social.

- O público de uma instituição escolar traz para dentro dela uma certa cultura e um conjunto de valores que podem estar muito próximos ou muito distantes da cultura escolar oficial. Isto faz com que os desafios pedagógicos de cada instituição sejam únicos, o que interfere profundamente no projeto pedagógico de cada unidade escolar.

- As políticas educacionais oficiais também não entram nas unidades escolares da mesma maneira. Há múltiplos entendimentos a respeito delas. Há diferentes acomodações ou formas de resistências para cumpri-las. Quando elas se materializam no cotidiano escolar, essa materialização é impar. (SANFELICE, 2006, p. 22-23).

Entendemos melhor a dinâmica da criação da instituição escolar em questão, como agência preparatória de professoras para o magistério primário pela recuperação e análise de fontes que se constituíram em elemento revelador da matriz educacional e pedagógica vigente, pois ainda segundo Sanfelice (2006), precisamos analisar criticamente um *conjunto de fontes*:

[...] não se constrói uma mesma história de uma instituição escolar restringindo-se a um estudo das atas produzidas pelos seus responsáveis burocráticos ou, de maneira inversa, privilegiando-se apenas os livros e o material didático de que ela fez uso em determinado tempo ou ao longo dos tempos. (SANFELICE, 2007, p. 77).

Trata-se de recuperar esses documentos, mas para entender a determinação política que os rege. Os componentes curriculares que recuperamos nos permitiram observar a gestão pedagógica escolar reconstituindo a matriz curricular por série/ano e a metodologia de avaliação adotada. Embora houvesse irregularidade no arquivo dos documentos por turma, trata-se de importante dado ou materialidade que expõe, de forma clara, a função formativa e a aceitação ou reconhecimento da sociedade diante da escola e seus propósitos.

A leitura do conjunto das fichas individuais dos alunos indica que o índice da matrícula e a frequência inicial fosse fator relevante chegando a ter duas (2) turmas de primeira (1ª) série por ano letivo, sendo que o maior o número de matrículas concentrava-se no primeiro (1º) ano do período noturno. Não há muitos sinais de participação política da cidade na dinâmica da escola. De acordo com Sanfelice (2006), essas características precisam ser analisadas processualmente, como produto de ações coletivas e sociais:

[...] Nenhuma Instituição Escolar tem o sentido da sua singularidade explicitado, se tomada apenas em si mesma. Uma instituição escolar avança, projeta-se para dentro de um grupo social [...]  
[...] Produz memórias ou imaginários. Mobiliza ou desmobiliza grupos de pessoas e famílias; assinala sua presença em comemorações, torna-se notícia na mídia, ou seja, é muito, mas muito mais mesmo do que um prédio que agrupa sujeitos para trabalharem, ensinarem, aprenderem etc. O movimento inverso também ocorre, pois a instituição é objeto de interesses contraditórios de ordem econômica, política, ideológica, religiosa e cultural, dentre outros.  
Então é óbvio: a história de uma instituição escolar não traz o sentido que ela realmente tem se for, tomado de forma isolada de todo o contexto. (SANFELICE, 2006, p. 24-25).

Ou seja, os documentos sozinhos não expressam uma análise de contexto ou explicitam as contradições vivenciadas em cada momento histórico. Coube então à pesquisadora percorrer diferentes direções: questionários e entrevistas e ainda retomar o embate com as fontes bibliográficas que foram tecendo análises possíveis do processo como um todo. Outra questão pertinente foi o registro do *sistema de avaliação*. A Ficha Individual de Avaliação Anual de Alunos demonstra que era o mesmo composto de exercícios mensais atribuídos valores de 0,0 a 10,0 nos meses que compreendem de abril a outubro. As notas eram somadas e feitas por média aritmética, dividida por cinco (5) de onde se deriva uma média avaliativa geral. Além disso, constava de provas parciais: primeira prova (1ª Prova) e segunda prova (2ª Prova). E ainda a prova oral que determinava um conjunto no qual seriam somadas as médias anteriores que resultaria na nota geral. Esta sofria uma redução à média aritmética, dividido por quatro (4), que daria a média referencial em cada uma das matérias da respectiva série.

A média a ser atingida para aprovação era 5,0 (cinco), e caso não fosse atingida, a normalista teria o Exame da 2ª Época composto de prova oral e prova escrita, somadas e extraídas como médias simples. A média final era a soma das médias anuais em todas as matérias, divididas pelo número de matérias por

série. Ou seja, além das provas mensais e a cada bimestre, os estudantes deviam prestar sabatina oral, o ano letivo era dividido em quatro bimestres, a média dos alunos era a soma dos quatro bimestres, sendo que o resultado, a nota final dos alunos, correspondia à média das sabinas orais, exames finais, trabalhos e práticas prestadas durante o ano.

Essa sistematização das avaliações para o estudante, de acordo com Romanelli (2007) significou uma maratona de provas mensais e provas finais, num número total absurdo de provas e exames, o que durante o ano letivo, equivaleria a excessivos dias de provas em comparação aos dias de aulas.

Nesse sentido, o estudante e o processo a que era submetido, devido ao excesso das mesmas, associado à unilateralidade do processo avaliativo, fazia com que muitos alunos ficassem retidos na série: “o número excessivo de provas exames fez com que a seletividade fosse à tônica do sistema” (ROMANELLI, 2007, p. 136-137) desse período.

O que pudemos observar é que número de alunos que ingressavam na Escola Normal Regional era elevado na década de 1950, entretanto, o número de egressos caía quase pela metade por ocasião da conclusão. A reprovação e a evasão escolar era prática comum. Fato este que deve ser associado ao currículo de cultura geral enciclopedista e ao sistema de avaliação bastante rigoroso da época, expressados na pesquisa de Romanelli (2007).

Além da *memorização*, havia um forte estímulo à *emulação* entre as normalistas, o qual funcionava por meio do destaque de superioridade (excepcionalidade) e de pontuação para cada ato. Essa metodologia produzia uma espécie de classificação escolar que definia a aprendizagem das normalistas primeiramente por ser memorística e, posteriormente, estritamente meritocrática.

Notamos que estudantes foram reprovados por não atingirem médias necessárias para sequer entrar em exame final, e chamou atenção o número de estudantes que não compareceu para realizar o exame de *segunda época*, após ter freqüentado aulas durante todo ano letivo, que acabaram reprovadas. Um fato recorrente de reprova foi na disciplina de *História Geral* ou de *História do Brasil* somando considerável número de retenções. Isso demonstra que, apesar da nominada proposta pedagógica escolanovista, derivada do bojo das políticas da conjuntura mantenedora, contraditoriamente às práticas instauradas na cultura escolar naquele período eram estreitamente conservadoras. Exemplo disso é o

ensino de história que, deveria formar civicamente o cidadão preparando-o inclusive para a escolha de seus governantes Miguel (1997), e segundo bibliografia especializada recolhida era estritamente livresco, privilegiando a memorização de datas, de fatos e nomes, redundando num fator de retenção e seletividade escolar.

Ao longo dos anos 1950 e 1960, o currículo do ensino normal passou por alterações devido à emergência de novos conhecimentos científicos e das necessidades sociais e econômicas do país. O currículo do ensino procurou conciliar o currículo humanista com o enciclopedista, incluindo disciplinas das ciências em favor do caráter racional produtivo.

Notamos que a Escola Júlia de Souza Wanderlei, pela especificidade de oferta de ensino, voltava-se às classes financeiramente menos abastadas, ou seja, *profissionalizou prioritariamente a professora primária para escolas de crianças da área rural*, num estado e região de economia tardia que eram preparadas no trabalho e para o trabalho. Não obstante, teve como componente curricular fundamental a Cultura Geral e a Arte.

É no mínimo surpreendente encontrar um currículo voltado a formar trabalhadores braçais com o componente curricular de Artes em destaque, com demonstraremos a seguir. Observemos como se configurou o conjunto das matrizes curriculares desde o período da criação da Escola normal Regional Julia Wanderlei até a sua cessação:

**Quadro 3 - Matriz Curricular 1953–1956.**

| 1º ANO            | 2º ANO            | 3º ANO            | 4º ANO          |
|-------------------|-------------------|-------------------|-----------------|
| Português         | Português         | Português         | Português       |
| Matemática        | Matemática        | Matemática        | Matemática      |
| Ciências Naturais | Ciências Naturais | Anatomia          | Higiene         |
| Geografia Geral   | Geografia do BR   | História Geral    | História do BR  |
| Trabalhos Manuais | Trabalho Manual   | Trabalhos Manuais | Psicologia      |
| Educação Física   | Educação Física   | Educação Física   | Educação Física |
| Desenho           | Desenho           | Desenho           | Desenho         |
| Canto Orfeônico   | Canto Orfeônico   | Canto Orfeônico   | Canto Orfeônico |
| -----             | Educação Física   | Educação Física   | Didática.       |

**Fonte:** Dado Extraído das Fichas individuais de Alunos do Arquivo Inativo do Setor de Documentação Escolar do NRE de Cornélio Procópio.

**Quadro 4 - Matriz curricular 1957– 1960**

| 1º ANO            | 2º ANO            | 3º ANO            | 4º ANO       |
|-------------------|-------------------|-------------------|--------------|
| Português         | Português         | Português         | Português    |
| Religião          | Religião          | Religião          | Religião     |
| Matemática        | Matemática        | Matemática        | Psicologia   |
| Ciências Naturais | Ciências Naturais | Anatomia          | Higiene      |
| Geografia Brasil  | Geografia Brasil  | História Geral    | Matemática   |
| Trabalhos Manuais | Trabalhos Manuais | Trabalhos Manuais | Didática     |
| Desenho           | Educação Física   | Educação Física   | História     |
| Canto Orfeônico   | Desenho           | Desenho           | Ed. Física   |
|                   | Canto Orfeônico   | Canto Orfeônico   | Desenho      |
|                   |                   |                   | C. Orfeônico |

**Fonte:** Dado Extraído das Fichas Individuais de Alunos do Arquivo Inativo do Setor de Documentação Escolar do NRE de Cornélio Procópio.

**Quadro 5 -** Matriz curricular 1961– 1964

| 1º ANO             | 2º ANO             | 3º ANO            | 4º ANO       |
|--------------------|--------------------|-------------------|--------------|
| Português          | Português          | Português         | Português    |
| Francês            | Francês            | O.S.P.B.          | Psicologia   |
| Matemática         | Matemática         | Inglês            | Didática     |
| Ciências           | Ciências Naturais  | Matemática        | Matemática   |
| História do Brasil | História do Brasil | História Geral    | Ciênc. Nat.  |
| Geografia Brasil   | Geografia          | Geografia         | Hist. Brasil |
| Desenho            | Desenho            | Trabalhos Manuais |              |

**Fonte:** Dado Extraído das Fichas Individuais de Alunos do Arquivo Inativo do Setor de Documentação Escolar do NRE de Cornélio Procópio.

O que se pode ver é que essas matrizes e seus componentes curriculares enfatizam a cultura geral e a arte enquanto função formativa. Fica demonstrado na aparente coesão da distribuição das disciplinas de Educação Física, de Desenho e Trabalho Manual nas quatro séries.

A inclusão de Ciências Naturais na grade curricular objetivou o melhor preparo agrícola à população do interior. E as disciplinas de Anatomia e

Higiene se auto-explicariam pela intenção de superar a suposta penúria das condições de vida do interior, que passavam a exigir medidas educativas e a ação de professores como formadores culturais que pudessem auxiliar na construção de padrões de higiene mais elevados. Repetia-se ali a concepção tutelar e higienista de educação e escolarização, que perduraria em toda a Velha República e colonizaria políticas estaduais e centrais, núcleos urbanos, e convenceria agentes do Estado e intelectuais, numa configuração simbólica extremamente dualista e, por que não dizer, elitizante e preconceituosa.

Havia a premissa de que as camadas populares, notadamente aquelas de natureza étnico-racial indígena e negra, eram “*sujas, feias, sem hábitos higiênicos corretos, rudes e toscos*”, a justificar a tutela dos brancos, urbanos e senhoriais. Podemos observar essas pressuposições nos documentos e nos discursos, ainda que de maneira velada, bem como na corriqueira opinião do senso comum.

No contexto do movimento nacionalista, no ano de 1962 o Curso Normal Regional da Escola Julia de Souza Wanderlei é alterado para Normal Regional Nível Ginásial e a Matriz Curricular sofre alterações, sendo acrescida da disciplina do idioma Francês, do Inglês e de Organização Social e Política Brasileira. No relatório Anual da Escola do ano de 1966 encontramos a expressão *cadeira* e *aulas* designando as disciplinas escolares que compunham o currículo tal como conhecemos hoje, expressão que permaneceu no ensino superior até final dos anos 1980.

Como vimos no capítulo II, neste período reforça-se a necessidade de criar uma cultura genuinamente brasileira. Nesse sentido, que se percebe bem claramente, reforça-se o papel a ser desempenhado pelas escolas com a inserção da disciplina de Português, na direção da valorização da cultural nacional. O ensino da disciplina de Português aparece como predominante, juntamente com o ensino das línguas estrangeiras modernas (Francês e o Inglês), embora representassem problemas com profissionalização de professores e fossem ministrados com diferentes metodologias, gradativamente passou a assumir maior prestígio em virtude da exigência das mesmas para a seleção excludente de ingresso ao ensino superior. Nessa década, o ensino superior era altamente elitizado, as primeiras universidades criadas para formação de professores foram: a Universidade de São Paulo, criada em 1934 com sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e a

Universidade do Distrito Federal (UDF) no ano de 1935 (SAVIANI, 2007). Com destaque, no norte do Paraná, apenas três décadas depois criou-se uma universidade pública em Londrina e na década de 1970 a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, de Cornélio Procopio, com outros movimentos e demandas.

A Matemática como disciplina escolar passou a ter importância a partir do século XIX, e a fazer parte do currículo como a conhecemos e com essa denominação a partir do movimento da Escola Nova, quando ocorreu a renovação do ensino de Matemática, articulado ao substrato das Ciências Modernas. Concomitantemente, enquanto em alguns Estados brasileiros desencadeavam-se processos de expansão urbana e industrial e acelerava-se o desenvolvimento da agricultura, no Paraná, o desenvolvimento ocorria paulatinamente, modernizando-se e procurando ajustarem-se as transformações ocorridas em âmbito nacional. Neste sentido a aprendizagem dessa disciplina deveria valorizar o envolvimento do estudante em pesquisas sobre economia regional. Daí a proeminência da matemática no currículo.

O ensino de Geografia Geral e Geografia do Brasil na década de 1950 e 1960 era estritamente pautado na geografia física: clima, religião, relevo, hidrografia, origem étnica predominante, língua oficial, e com algumas caracterizações de produção primária secundária e sua destinação. Disciplina compartimentalizada, passava da descrição de uma região para outra como se fossem estruturas independentes entre si e sem qualquer inter-relação de natureza política, econômicas, sócio-históricas e culturais.

Cruzando as informações dos questionários, das entrevistas e do relatório anual de 1966 depreendemos que, após intenso parlatório professoral, o conteúdo do ensino estava consumado, portanto, deveria ser aprendido e nas provas parciais devia-se discorrer sobre os pontos expostos. E, de acordo com o planejamento, o professor seguiria com o conteúdo, ou seja, outro ponto, outra região, não havendo relação à anterior.

A disciplina de História foi inserida no projeto nacionalista de Vargas, diante disso seus conteúdos deveriam expandir-se para além da sala de aula, em atividades curriculares extraclasse, como festas e desfiles cívicos, eventos comemorativos e celebrações de culto aos símbolos da Pátria, como suposta forma de cunhar o patriotismo na consciência do jovem cidadão. De acordo com estudos históricos e historiográficos o ensino de história era estritamente livresco

privilegiando a memorização factual ou seja, não se mediava por uma boa didática e compreensão das relações estabelecidas a partir das práticas sociais, o que dificultava a compreensão e a apropriação do conhecimento pelos estudantes. Outra questão é que as práticas cívicas aparecem mais como complemento sócio-cultural da instituição escolar do que propriamente de conteúdo cívico ou político, e embora fosse uma constante na Escola Júlia Wanderley, não eram avaliadas.

As aulas de *Desenho*, na década de 1950, contavam com aulas semanais em todas as séries do Normal regional, e o conteúdo desta, segundo as orientações nacionais e estaduais, deveria preparar o jovem para o Brasil urbano e industrial que estava em desenvolvimento. No Paraná, a industrialização era periférica (OLIVEIRA, 2001), mas como o currículo era nacional, a Escola Normal Regional deveria ministrar as aulas de desenho conforme se circunscrevia.

O resultado da inserção da disciplina de *Música* nas escolas brasileiras deve-se em grande parte a intervenção do maestro Heitor Villa-Lobos em prol da educação musical e, em particular, do Canto Orfeônico na escola e de representantes do Movimento da Escola Nova que percebiam nessa disciplina uma possibilidade de valorização da cultura brasileira (LEMONS JUNIOR, 2005). Vale salientar que de acordo com o referido autor não existia academia musical nas escolas regulares, assim a música e canto orfeônico como disciplina escolar desempenharia uma função de caráter teórico e de formação básica restringindo-se a estudar a história da música.

Embora no discurso político referente à inserção da Educação Física no currículo escolar houvesse a tônica “*Mens sana in corpore sano*” preservando a higiene corporal, a saúde física e fomentando o desenvolvimento do país, no que se refere à viabilização das aulas dessa disciplina, as condições de trabalho se deram entre a precariedade e o improvisado. Quanto às disciplinas pedagógicas só eram contempladas no quarto ano e em doses homeopáticas. Isso demonstra que a preparação do/a professor/a primária pautava-se na liderança comunicativa muito mais que na profissionalização docente.

Outra questão que constatamos pelas entrevistas é que, mesmo com as mudanças na concepção das disciplinas curriculares que se embasaram no aporte escolanovista a metodologia praticamente continuou a mesma da década de 1950 e 1960, aula expositiva dos conteúdos e retenção memorística. Ou seja, a despeito da tendência pedagógica da época, resultante do Movimento da Escola

Nova, sob a concepção de ensino ativo de Dewey, prevaleceu à cultura jesuítica da memorização e do ensino centrado na figura do professor: “magister dixit, cessa effectus”.

No período de 1961 a 1965 foi governador o Excelentíssimo Senhor Ney Aminthas de Barros Braga (31/01/1961 – 17/11/1965) e foi nesse contexto de contradições que encontramos o registro de uma professora complementarista que, em sua Ficha Individual declara ter sido efetivada pela “*Lei de Mil Dias.*” Buscamos junto ao Departamento de Recursos Humanos - RH da Secretaria Estadual da Educação - SEED e do Núcleo Regional de Educação - NRE, mas não encontramos documentos que nos esclarecessem do que se tratou a referida Lei. A ata de posse da respectiva professora normalista, nomeada na disciplina de História Geral e do Brasil pela Lei de Mil Dias, como professora do Ensino médio, data de 12/01/1963. A formação da referida professora inicialmente era o Curso Normal Regional e, posteriormente, cursou o Normal Secundário. Nas entrevistas desvendamos esse conceito!

A Escola Júlia de Souza Wanderlei inicia seu processo de cessação gradativa no ano de 1964 quando a Escola passa a funcionar apenas no período noturno. Foi cessada por uma contingência daquele momento histórico, econômico político e social. A política educacional passou a exigir formação docente no Curso Normal Secundário e já havia sido criada no ano de 1955 a Escola Normal Secundária de Cornélio Procópio. Através de tópicos mais objetivos e potencialmente identificáveis, a demanda de matrículas, a grade curricular, as nomeações e composições de agentes administrativos, o processo de avaliação, as nomeações de suas direções, a localização espacial da escola, enfim, em todas essas aproximações logramos identificar a representação institucional e política da escola: o que essa escola significou para a cidade, a que e a quem se destinava as expectativas de seus usuários ou alunado, como a cidade dialogava com a proposta de formação em curso. Muitas perguntas, poucas e reduzidas fontes.

Por fim, esperamos até aqui ter apresentado elementos para a compreensão do processo de formação econômica e produção social da identidade do norte do Paraná e dentro dela, as possíveis motivações e supostas contradições que marcaram a criação e vida institucional da Escola Normal Regional Julia Wanderlei de Cornélio Procópio. Aprofundando seu significado histórico institucional

e as contradições, os registros e as lacunas historiográficas referentes a essa unidade escolar.

#### 4.2 PERCURSO INVESTIGATIVO: AS IDENTIDADES INSTITUCIONAIS PROJETADAS E AS ENTREVISTAS.

A primeira questão que gostaríamos de analisar é porque optamos por pesquisar sobre Instituições escolares. O componente que nos moveu foi a explicitação da necessidade de se registrar a memória da educação como fato sócio histórico e social inalienável da história e da formação cultural de um povo, no caso específico desta pesquisa, da educação voltada para a população rural de Cornélio Procópio. Para Gramsci:

Não se compreende nada da vida coletiva dos camponeses, bem como dos germes e fermentos de desenvolvimento aí existentes, se não se levam em consideração, se não se estuda concretamente e não se aprofunda esta subordinação efetiva aos intelectuais: todo desenvolvimento orgânico das massas camponesas, até um certo ponto, está ligado aos movimentos dos intelectuais e dele depende. (GRAMSCI, 1977, p. 13).

A memória histórica, a imagem a representação social que se tem acerca da Escola Normal Regional Júlia de Souza Wanderley para com a população do campo, reflete a relação que se faz com o conceito de ruptura do ciclo de pobreza do norte pioneiro pela via educação e, conseqüentemente, através da profissionalização de professores. Ou seja, o processo civilizatório rural dependia da escola e de seus profissionais. A escolha do objeto a ser estudado definiu todo o trabalho de pesquisa, pois estabeleceu-se uma profunda relação de empatia com a descurada instituição escolar: Retrato do Norte Pioneiro, da educação do campo e da professora desta específica modalidade de ensino.

Nossa pesquisa teria logrado maior êxito se a instituição escolar escolhida tivesse um significado social reconhecido, ou seja, se fosse de uma instituição tradicional e respeitada pela sociedade, por seu projeto pedagógico, por seu corpo docente ou pela proeminência de estudantes que formou. Porém, estaríamos negando a dívida histórica para com as populações rurais, que têm sido marginalizadas pelos poderes centrais e assim depreciadas como caipiras,

ignorantes, grosseiros, mantidas à margem do processo de desenvolvimento e dos direitos democráticos. Inclusive, tendo sua escola excluída da história do município:

A população rural é vista como dados do IBGE é uma população condenada ao esquecimento. Com o avanço do capitalismo no campo, subordinadas à lógica do capital, criaram-se três problemas para os camponeses: um desenvolvimento desigual, um processo excludente que veio se caracterizar no êxodo rural e, por fim, um modelo de agricultura que produz relações sociais ora atrasadas ora modernas. Este capitalismo voraz e selvagem gerou a concentração da propriedade e da renda, a concentração urbana, o desemprego e a intensificação da violência, além de demarcar o urbano como superior ao rural. (NASCIMENTO, 2009, p. 101).

Notamos através da pesquisa o determinismo histórico que legitima a existência de uma concepção, ainda dominante, de que a escola rural é inferior à escola urbana e, assim, a Escola Normal Regional Júlia de Souza Wanderlei, desde sua institucionalização, foi um resíduo em processo de extinção e não um projeto necessário ao cultivo da identidade do homem e da mulher do campo. O que se pode ver, contudo, é que suas bases se legitimam nos fundamentos históricos da educação brasileira e embora extintos, os Cursos Normais Regionais e, no caso específico de que tratou a investigação, a Escola Júlia de Souza Wanderlei, este Curso foi a gênese de uma proposta alternativa para o Paraná de um projeto popular de uma política pedagógica ligada à história e à cultura das populações camponesas.

Foi imprescindível, ainda, a visita inicial ao Núcleo Regional de Ensino (NRE) para contarmos os/as, dirigentes, e verificarmos a existência e a possibilidade de acesso aos dados (arquivos) e obter informações (nomes, endereços) sobre ex-professores da instituição escolar, haja vista ter sido extinta já há quatro décadas. Neste momento, nos comprometemos a entregar um exemplar do relatório final da pesquisa à respectiva instituição, depois de avaliado pela academia.

Iniciamos nosso trabalho com a seleção das fontes documentais arquivadas junto ao Núcleo Regional de Educação (NRE) de Cornélio Procópio. Foi uma experiência impar encontrarmos no livro de posse e nos documentos registros dos dados dos professores que lecionaram na instituição escolar que constituiu nosso objeto de pesquisa e que posteriormente fizeram parte de nossa vida profissional.

Podemos citar entre outros, a Professora *Gilda Poli Rocha Loures*, que foi diretora da Faculdade Estadual de Cornélio Procópio na década de 1970. Também esteve à frente da Secretaria Estadual de Educação do Paraná durante a gestão do governo José Richa (1983/1986). A professora *Carmem Silvia Sproesser* que foi nossa professora no Curso de Pedagogia entre os anos de 1987 e 1988. Posteriormente fomos colegas como docentes no Antigo Curso Normal Colegial (Magistério). E no ano de 1996 viemos a preencher sua vaga de concurso no Ensino Superior, na Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Cornélio Procópio (FAFICOP), na hoje disciplina de Princípios e Métodos em Orientação Educacional. Também destacamos o encontro com o professor *João Gonçalves*, que foi nosso colega Rede Estadual de Educação e posteriormente na FAFICOP, atual Universidade Estadual de do Norte do Paraná (UENP). Tomamos conhecimento do Professor *Ananias Antonio Martins*, também nosso professor no Curso de Pedagogia e posteriormente nosso Colega na IES, que o mesmo fora Inspetor Regional de Ensino de Cornélio Procópio no período de existência da Escola Normal Regional Júlia de Souza Wanderlei e, fora também Delegado de Ensino, estando jurisdicionados a então Delegacia de Ensino, os municípios entre Jacarezinho a Maringá.

Conseguimos uma lista de telefones e e-mails de professores, que atuaram na Escola Júlia de Souza Wanderlei e passamos a contatá-los procurando agendar com estes a aplicação de questionários, conforme sua disponibilidade de tempo. Contatamos dez profissionais, sendo que dois deles não teriam participado diretamente do interior da instituição escolar e nos dispusemos a cumprir a agenda conforme local e horário marcado pelos professores e professoras. Embora todos já se encontrem aposentados, não gostaríamos de atrapalhar suas demais atividades cotidianas. Com as duas técnicas do NRE, além de aplicarmos o questionário, houve a registros de depoimentos espontâneos, visto que trabalhávamos coletando dados por um período relativo de tempo subordinada a elas. Tendo sido professora do Ensino Fundamental por longos anos a entrevistada 3 constituiu-se em importante “acervo de memória viva” e fonte oral para a pesquisa. Até mesmo no momento da análise, quando tivemos dúvidas quanto a algum registro de dado ou falta dele, nós a procuramos a fim de dirimi-la, sendo sempre prontamente acolhidas.

Ao todo, enfim, foram sete os que aceitaram participar da pesquisa. De todos os profissionais procurados para entrevistas, registramos que na questão

de gênero a escolha foi paritária por simples princípio da pesquisadora, porém embora fossem a maioria na Escola Normal Regional, quanto ao questionário específico voltado aos docentes da instituição escolar, somente uma docente se dispôs a colaborar com a pesquisa. Foi frustrante termos encontrado resistências na participação de profissionais que fizeram parte da história da Escola Normal Regional Júlia de Souza Wanderlei, nesse estudo investigativo, apesar de nossa insistência junto as mesmas e inclusive expondo argumentos sobre a relevância de sua cooperação. Nada se faz sem percalços. Não temos critérios suficientes para avaliar tal negação senão atribuindo o fato da não participação de todos os docentes, de um lado, como expressão de uma característica própria da sociedade contemporânea, de recear visitas supostamente interessadas. Ou ainda por não entender razões para participar de uma pesquisa que não correspondesse às suas expectativas. De outro lado, em virtude de possíveis apreensões visto que abrir-se ao diálogo quanto à instituição escolar a que pertenceu, naturalmente traria à tona suas experiências históricas no ensino público e, quiçá, lembranças não tão gratas e oportunas. Foi para nós uma possibilidade *sui generis* poder verificar posicionamentos distintos quanto aos mesmos fatos históricos e sociais concernentes ao período de que tratamos (1953 – 1967) no que se refere às questões político-estruturais de trabalho e às questões materiais da Instituição escolar. Detectamos posturas aguerridas em relação à defesa das políticas centrais e outras comprometidas nas questões locais com os jovens da escola rural, porém sob diferentes concepções de mundo, de homem e de sociedade, como pudemos analisar através do elemento discursivo. Pensamentos divergentes, porém indubitavelmente, coerentes representações de profissionais que se propugnaram protagonistas da educação à época.

Assim, contrapondo o processo de analisar a instituição isolada do contexto em que se insere, buscamos no referencial teórico materialista a orientação para nossa pesquisa, reconstruindo o objeto a partir da interpretação dos sujeitos históricos: sua concepção de mundo, a inter-relação entre eles e a realidade em que se assentavam. Optamos pela triangulação da análise documental, de análise de questionários, assim como de documentos não escritos, tais como as entrevistas orais que foram previamente agendadas, anotados, e nos casos permitidos, gravadas e transcritas para posterior análise, partindo das questões problematizadoras.

Dessa forma, elaboramos um instrumento de entrevista com questões estruturadas e agendamos previamente local, data e horário da pesquisa. Embora as questões fossem estruturadas, o entrevistado teve a liberdade de orientar cada questão e desenvolvê-la, conforme sua disposição, domínio sobre o assunto, motivação e habilidade com a entrevista. A entrevista foi anotada e gravada para posterior análise, o que concluímos na presente dissertação.

Quanto ao questionário (Anexo), constituiu-se de questões fechadas e questões semi-abertas, de forma a permitir a participação do pesquisador, e do sujeito. Assim o questionário que os profissionais responderam permitiram-nos coletar os dados, da mesma forma como a interação estabelecida entre entrevistado e pesquisador foi recheada de ricas intervenções e comentários, sugestões.

No enunciado do questionário anunciamos do quê se tratava a pesquisa, tanto às profissionais do NRE quanto aos Profissionais da comunidade, com o propósito de elaboramos uma dissertação de Mestrado em Educação. O questionário constou da identificação da Instituição, bem como os nomes da orientadora e orientanda. Após elaboração do questionário, realizamos um teste piloto com um dos professores para avaliarmos a exequibilidades do mesmo e a pertinência das questões, verificando o tempo necessário para respondê-lo. Somente após esta etapa, e sua conseqüente avaliação, foi o mesmo plicado aos outros profissionais. Antes de entregá-lo aos participantes, fizemos um primeiro contato e explicamos do que se tratava a pesquisa e da importância de sua participação.

Com relação às profissionais técnicas do NRE, após a entrega do questionário, nosso contato foi mais direto, em virtude da constância de nossa presença naquela instituição por um longo período. Desta forma sanamos possíveis dúvidas e estabelecemos uma sintonia amistosa de trocas e cumplicidades.

Quanto aos profissionais da instituição escolar, no ato do retorno dos questionários, ficou os mesmos à disposição para marcamos uma agenda. De posse das anotações que fizemos, a partir da análise dos questionários, marcamos entrevistas não estruturadas com os entrevistados 04 e 05, e 06 para preenchermos as lacunas. Em relação ao preenchimento do questionário, quanto aos profissionais da comunidade, o entrevistado 06 solicitou-nos para que fôssemos lendo as questões contidas no instrumento de coleta de dados, às quais ele responderia e nós as redigiríamos. E, assim, passamos uma tarde entre cafezinhos e

reminiscências. Quanto ao entrevistado 07 houve um desencontro em duas datas agendadas. Acabamos enviando o questionário por e-mail e assim também o recebemos respondido.

Entre os entrevistados que aceitaram participar constatamos, a partir de nossas interações pessoais, um sentimento de importância por fazer parte da pesquisa, interesse em contribuir e com muita disposição para satisfazer nossa curiosidade investigativa e sanar nossas dúvidas. De nossa parte houve um sentimento de respeito e gratidão por esses sujeitos históricos que não se olvidaram em dar sua contribuição política e social na realização dessa pesquisa.

Optamos por dividi-lo em duas partes, sendo que na primeira parte as questões estavam direcionadas a identificar cada um dos participantes e na segunda parte consistiram em contextualizar a Instituição Escolar à sua época histórica ou dirimir dúvidas quanto ao processo educativo institucional daquele período (1953 – 1967). As questões que propusemos através das postulações da pesquisa qualitativa são referenciadas no passado. Não como mera contraposição ao presente, mas pressupondo uma relação capaz de dar fundamento à vida das pessoas, lançando novos olhares a um passado escolhido considerando investigáveis as necessidades que a sociedade, numa dada época, teve dessa determinada instituição escolar e de determinados profissionais como e também, da própria inserção desses profissionais na sociedade.

Assim procedendo à interpretação dos documentos, as sucessivas leituras, nos permitiram identificar núcleos conceituais, palavras recorrentes que nos autorizaram elaborar categorias organizadoras das informações. Estas categorias funcionaram como referência para elaborar o presente texto dissertativo. Em nossa pesquisa, nos utilizamos de categorias de análise como estrutura sócio econômica, estrutura do poder, condições de trabalho, perfil dos professores, através das quais foram organizados e interpretados os depoimentos e os dados obtidos pelas fontes documentais, e que nos conduzem a escrever a dissertação que ora submetemos à Universidade.

Selecionadas as fontes, feitas as análises e registros parciais, chegamos ao momento da sistematização das informações no relatório final. Etapa exigente, morosa, as idéias se entrelaçam e não fluem como exige a dinâmica de mercado. Requer sempre mais leitura, mais disciplina e acima de tudo criatividade,

inspiração. É um momento dolorido, pois requer extrair do todo sincrético a síntese esclarecida.

Nossa dissertação é também nossa pretensiosa produção rigorosa, é chegado o momento de finalizar o estudo, após termos nos debruçado sobre os autores pesquisados e explorarmos as fontes. Sem maiores pretensões, apenas buscamos defender nosso estilo narrativo que, sem se distanciar do compromisso cabal com a realidade vivida que chegou até o presente através dos documentos e dos sujeitos históricos concretos, não se furtou das genuínas marcas históricas referenciais e vividas pelo sujeito pesquisador.

Até agora descrevemos nossa trajetória, passemos a análise possível do nosso objeto de pesquisa. No breve momento histórico (1953 - 1967) de existência institucional a Escola Normal Júlia de Souza Wanderlei de Cornélio Procópio inseriu-se no movimento maior presente no país através da busca de melhoria das condições de vida de suas populações carentes organizando ou participando de ações filantrópicas de cunho assistencialista, tais como: campanhas de roupas e agasalhos, coleta de materiais de higiene, arrecadação de fundos para doação de mamadeiras, livros, além de auxiliarem em campanhas de higiene, para conscientização de prevenção do bicho barbeiro, etc.

Também realizavam teatros sobre saúde e boa alimentação, higiene e participavam dos desfiles cívicos e muitas dessas atividades ocorriam durante o período letivo e sob a orientação direta de suas professoras, pois nos outro período grandes números de normalistas estariam regendo sua sala de aula. Qual o *ethos* (natureza) das jovens dessa categoria social para persistirem em estudar apesar das adversidades?

O estimulante foi à compreensão de que história da Júlia de Souza Wanderlei está absolutamente imbricada nas relações abrangentes que a determinaram, desde a economia e política nacional, à esfera estadual, assim como na dimensão da municipalidade. Decifrá-la, portanto, muito além de seus aspectos normativos, suas formas de gerenciamento e decisões políticas do sistema de ensino, é apreender a história. Estudá-la historicamente significou buscar compreender como fora organizada a instituição, quais as relações estabelecidas e de que forma se deram as articulações entre os profissionais e a comunidade escolar, as relações mantidas com a comunidade externas, para que se estabeleça a compreensão das relações de poder de determinada época.

Foi possível estabelecer a memória do exato momento em que a profissionalização de professores em Cornélio Procópio passava do estágio de “professora leiga” para a professora letrada na figura da professora normalista primária. E, porque não dizer, é preciso lembrar as gerações, e registrar essa memória para a posteridade, pois:

A cidade como um todo pertence à escola, passou por professores e pela via da escola e, portanto, a preservação da memória, de instituições escolares está incorporada ao espaço geográfico físico econômico e social na qual a escola se insere que fizeram parte de sua história (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005, p. 53).

Daí iniciarmos a reconstituição dessa historiografia pela história de Cornélio Procópio, entendendo que:

As práticas e a relação da escola com a sociedade na qual esta está inserida repercutem a discussão sobre a intencionalidade dos processos educativos, na formação social e dos corpos individuais dos professores e alunos, bem como todos os demais envolvidos no processo educacional, tomando forma e cultura escolares como conceitos operatórios para uma análise. (SOUZA; VALDEMARIN, 2005, p. 55).

Portanto, as finalidades que regeram a instituição escolar Júlia de Souza Wanderlei, a profissionalização dos profissionais da educação, a matriz curricular e as práticas escolares realizadas no interior da escola, foram permeadas de resistências e contradições. Compreender a concretude da sobrevivência nos possibilitou avançar na reconstituição do que ocorreu neste espaço institucional.

Destacadas a cultura geral e a promoção do conhecimento, presente nos depoimentos dos entrevistados, foi possível ir par além das memórias e das muitas histórias vividas no interior da escola, circunstanciar a partir deles as razões pelas quais a escola foi criada em Cornélio Procópio, o que motivava aquelas jovens estudantes a estarem cursando o Normal Regional. O acesso ao arquivo preservado de fichas individuais de alunos possibilitou-nos a compreensão das práticas de ensino/avaliação. Permitiu-nos constatar o quão antiga é a questão sócio-cultural da avaliação e da “ditadura da nota”: estudantes trabalhadoras presentes nas salas de aula durante todo o ano letivo não conseguiam a obtenção mínima em suas médias.

E, *grosso modo*, ao compararmos a matriz curricular com os resultados avaliativos das fichas individuais dos estudantes, constatamos que embora inserida ao bojo da proposta pedagógica escolanovista derivadas das

políticas da mantenedora, as práticas instauradas no interior da escola, portanto a cultura escolar naquele período permaneceu conservadora, assim como a sociedade do norte pioneiro e, portanto pudemos inferir que as reprovadas eram resultados dessas práticas e modelos. São cenários ricos em dados e considerações para a atual pesquisadora, visto que o Curso Normal Regional deveria ocupar-se com a formação política dentro da ótica daquele momento e, no entanto também excluiu nos anos de funcionamento da institucional escolar.

Embora não fosse o ensino de História o nosso objeto de estudo e poderíamos ter analisado o a disciplina de Língua Portuguesa, que também nos chamou atenção pelo número de reprovações, fazemos questão de aqui ponderar sobre a disciplina de História em razão da importância que atribuímos ao seu conteúdo na formação do sujeito e por seus altos números de reprova. Além disso, nos possibilita compreender o modelo de educação praticada, assim também o processo de exclusão naturalizado na formação de professoras para o magistério primário em Cornélio Procópio, no interior da Escola Normal Regional Julia de Souza Wanderlei como espaço privilegiado para realizá-la.

Investigando todo referencial teórico abordado acerca da colonização do Norte Pioneiro do Estado do Paraná, e das condições da produção descritas, pode-se conjecturar que as condições sócio educativas, de funcionamento e cessação da Escola Normal Regional Júlia de Souza Wanderley são resultantes de contingências ideológicas naturalizadas no processo da criação do normal secundário. Examinando a questão, os valores e aspirações sociais projetados sobre a o Curso Normal Regional ofertado pela instituição escolar, ainda que se considere a política compensatória que norteou a sua instalação, ponderamos a seguinte questão: por que se criou outra escola normal em nível secundário e não o nível secundário na Escola Normal Regional Júlia de Souza Wanderley? Em 1962 se criou o nível ginasial na própria instituição, porque não o secundário? Haveria uma forma de dualismo entre a Escola Normal Regional e a Escola Normal Secundária materializando a visão excludente entre um e outro modelo institucional?

Importante indagar o mérito histórico que se deu à Escola Normal Regional Júlia de Souza Wanderlei na história da educação procopense, visto que equivale à projeção que se fez ao grupo social a que se destinou. Nesse sentido, talvez por isso tão pouco se tenha feito para que se tornasse memória para as futuras gerações. O fato é que a vivência histórica da instituição escolar é de um

desconhecimento formal e contundente esquecimento coletivo. Possivelmente esteja ligada à desvalorização da cultura ruralista numa sociedade que pouco considera o papel das relações e interações rurais para a qual se destinou esta modalidade de ensino.

Em termos historiográficos, após coleta das fontes, fizemos um profundo estudo, pois, ao não fazermos este exame criterioso, incorreríamos na possibilidade de realizarmos um relato histórico sem nenhum rigor científico. Para tanto, retomamos de forma sintética a história do Município de Cornélio Procópio, posteriormente discutimos as diferentes fontes necessárias para a reconstituição histórica da instituição pesquisada. Considerando que a memória histórica de um grupo social favorece sua organização e a possibilidade de reflexões sobre novas interpretações seria relevante o cultivo de uma cultura histórica na qual as cidadelas guardassem sua cultura, seus costumes, suas linguagens, valores e princípios rurais, nas quais nos parece se inserem a Escola Normal Regional Júlia de Souza Wanderlei. Como esta escola tornou-se inacessível enquanto objeto cultural tornou-se historicamente inatingível, porquanto sua representação social se dissociou da história atual. Se não há objetos típicos da sua história como registros históricos, depoimentos orais, homenagens, fontes iconográficas que registrem sua existência, inevitavelmente só existirá como memória subjetivada daqueles e daquelas que de alguma forma a vivenciaram.

Passaremos aos sujeitos das entrevistas, assumidas como fontes orais, que se tornaram fontes fundamentais para a sistematização da história da instituição escolar. Um aspecto relevante foi o sentimento comum de orgulho com que os participantes da pesquisa se dispuseram a responder às nossas indagações e falar de sua experiência na instituição escolar. Falaram de sua ação docente à época, quer tenham tido relação direta ou indireta com a Escola Normal Regional Júlia de Souza Wanderlei. A definição daqueles que participariam se deu por sua concordância em participar da pesquisa. A faixa etária dos pesquisados variou entre 40 a 76 anos. Todos os entrevistados fizeram o magistério secundário e também o terceiro grau, estando três (3) deles na ativa e quatro (4) já aposentados em dois padrões. Três deles foram aposentados no ensino médio e superior.

Nosso critério para a participação foi que: a) tivessem conhecimento da legislação e documentação escolar; b) que tivessem sido docentes da Escola Normal Regional Júlia de Souza Wanderlei /ou conhecedores de sua história. Do

grupo de sete pesquisados, quatro são do gênero masculino e três do gênero feminino, mas do grupo específico que respondeu sobre a história da escola, são três participantes masculinos e um feminino. Quanto ao tempo de serviço os profissionais do grupo de homens contam maior tempo de serviço na profissão, assim como retratam experiência profissional mais ampla na área. Com relação ao tempo de serviço varia entre 20 a 57 anos.

De maneira a preservar o nome dos profissionais que participaram da pesquisa, vamos nos referir a eles por algarismos arábicos ordinais. A memória histórica, o significado que cada entrevistado tem da Instituição e do contexto que a envolveu se desenvolveram a partir das condições dadas, das experiências acumuladas, das informações e conhecimentos que estabeleceram sua visão de mundo, de homem e de sociedade. É, portanto, a expressão da realidade que cada um/a construiu entre as articulações do passado e do presente.

Assim, o questionário demonstra que a história da Escola Normal Júlia de Souza Wanderlei resulta dialeticamente da realidade e do processo de apreensão ou negação da realidade pelos indivíduos, possibilitando o esquecimento ou a lembrança como legado que reivindica tomar o lugar e a dimensão de sementes do futuro.

Como postula Hobsbawn (1998):

A postura que adotamos com respeito ao passado, quais as relações entre passado, presente e futuro não são apenas questões de interesse vital para todos: são indispensáveis. É inevitável que nos situemos no continuum de nossa própria existência, da família e do grupo a que pertencemos. É inevitável fazer comparações entre o passado e o presente: é essa a finalidade dos álbuns de fotos de família ou filmes domésticos. Não podemos deixar de aprender com isso, pois é o que a experiência significa. Podemos aprender coisas erradas – e, positivamente, é o que fazemos com frequência-, mas se não aprendemos, ou não temos nenhuma oportunidade de aprender, ou nos recusamos a aprender de algum passado algo que é relevante ao nosso propósito, somos, no limite, mentalmente anormais. (HOBSBAWN, 1998, p. 36).

Nesta perspectiva, a Escola Normal Regional pilottiana foi uma medida relevante para aquele determinado momento histórico. Emergencial sim, mas marcada por possibilidades ainda não realizadas. Para os entrevistados, guardadas as proporções, foi instância mediadora e garantiu a única possibilidade possível para uma determinada camada social de jovens excluídos da seleção escolar para o curso ginasial. Sua memória, portanto, assegura como indica Rusen

(1997a) “[...] mostrando no passado o que não foi cumprido e o que foi feito errado, abrindo com isto através da lembrança histórica perspectivas futuras de uma vida humanizada”. (RUSEN, 1997a, p. 20).

#### 4.3 ANÁLISE INTERPRETATIVA DAS REPRESENTAÇÕES DOCUMENTAIS, HISTORIOGRÁFICAS E ORAIS RECONSTITUÍDAS NA PRESENTE PESQUISA: A POLIFONIA DAS FONTES PARA DECIFRAR A ESCOLA.

A instituição escolar Júlia de Souza Wanderlei praticamente inexistente ou é descuidada, ficou esquecida ou denegada. As fontes históricas documentais sobre essa escola e as esparsas e raras documentações encontradas estão mantidas no arquivo inativo do Núcleo Regional de Cornélio Procópio (NRE). Retomando o já mencionado, o que possibilitou nosso trabalho foi o acesso e a preservação de fichas individuais de alunos, fichas individuais de professores, livro de ata de posse, a partir do que pudemos aumentar a compreensão das práticas escolares. O registro histórico que foi empreendido teve que buscar outros meios e qualificar novas fontes tais como as fontes orais, coletando relatos, dados e informações institucionais com funcionários e pessoas que fizeram parte da comunidade escolar, como ex/professores, Inspetor Regional da época, e Funcionários Públicos do histórico tempo atual para reconstituir esse universo. O arquivo nos forneceu elementos para refletir sobre o passado da instituição, de seu colegiado, seu alunado, suas práticas internas, seus relacionamentos externos (local, regional). Destacamos que a grande adversidade na pesquisa em história da educação encontra-se relacionada às formas de trabalho nas instituições arquivísticas, dentro do qual o historiador pesquisador em educação, apropriando-se de novos recursos, ressignifica documentos de modo a produzir novos discursos possíveis a respeito das fontes (LOMBARDI, 2004). Neste caso em específico, documentos e fontes orais foram a base da recuperação histórica.

Não tivemos acesso a fontes iconográficas (fotografias) que poderiam servir para uma melhor compreensão do universo escolar que, conforme Barros (2006), analisadas com minúcias, poderiam indicar os sujeitos que participaram da escola, relacionando-os: professores, inspetores, alunos, pais, lugar, espaço e tempo, refletindo um novo olhar sobre a escola. Como pesquisadora não

se entende a mera reprodução da história, visto que é exatamente através da recuperação da história que se pode produzir a formação da consciência social.

Ou seja, para efetivarmos a pesquisa histórica, precisamos retomar o conjunto do tempo decorrido, entender o movimento da história e a dinâmica dos sujeitos históricos. Há uma interconexão entre os fatos passados, as relações e os acontecimentos já vividos em relação aos novos rumos que constituirão a história presente. É, portanto, essencial lançar mão da história para a compreensão da realidade, pois conforme já enunciamos anteriormente, ela constrói a realidade e por ela é construída.

Pretendemos realizar uma consideração geral derivada do depoimento dos professores pesquisados a partir dos elementos mais comuns em seus questionários. Encontramos como ponto de convergência nas análises individuais algumas categorias a partir das quais nos é possível esboçar uma análise, quais sejam: *o perfil sócio econômico, as condições e trabalho, o perfil dos professores.*

A análise da categoria de origem **sócio econômica** demonstra que a política educacional, a partir da qual se organizou a referida escola, teve caráter estrutural de suprir a falta de escolas e em locais onde elas já existiam, como emergência em se profissionalizar professoras para o magistério primário, áreas rurais ou isoladas.

Vejamos agora o caso do espaço físico: prédio e instalações da instituição escolar. Em nenhum documento encontramos descrita a sua *planta baixa* e não houve consenso na descrição dos participantes, uma vez que a instituição escolar foi quase que itinerante. Não tendo sede própria esteve sujeita a constantes mudanças de endereços e não houve precisão quanto aos períodos em que funcionou em cada um desses endereços. Em depoimento referido a entrevistada 2 relata que:

Instituição Escolar não tinha prédio próprio que funcionou inicialmente anexa ao O 2º Grupo, O Grupo Escolar Zulmira Marchese no prédio onde atualmente está a Unidade Centro da UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná, mas desde a sua criação até a sua extinção mudou-se várias vezes de endereço.

Pela análise do livro de Atas de Posse dos professores não se verificou os endereços por dois motivos: primeiro, porque as atas estão registradas

como as cerimônias oficiais de posse sendo dadas invariavelmente no Ginásio de Cornélio Procópio. E, segundo, a forma de redação dos documentos é bastante burocrática e imprecisa. As Atas do ano de 1966 e 1967, período da cessação do Curso e extinção da escola, indicam que esta funcionava no antigo prédio do Banco do Estado do Paraná S/A sem, contudo, indicar o endereço. Vê-se que não havia uma preocupação tão rigorosa com essa identidade espacial.

O entrevistado 04 deixou de responder a todas as questões fechadas, mas para os entrevistados 05, 06 e 07, com relação à pergunta sobre “**As pessoas que estavam na escola eram predominantemente [...]**”, questão que pretendia levantar as origens e condições sócio-econômicas da clientela, as respostas foram diversas; para a profissional 05 esse contingente de alunos era de todas as classes sociais, porém, para os profissionais 06 e 07 afluíam para esta instituição de ensino, predominantemente, sujeitos da classe média pobre. Observa-se que prevalecia a identificação dos usuários como oriunda das camadas mais empobrecidas da sociedade urbana e rural.

Vejamos, a análise da **questão social** desemboca também na constatação da falta de um projeto político e pedagógico de Estado, que estabeleceu o curso de acordo com um projeto de profissionalização para os professores voltados para o magistério primário, como demonstra o entrevistado 04:

A Escola Normal “Regional” foi um paliativo à época de sua instalação. Como paliativo, não se pode afirmar ou infirmar que o projeto pedagógico era positivo na plenitude de uma escola perfeita, com professores habilitados. Por imperativo demonstrado pela Secretaria da Educação, na época, as “Escolas Normais Regionais” consistiram no imediatismo necessário para complementar e não para suprimir uma formação qualificada. Tanto que depois, com a criação das chamadas Escolas Normais Secundárias é que o processo de aprendizagem se aprimorou. A continuidade desta aprendizagem vem se efetivando nos Cursos de Pedagogia.

Outra questão preponderante no aspecto social é com relação à proposta curricular da instituição escolar, que se destinou primeiramente à profissionalização de professoras primárias para o ensino das crianças da roça, já conhecedora da realidade do trabalho por participar na produção da subsistência da família. O que observamos é que a *cultura geral* era o princípio educativo, mas apoiamo-nos em Gramsci (1977) para fundamentar nossa premissa de que o

*trabalho* deveria ter sido o princípio fundamental das escolas elementares rurais do norte pioneiro. Então, vejamos:

[...] o conceito de trabalho, que não se pode realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida recíproca dos homens, ordem que deve ser respeitada por convenção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta pelos próprios homens como liberdade e não por simples coação. O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. (GRAMSCI, 1977, p. 130).

Porém, o que se constatou na leitura das poucas e imprecisas idéias de fundamentação do processo de criação da escola coincide com a inspiração formal do projeto no idealismo ingênuo da proposta liberal escolanovista:

Ainda se está na fase romântica da escola ativa, na qual os elementos da luta contra a escola mecânica e jesuítica se dilataram morbidamente por causa do contraste e da polêmica: é necessário entrar na fase "clássica", racional, encontrando nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas. (GRAMSCI, 1977, p. 124).

Vê-se que o esforço em criar e manter a escola, num desmedido esforço idealizado, não considerou as condições ou o perfil sócio econômico, nem as condições de trabalho da população rural para qual se criou esta escola, assim:

[...] Criticar os programas e a organização disciplinar da escola significa menos do que nada, se não se levam em conta estas condições. Assim, retorna-se à participação realmente ativa do aluno na escola, que só pode existir se a escola for ligada à vida. Os novos programas, quanto mais afirmam e teorizam sobre a atividade do discente e sobre sua operosa colaboração com o trabalho do docente, tanto mais são elaborados como se o discente fosse uma mera passividade. (GRAMSCI, 1977, p. 133).

A origem social dos usuários escolares e seu destino provável, o trabalho produtivo de uma economia agrícola subdesenvolvida, da mesma maneira como o potencial dos jovens professores primários rurais, hierarquicamente estratificados e mal remunerados, dos longínquos rincões do interior do Estado, neste caso específico a área rural do município de Cornélio Procópio, Norte Pioneiro do Paraná, parece ter sido o horizonte desmesurado dessa empreitada institucional. Assim também se constata a inexistência de legislação e normatização específica

em relação e esta modalidade de ensino, não interessou suficientemente o governo e seus pares para uma orgânica atuação superadora, o que manteve as comunidades rurais aquém dos processos sociais e das políticas educacionais mais avançadas, em relação aos centros urbanos maiores. Contraditoriamente, embora se configurasse como política educacional paliativa, esse projeto representou, a partir de 1962, a oportunidade da classe média e pobre de cursar o Nível Ginásial, como se pode ver pelo depoimento do entrevistado 06:

Naquele tempo para ingressar no ginásio, havia o exame de admissão que era muito difícil, aproximadamente a cada 500 candidatos que tentavam apenas de 80 a 100 conseguiam entrar, os demais ficavam sem estudar esperando outra oportunidade. Apenas na Escola Normal Regional - Nível Ginásial não havia esse exame, justamente porque era uma emergência na época por causa necessidade de formação de docentes para as escolas da zona rural que representava 80% a mais de alunos do que nos dias atuais. Embora não houvesse o filtro uma grande parte da população teve acesso a uma boa formação com os critérios estabelecidos para a época e ocasião.

O mesmo serve para identificar a constatação do entrevistado 07 sobre as finalidades e inspirações da Escola:

Formou gerações de professoras primárias, quando não havia outros cursos acessíveis no município e na região, portanto, era o que havia de curso profissionalizante para ensino fundamental foi a base para uma parcela considerável da população.

Essas ressonâncias colhidas das entrevistas vinculam a identidade da Escola à intenção corporativa, mais do que à finalidade social que a inspirara, podemos assim dizer. Trata-se de uma contradição a ser explorada em pesquisas posteriores e outras derivadas, mas no caso atual, interessa registrar a riqueza de sentido que a existência e identidade da Escola produziram no universo de profissionais da Educação naquele momento histórico.

Ao questionarmos os profissionais sobre **qual era o objetivo de quem freqüentava o curso**, todos concordaram que consistia em atuar na trilha de estar em busca de *ter uma profissão*. Parece que essa dimensão corporativa e profissionalizante se acentua na lembrança dos entrevistados. Notamos que em relação à **qualidade da profissionalização** ofertada pela instituição, o consenso é de que era muito boa.

Três dos entrevistados referenciam o trabalho desenvolvido pela instituição escolar como significativo e, portanto, as pessoas e o grupo que a compunham são considerados como necessários para a conservação da estrutura social da época e são assumidos como tendo interferido na dinâmica educacional de base do município. O entrevistado (4) deixou de responder esta questão, objetando que as questões fechadas são mais decisivas, categóricas, porém sintetizou que “embora a Escola Normal “Regional” tenha sido um paliativo do Governo, não se pode comprometer o pioneirismo e esforço dos professores, visto que eles mesmos se qualificaram [...] dada a ausência de oferta de ensino superior à época”.

Em nosso entendimento há aqui um entrave para a compreensão dos resultados almejados para a escolarização rural, o da preparação do jovem professor “caboclo”, “roceiro”, visto que o professor primário da zona urbana não permaneceria na “roça”. A eficiência do projeto pretendido dependia da profissionalização específica do (a) jovem escolhido entre os membros da própria localidade, uma vez que sua permanência na localidade e na escola poderia transformá-lo em agente social na comunidade. Ou seja, à luz da prática social, podemos afirmar que o professor rural deveria ter um sentimento de pertença para com a população do entorno de determinada escola, identificando os seus anseios e aqueles da sua população, suas aspirações e as contingências existenciais rurais, para então intervir. Empenhar o melhor de seus esforços e persistir até a constatação de resultados de sua ação, talvez seja essa a inspiração mais concernente aos propósitos desta pesquisadora do que dos sujeitos da pesquisa em questão.

Nossa compreensão nesse aspecto é de que teria sido fundamental para a viabilização de uma proposta de educação rural se, concomitantemente, no bojo do projeto político econômico, nacional e estadual, fossem contempladas políticas para o desenvolvimento sustentável no campo, assim como a garantia dos direitos à saúde, à moradia e à educação de qualidade das famílias rurais no Brasil. Sem o que, os aspectos que normatizaram e orientaram a formação de professores para essa parcela da população no Paraná, razão para qual foi instituída a Escola normal Regional Júlia Wanderlei, desde sua gênese, redundava numa concepção desenvolvimentista e liberal, que visava à fixação do homem no campo e, conseqüentemente, também as professoras formadas, que seriam o porta-voz desta

ideologia, sem que houvesse de fato uma perspectiva pedagógica crítico humanista voltada à endoculturação e à construção de autonomia intelectual e política.

A criação da figura da professora rural, a oferta de cursos de capacitação no interior do estado com programas diferenciados de formação, não representou efetivo investimento nesta modalidade de ensino e muito menos nas condições de trabalho da professora primária rural. Uma mostra disso foi a criação no Paraná dos “*amigos da Escola*” visando suprir as responsabilidades que seriam oriundas do Estado. Era a manipulação original do voluntarismo na educação.

Ainda nessa perspectiva liberal constata-se que a Lei Orgânica do Ensino Normal nº 8.530 de 1946, propugnava as atividades manuais sob a forma de disciplina escolar e os estudos sobre a economia da região que assegurassem o hábito do trabalho produtivo. De acordo com os entrevistados os “conhecimentos concretos e úteis ao “labor produtivo”, Miguel (2004), eram utilizados nas atividades de manutenção das instalações das escolas rurais. Constatamos, através das fontes orais que, tanto no grupo escolar anexo a Escola Normal Regional (neste local não havendo funcionários), quanto nas escolas isoladas, os alunos da Escola Júlia de Souza Wanderlei eram convocados a fazer a manutenção física do prédio. Como se tratava da grande maioria das estudantes do gênero feminino, os pais eram honrados com o convite para “servir a escola”, executando concertos e manutenção. São relatos que revelam as identidades veladas.

Também a confecção de material pedagógico para as instituições primárias era de responsabilidade das alunas da Júlia de Souza Wanderlei, já que as normalistas eram orientadas pela própria professora e tal material era confeccionado como parte do conteúdo prático da disciplina de Trabalhos Manuais. Esses materiais didáticos eram muito variados e feitos para serem doados ao Grupo Escolar anexo, também eram confeccionados como atividade prática das demais disciplinas.

Em seu Artigo 47 a Lei Orgânica do Ensino Normal, normatizava que: “*Todos os estabelecimentos de ensino normal manterão escolas primárias anexas para demonstração e prática de ensino*” e, em seu parágrafo primeiro, explicita que “*cada curso normal regional deverá manter, pelo menos, duas escolas primárias isoladas*” (BRASIL, 1946). O termo ‘manter’ possibilita interpretar que as atividades de conservação, tais como reparos nas instalações das escolas rurais e a doação de material didático, desoneravam o Governo do Estado de manter o bom

estado da escola primária, podendo cortar gastos do orçamento destinado a este fim. Acrescente-se a isso a manutenção pedagógica das escolas isoladas, ou seja, o acompanhamento técnico pedagógico das escolas rurais e o projeto de educação primária das escolas rurais, que acabavam sendo supervisionados e assessorados pelas docentes da escola normal regional Júlia de Souza Wanderlei. Era a escola que mais produzia e interferia no universo material e institucional da educação no município.

Gramsci argumenta também: “[...] que a questão dos prédios não é simples” (GRAMSCI, 1977, p. 121), pois este tipo de escola deveria adequar-se as especificidades da educação a que se destina. Nesse item já descrevemos que a identidade itinerante ou nômade da escola revela relativa marginalização desse projeto no corolário educacional da cidade.

Utilizando-nos da categoria **condições de trabalho**, o entrevistado 03 falou com satisfação de sua bem sucedida carreira, tendo passado também pela instituição escolar que ora pesquisamos. Rememorou, com alguma indignação, a época circunscrita à pesquisa, bem como o desdobramento de algumas de suas intervenções. Pode-se citar, por exemplo, o caso de uma Diretora de Ensino que negava-se a conceder licença maternidade à sua esposa e a outra colega em semelhante situação, sob a alegação de essas perderiam o direito às suas aulas suplementares. Entendendo que fosse direito de ambas, esse elaborou um requerimento e solicitou ciência à referida Diretora de Ensino. Viajou até a Secretaria da Educação, na capital, e voltou com a liberação da licença de sua esposa em mãos. Como a colega tivesse se acovardado diante da situação, registra que a mesma trabalhou durante todo o período de aleitamento, tendo os seios inchados e perdendo leite materno durante o período de suas aulas. Ainda com relação à mesma categoria, ele relatou que:

[...] um Profissional chegava a ficar até seis (4) meses sem remuneração salarial mensal, precisando comprar para pagar quando recebesse. Em seu caso como pai de família o fato o obrigou a buscar outras profissões, ficando o magistério como segundo emprego. Com muita dificuldade cursou direito e tornou-se profissional liberal, advogava, dava aulas no então 2º grau. Acendeu à docência no ensino superior e cursou o mestrado. No momento encontra-se aposentado em suas profissões.

Em sua entrevista nos foi esclarecido do que se tratou a “Lei de Mil Dias”:

[...] não havendo concurso público, quem comprovasse mil dias letivos como docente era lotado no estabelecimento de atuação. Não existia concurso público, mas como havia falta de profissionais com formação específica, aqueles que detinham um cargo eram temerosos em perdê-lo, então não se discutia questões de profissionalização e de direitos.

Ainda de acordo com o entrevistado 05:

A Lei de conteúdo político Administrativo durante o Governo Ney Braga (1962) revela traço de incompetência. Lamentavelmente esquecida na história do Paraná. Compunham o elenco do magistério Normal Regional e secundário, por falta de professores qualificados, professores leigos, sem qualificação específica. O prêmio maior de caráter eleitoral consistiu na “Lei de mil dias”. Para quem tivesse mil dias empíricos teria cancelada a sua nomeação: estabilidade funcional.

Como existia a patente falta de profissionais com formação, aqueles que detinham um cargo eram temerosos em perdê-lo, então não se discutia questões de profissionalização e de direitos. Esses relatos mostram a dureza e crueldade, a rudeza e precariedade das condições de trabalho dos docentes, de tal modo que essas vivências retratam o próprio perfil da carreira docente no Paraná, do qual a Escola Júlia Wanderlei era um símbolo e chancela. A condição dos docentes da escola retrata a condição e perfil do professor paranaense naquela conjuntura.

Já o entrevistado 06 tem uma visão para:

Essa Lei na época era justíssima, pois incentivava o magistério que era muito sacrificado e mal remunerado, os professores recebendo seu salário sempre com atraso. Em certo período o salário chegou a ter o atraso de nove (9) meses.

E o mesmo entrevistado 06 argumenta:

E também a nomeação não era automática, o professor tinha que ministrar aulas em Curitiba para os alunos de um Colégio Oficial, com a presença de uma banca de alto nível; para participar dessa banca o professor teria que ser recomendado pelo diretor do estabelecimento em que lecionava, ele só teria a nomeação se fosse aprovado nessa banca e também se tivesse o registro no Ministério de Educação e Cultura ou numa Faculdade.

Percebe-se que há controvérsias entre a visão do professor de sala e os que atuaram em cargos administrativos. O entrevistado 06 contesta a concepção do professor que deteve cargo administrativo durante aquele e outros

períodos políticos, o entrevistado 04, quanto ao aspecto da referida Lei e, portanto, quanto à exigência de concurso público, assim também quanto à formação do professor, porém ambos concordam quanto à ineficiência do governo em relação ao pagamento de professores.

Continuando na análise da categoria **condições de trabalho**, detectamos que apesar das precárias condições de trabalho, a entrevistada 05 demonstra seu relevante comprometimento e senso de responsabilidade profissional e pedagógica ao relatar que:

Em 1962 e 1963 dei aulas de “Prática e Didática de Ensino” na Escola Normal Regional Dona Júlia de Souza Wanderley As pessoas que freqüentavam a Escola Normal Regional eram pessoas que queriam ter uma profissão e se interessavam pelas aulas. (...) Não havia transporte para supervisionar o Estágio deviam acontecer nas Escolas Rurais. Assim, aos sábados visto que o estágio era previsto fora do horário de aula e ainda pelas dificuldades com as distâncias geográficas e com as estradas ela e as estudantes normalistas dirigiam-se a escola rural na carroceria de um caminhão. E sob todos os riscos da empreitada: sol calor, frio, vento, chuva, poeira, perigo de acidentes, viajavam cantando. E assumindo todos os riscos da viagem: sol calor, frio, vento, chuva, poeira, perigo de acidentes, faziam seu trabalho.

De acordo com a participante:

Relembrar exerceu sobre ela um sentido de descobrir que ela própria faz parte da história social na profissionalização de professoras para a escola primária de Cornélio Procópio que aquelas condições dadas para que realizasse seu trabalho a constituíram como pessoa. Foi um período muito significativo para minha vida profissional, pois apesar de não possuir ainda faculdade eu me via na condição de ter que dar o melhor de mim. Foram anos de muito trabalho, muita luta, mas cheios também de momentos alegres e significativos em minha vida.

Fato que é confirmado pelo entrevistado (06) ao relatar que:

Aproximadamente 99,9% do curso era formado por mulheres [...] O curso destinava-se a sanar a falta de docentes na época. Um exemplo disso, Cornélio que hoje não chega a 50.000 mil habitantes na época tinha 75.000 mil habitantes, sendo 80% na zona rural onde existiam muitas escolas e nenhum aluno podia ficar sem estudar..

Parece-nos que há uma relativa lógica de formação nessa alternância de instituições e suas singularidades: o aumento da população da cidade no auge do café<sup>13</sup>. A cidade de Cornélio Procópio, que nos dias de hoje conta com

<sup>13</sup> A cafeicultura foi à alavanca na formação econômica do norte pioneiro do Paraná, quando na

uma população de pouco mais de 50 mil pessoas chegou a ter 75 mil habitantes naquela conjuntura, e sua grande maioria residia na zona rural. Os dados coletados mostram que no período de 1953, ano de sua criação ao ano de 1967, ano em que foi cessada, os professores que lecionaram na Escola Júlia de Souza Wanderlei eram predominantemente “suplementaristas”.

A entrevistada 02, funcionária Técnica do NRE, nos informou que:

Naquele momento havia na cidade três (3) Grupos Escolares que eram convencionalmente nominados como 1º Grupo, o Grupo Escolar Lourenço Filho, este o mais antigo. O 2º Grupo, O Grupo Escolar Zulmira Marchese e o 3º Grupo Cel. Moreira da Costa, também extinto. E havia ainda o Ginásio Estadual de Cornélio Procópio, ou Curso Ginásial Castro Alves que funcionava onde atualmente funciona o Colégio Estadual Zulmira Marchese – EFM.

Ainda segundo a entrevistada 02:

As aulas suplementares eram aquelas para as quais não havendo professor na Instituição de ensino para ministrá-las, seriam supridas ao professor, professora que tivesse CH disponível que completaria as aulas que faltavam. Dessa forma os professores eram lotados em uma das instituições escolares acima citadas e tinham aulas suplementares na Escola Julia de Souza Wanderlei.

As aulas suplementares equivalem atualmente às aulas extraordinárias, não havendo professores efetivos nas disciplinas as mesmas são distribuídas a professores/as da mesma ou de outras áreas em regime temporário, com ou sem habilitação na disciplina. Ocorre que por ser reduzido o número de professores com nomeação para a respectiva escola, ano após ano, desde a sua criação, as aulas eram atribuídas a suplementaristas, considerando qual devesse ser o vínculo que estas professoras e professores estabeleciam com o projeto de profissionalização docente para a escola primária rural e para com a as peculiaridades da população rural.

A professora recorda-se que: *“as professoras do Curso Normal Regional e em sua opinião as professoras primárias leigas eram bastante competentes e, inclusive muitas profissionais se aposentaram como professoras leigas na rede municipal de Cornélio Procópio”* (Entrevista 04).

Vimos que essa alternância já retratava o refluxo da sua proposta enquanto curso de formação de professoras primárias da área rural ou isolada, resultante do propósito para o qual foi criada: a materialização de uma política educacional em caráter emergencial e da própria identidade da educação no estado e no município naquele momento histórico, já abordado anteriormente.

Em relação à categoria **perfil profissional**, através do questionário e horário individual de professoras constatamos que, quanto à profissionalização, constava de normal regional e normal secundário. Havia quem tivesse o Científico e ainda o Comércio. E, ainda quanto à titulação, aceitava-se como curso de formação, “diplomas e certificados de aperfeiçoamento”. A partir da década de 1960, começa a surgir uma minoria que estava cursando o nível superior, sendo as Faculdades de Filosofia e de Educação Física as proeminentes e acessíveis, não constando em que instituição ou cidade. É intrigante observar a professora *normalista* que, com curso de aperfeiçoamento em *Orientação Educacional*, sempre ministrou aulas fora de sua área, sendo aulas de *Educação Física* na maior parte de seus anos de docência. O mais interessante é que em relatório no ano de 1966 consta não haver orientadora educacional na Escola. Coisas e fatos que os dados revelam, a provocar indagações e dúvidas.

No período pesquisado, 1953 – 1967, havia somente um professor universitário na instituição escolar - o professor de inglês que migrou para o Brasil -, mas, na realidade, no Ginásio e também no Normal Secundário, a realidade era a mesma, visto que profissionais lotados naquele nível de ensino e ministrando aulas como suplementaristas na escola Julia Wanderley, em sua ficha individual, registram ter cursado o normal secundário ou científico. Portanto, o que concluía o Segundo Grau era docente do mesmo nível de ensino e do ginásio.

Como destacamos no transcorrer de nossa pesquisa, considerava-se regente de ensino a professora leiga, que era o caso da professora de Trabalhos Manuais. E, conforme depoimento da entrevistada 03, esta deu aulas inclusive no Ginásio Estadual Castro Alves, sendo considerada excelente profissional e tendo se aposentado como docente.

Ainda em relação à categoria **perfil profissional**, elucidamos através do entrevistado 04 que, para “solucionar a questão da falta de universidades no interior do Estado, lançou-se mão da “Universidade Volante”:

Eram cursos interiorizados, ministrados em convênio com a Universidade do Paraná e o Governo do Estado do Paraná. Tinham o caráter de universal porque abrangiam diversas áreas, porém não exatamente de terceiro grau [...] A Universidade Volante objetivava o ensino e preparação didática e pedagógica uma vez que os professores literalmente padeciam de formação teórica-prática no aspecto didático pedagógico em direção a formação do futuro professor/a. Em virtude da Lei eleitoreira de “Mil Dias” surgiu a “Universidade Volante” para suprir a carência de orientação didática pedagógica para professores Escola Normal Secundária que foi criada em Cornélio Procópio salvo engano a partir de 1955.

Segundo a profissional 05, a “Universidade Volante”: “Foi outra escolha de caráter político que veio para suprir as dificuldades encontradas pelos professores do magistério da época. Uma “reciclagem” para professores”.

Vejamos o que pensa a respeito desse fato real e histórico o profissional 06:

A Universidade Volante ajudou bastante naquele momento em que eram raríssimas as universidades de Filosofia, Ciências e Letras no Paraná, tendo primeiro surgido em Londrina, e posteriormente conseguiu-se criar em Cornélio Procópio há uns cinquenta anos atrás, tornado-se UENP recentemente. Como havia o Normal Regional para atender emergência de oferta de Ensino Fundamental e Médio no interior do Estado, ministrava-se cursos extensivos de 30 a 40 dias em dois ou três períodos de segunda a sábado e nas férias da escola. Esses cursos, ofertados pela Universidade volante qualificavam os professores que lecionavam nos níveis Ginasiais e Ensino Médio. Destacando-se que também não havia faculdade específica para médicos, engenheiros, advogados, dentistas, padres, pastores, e estes eram também contemplados pelos Cursos do MEC, mas em geral para professores, etc.

Houve, com efeito, um profundo descompasso social nesse período, de forma que diferentes camadas da sociedade praticavam estratégias diversas de formação de professores, também com tempos e modalidades de cursos diversificados, marcando a institucionalização da Escola Normal em diferentes níveis e modalidades em que se realizava.

Outra questão verificada foi a **escolha do nome** da instituição, somente o profissional 06 afirmou categoricamente saber a razão dessa escolha e homenagem: *“Claro. Por ter sido uma grande professora paranaense, sendo assim nenhum nome ficaria melhor para a Escola do que o de uma Educadora. Em Curitiba também existe uma escola com o nome Júlia de Sousa Wanderley”*.

Ao questionarmos a profissional 05 esta respondeu que: “*Segundo o que se comentou foi em homenagem a Prof<sup>a</sup>. paranaense Julia de Souza Wanderley*”. E o profissional 07 disse não ter essa informação.

Vejamos a questão “**Quais suas lembranças dos fatos históricos, políticos, pedagógicos e sociais do contexto da Criação da Escola Normal Regional Julia de Souza Wanderlei?**” Observemos os posicionamentos no bloco de respostas a essa questão:

O Profissional 04 assim se manifesta:

Foram duas as diretoras da escola Julia de Wandelely Prof<sup>as</sup>. Alba Barros e Dinah Pinheiro de Castro. Apesar de serem cursos “emergenciais” procurou-se fazer o melhor ensino. Lecionei aulas de Português e Literatura. As aulas práticas dadas pelos alunos eram supervisionadas pelos professores nas escolas rurais. Dada a ausência de veículos, os alunos estagiários da zona Rural e seus professores de prática pedagógica se deslocavam para as escolas rurais em cima de caminhões da prefeitura municipal. Extintas as Escolas Normais Regionais entre 1966-1967 e já estando em funcionamento a Normal Secundária, estas apresentavam um currículo mais adequado. No Normal Regional as disciplinas de formação geral levam vantagens sobre as de caráter pedagógico e de práticas de ensino no currículo assim como: português, geografia, história geral e do Brasil, assim como outras, tendo pratica didática apenas na última série. A cobrança do aprendizado se dava através de provas e resultados, tendo ainda exame e segunda época.

Já a recordação do Profissional 05 é a seguinte:

Lembro-me de que foi uma época de interferências políticas em todas as áreas da educação, colocando-se e tirando-se professores de suas aulas ao “bel prazer” dos governantes, não se importando com a formação pedagógica ou não dos mesmos.

O entrevistado e Profissional 06 assim pondera:

A comunidade era bastante ativa e a Escola normal Regional Julia de Souza Wanderlei normalmente participava de todos os eventos da comunidade. A direção das escolas era escolhida pela política local e regional da época, no período em que estive a frente da Delegacia de Ensino cortei a interferência política na educação. A direção passou a ser escolhida pela competência da pessoa para exercer o cargo.

O mesmo entrevistado 07 comenta:

Foi muito importante na formação profissional das professoras da rede primária. A época houve muitas mudanças curriculares, o que serviu de enriquecimento cultural das normalistas.

Essas e outras idéias e recordações retratam a imagem positiva e o juízo destacado da importância da Escola Normal Regional Júlia de Souza Wanderlei para a formação do professorado da cidade e região de Cornélio Procópio. Essa pesquisa parece ter reacendido uma chama esquecida, de modo que os fios da memória se juntaram aos quadros e tempos de uma atuação heróica e dolorida no campo da Educação.

Mas, como tudo tem um fim, fizemos uma pergunta sobre o conhecimento das razões de fechamento ou aniquilação do Projeto da Escola. Sobre a questão: **“Em sua opinião, o que levou o Curso Normal Regional ser cessado na época?”** - tivemos surpresas e contradições. O Profissional 05 ensaiou uma resposta técnica: *“Foi substituído pela Escola Normal em nível Secundário, no caso o Colégio Cristo Rei. Creio que pelo interesse dos profissionais de educação de terem uma formação mais completa para o magistério”*.

Já o Profissional 06 afirmou dados de consequência natural em sua resposta:

Porque era uma política emergencial de governo na época para suprir a necessidade de professores/as primárias, seria eliminado quando o problema fosse resolvido. Aproximadamente 99,9% do curso era formado pelas mulheres que foram valorizadas no seu trabalho até a aposentadoria. O curso destinava a sanar a falta de docentes na época.

O entrevistado 07 acrescentou uma interpretação política a essa atitude:

A escola Julia de Souza Wanderlei foi cessada por uma exigência daquele momento histórico, econômico político e social. A política educacional passou a exigir formação docente no Curso Normal Secundário. O Curso já existia em Cornélio Procópio no Colégio Cristo Rei e ele mesmo foi normalista naquela instituição de Ensino.

Neste período de cessação do curso, após dezesseis anos de existência, tendo profissionalizado um considerável número de professoras para o magistério primário, das quais muitas atuaram de forma significativa na rede, a maioria alcançou o magistério nos grupos escolares na rede pública urbana, outras acabaram permanecendo nas escolas rurais ou isoladas no município, parece ser correto dizer que, mesmo com duras contradições, a Escola Regional Normal Júlia de Souza Wanderlei cumprira sua missão institucional e seu papel social. Até

mesmo porque esse estudo não pretende outra coisa senão efetuar uma análise histórica e institucional.

Vejamos, por fim, as **considerações finais** de cada participante. O profissional 04 afirmou:

Em conclusão, não se pode comprometer o esforço dos professores/as (embora sem qualificação, via diploma). Para a época foram pioneiros, eles mesmos se qualificaram dado não haver profusão de oportunidades, as escolas superiores. Esta é a ponderação. Por evidência, a resposta peremptória às perguntas objetivas, não seriam favoráveis àqueles/as professores/as. Porque não favorável a estrutura de ensino da época. Tanto que para suprir, houve a criação da Universidade Volante e a criação das Escolas Normais Regionais.

O profissional 05 estende seu comentário, articulando informações institucionais e pessoais:

Gostaria de dizer que a Escola Normal Regional Julia de Souza Wanderley, cumpriu seu objetivo enquanto existiu. Formou professoras que se destacaram no ensino primário de Cornélio Procópio, dentre elas minha mãe, D. Isaltina Branbiella Villas Boas que foi ótima alfabetizadora de crianças por 25 anos; D. Zilda Agostinho, D. Maria Helena Rocha e muitas outras que fizeram a história da educação primária no município.

Já o profissional 06 destaca a qualidade do corpo docente:

A maioria dos que estudaram nesta escola continuaram seus estudos na Escola Normal Secundária. Alguns chegaram ao Ensino Superior e todos foram excelentes professores. Lembro-me bem da excelente Diretora da escola Alba Barros Gomes. Cornélio Procópio com unhas e dentes lutou pela continuidade da Escola Normal Regional e do Colegial e conseguiu porque por várias vezes ameaçaram fechar. A Educação nas décadas de 50, 60, 70, 80 e 90 foi ministrada com muito idealismo e amor. Deus queira que assim continuasse para sempre para o bem da criança, do jovem que desesperadamente ainda espera soluções para suas vidas através da Educação.

O entrevistado (7) salienta o teor de sua possível contribuição: “Espero ter conseguido contribuir, visto que não são muitas as minhas lembranças”. Á época eu trabalhava na escola de meu pai.

Para a pesquisadora, os questionários analisados revelam que houve reciprocidade entre a instância institucionalizada e o lugar de significativas relações históricas, de entrelaçamentos de vidas, de ações políticas e sociais entre professores e alunos. Enfim, não há como determinar como absolutas certas

afirmações, porém há que se construir importantes reflexões sobre acontecimentos da cultura regional e da cultura escolar, sobre a pesquisa em história das instituições escolares, resgatando-as do ostracismo histórico como espaço social privilegiado de socialização da cultura e do conhecimento formal, imerso na dinâmica da história. História centrada no homem, em suas relações sociais, em suas instâncias institucionais de acomodação, contestação e resistência. Muitas dimensões e lembranças afloram aqui e acolá, despertados por essa pesquisa e sua motivação.

São muitas as questões e muitos são os desdobramentos que se configuraram nessa incursão que fizemos pela trajetória institucional e educacional da Escola Normal Regional Júlia de Souza Wanderlei, em Cornélio Procópio. A cada dado ou opinião, a cada memória oral ou destaque reconstruíamos as silhuetas de uma escola de formação de professores, essa foi nossa satisfação e propósito. Mas, para nosso espanto, como que se retirássemos escamas de nossos próprios olhos, fomos nos convencendo de um fato novo, ainda mais questionador e inoxidável: a Escola Normal Regional Júlia de Souza Wanderlei foi a primeira escola de formação de professores nessa cidade e na região na qual se nucleia como eixo comercial e político.

E, para marcar algumas dessas possibilidades, apresentaremos algumas considerações possíveis, na direção de término, no sentido de acabamento, do estudo empreendido. Nesse estudo, buscando antever os caminhos percorridos pela primeira escola de formação do profissional da educação de Cornélio Procópio e sua trajetória através do tempo, procuramos esboçar a materialidade com que concebemos o objeto que realizamos. Nesse contrastante cenário inspiramo-nos mais uma vez em Saviani (2007), que nos afirma:

[...] o conhecimento em geral e, especificamente o conhecimento histórico-educacional configura o movimento que parte do todo caótico (síntese) e atinge, por meio da abstração (análise), o todo concreto (síntese). Assim, o conhecimento que cabe à historiografia educacional produzir consiste em reconstruir, por meio das ferramentas conceituais (categorias) apropriadas, as relações reais que caracterizam a educação como um fenômeno concreto (SAVIANI, 2007, p. 3).

E, reconhecendo que essa foi à dinâmica investigativa que empreendemos, aproximamos ainda mais das proposições que o mesmo texto do autor referenda:

[...] o empenho em encontrar a justa relação entre o local, o nacional e o universal. Trata-se aqui não apenas de se evitar tomar o que é local ou nacional pelo nacional e vice-versa, mas também de detectar em que grau o local e o nacional constituem expressões de tendências que se impõe internacionalmente. (SAVIANI, 2007, p. 4).

Esses conceitos, quase que categorias, em nossa escolha metodológica, nos pautaram pela busca objetiva de não apenas conhecer, ou ainda estritamente buscar relatar a História, mas principalmente *interpretá-la* e *compreendê-la* e, neste aspecto, o aporte teórico dos autores com quem dialogamos se constitui como referencial que apreende a materialidade e a objetividade do conhecimento como premissas essenciais.

Essa questão apresenta-se com fundamental importância para o embate que buscamos travar com relação ao referencial regional hegemônico em muitos cantões das Ciências Humanas e Sociais, calcado em visões que deslocam a história e a educação da materialidade objetiva. Já referimos outros estudos que parecem descrever idealmente as instituições escolares e seus movimentos, sem atentar para as relações de bastidores e muito menos vincular a realidade da escola com a dinâmica social e a economia, condições para uma reflexão de totalidade.

Não tomamos por verdade absoluta nesta preleção o que pudemos dissertar sobre a Instituição Escolar Julia de Souza Wanderlei, nem o que aceitamos sobre os dados coletados a partir do estabelecido como princípio de coerência. A História, assim como outras áreas de conhecimento, a política, o direito, a engenharia, a educação, não podem ser constituídas pela soma das verdades que lhes são imputadas, pois são constituídos também pelos erros que lhes são concernentes, erros esses que não são desconsiderados, pois têm funções positivas e muitas vezes indissociáveis das verdades.

Assim, pudemos verificar que nos anos que se sucedem, desde a criação da Escola Júlia da Souza Wanderlei em 1953 até sua cessação em 1967, concernente ao tempo histórico da expansão da Escola Normal no interior do Paraná, o Normal Regional foi considerado como política emergencial para o Estado e exerceu um potencial ideológico na formação de professores para a educação primária. Nesse sentido, se constitui como posicionamento político em defesa de um determinado projeto de sociedade. Constatamos que a original criação paranaense do Normal Regional cumpria seus objetivos de interiorização de espaços e expansão de instituições formadoras e de disseminação de cultura geral para a população,

através da Educação e da Escola. A Escola Normal Regional de Nível Ginásial expressa uma etapa fundamental de escolarização à coletividade procopense, além de ter significado importante, como um investimento de fórum político para atender a população rural. Podemos apresentar críticas pontuais e destacar arremedos, improvisações, refluxos, mas a escola que estudamos marcou indelevelmente a formação de professores do magistério primário rural de Cornélio Procópio, a partir de sua trajetória institucional e da proposta política de produção de professoras alfabetizadoras, para a zona rural, mas também professoras leigas da zona urbana:

A história da Educação amplia a memória e a experiência, o leque de escolhas de possibilidades pedagógicas, o que permite um alargamento do repertório dos educadores e lhes fornece uma visão da extrema diversidade das instituições escolares no passado. Para, além disso, revelar que a educação não é um destino, mas uma construção social, o que renova o sentido da ação quotidiana de cada educador. (NÓVOA apud CAMBI, 1999, p. 13).

A princípio, a investigação das fontes documentais que nos permitisse uma análise contextual da Escola Normal Regional Júlia de Souza Wanderlei nos parecia uma jornada numa terra devastada, hoje ela contém marcos, setas e sítios visíveis e palpáveis. A trajetória institucional e educacional da Escola Normal Regional Júlia de Souza Wanderlei, da cidade de Cornélio Procópio, Norte Pioneiro do Paraná, vivida entre os anos de 1953 a 1967, é uma página destacada da Educação brasileira, uma original iniciativa da educação paranaense e uma histórica de experiência de formação docente. O presente estudo é uma interpretação parcial desse evento histórico e educacional, um convite a outros ensaios e reflexões, na consideração da polifonia da vida e da história.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar a esse ponto da dissertação, somos tomados de um sentimento de retesamento, mais ainda, de um imperativo de contenção. Reconhecemos a necessidade de colocar um ponto final, no sentido de acabamento, nessa viagem investigativa e reflexiva. Trata-se de destacar as grandes marcas encontradas no processo de pesquisa, bem como referenciar as possibilidades e contradições vivenciadas e observadas.

Em face do contexto histórico e geográfico no qual se situara a instituição escolar Júlia de Souza Wanderlei, partiu-se da análise dos principais atos e documentos de oferta e estruturação do Curso Normal Regional e de suas especificidades durante o ciclo de colonização do Norte do Paraná. Em específico, na microrregião protagonizada pela liderança regional da cidade de Cornélio Procopio, buscando decifrar as relações orgânicas entre economia e escolarização, suas filiações e derivações.

A cidade e a escola inserem-se no mesmo contexto histórico e, portanto, preservar a memória da escola Júlia de Souza Wanderlei pressupôs fazê-lo em relação à mesma concretude socioeconômica: o estado, a cidade, o bairro, o entorno da instituição escolar que fizeram parte de sua história, tal como nos adverte Gonçalves e Faria Filho (2005). Assim, a intenção de reconstituir as trilhas da história da instituição escolar abarcou a demanda normativa institucional emanada do sistema, a forma de gestão política e econômica vigente naquela conjuntura, as formas e disposições da profissão docente refletindo-se no cotidiano da unidade escolar.

Através da recuperação das esparsas fontes documentais, da leitura e compreensão da organização dos tempos e ações educacionais, do conhecimento dos horários de funcionamento ou da estruturação dos espaços, seja o local de funcionamento, seja a organização dos processos pedagógicos, nos foi possível visualizar o processo parcial de avaliação criteriosa dessa Escola. A articulação das matrizes educacionais desde a criação até sua cessação, e articulação interna da comunidade escolar, índices de matrícula, evasão, repetência, sistema de avaliação, qualificação do corpo docente, projeções de profissionalização, relações com a comunidade, todos esses elementos estiveram presentes na recomposição da memória institucional e histórica da escola.

Também destacamos nosso manejo com as fontes orais, a coleta de dados através da recuperação da narração da história vivida e testemunhada por professores na instituição, as ressonâncias memoriais e opiniões que buscar elucidar as relações e contradições dos saberes e do poder de uma época. A investigação sobre o alunado nos remeteu a percepção da família do campo a época, sua cultura e expectativas e constituíram importantes elementos na reconstrução histórica da instituição escolar. Muitos dados contribuíram para delinear o perfil institucional da instituição, configurando-se uma representação significativa da relevância social do trabalho prestado às comunidades escolares pelos pais dos estudantes e as impressões da própria comunidade na qual a instituição se inseria.

E assim também pudemos reconstituir historicamente alguns traços da escola, o que demandou levantar a história de antigos professores, o perfil desses professores, sua formação e suas condições de trabalho, podendo desta forma, resgatar uma parcela da história de tal instituição, tal como enfatiza Almeida (2005). Intentar realizar uma pesquisa histórica exigiu recuperar o percurso, olhar para trás, sair de si mesmo, entender que a história é feita de homens construídos historicamente, que se movem, agem e se transformam, portanto, a história não está pronta e acabada, é viva e dinâmica. Os fatos históricos passados são determinantes para alguns e condicionantes para outros, e nisso nos situamos, buscando entender as razões e as direções que esta história produziu, precariedade que se faz necessária para entendermos a realidade, compreendendo a história como a própria construção da realidade.

Para tanto, fez-se necessário resgatar a memória institucional e os sujeitos que contribuíram para sua concretização, o esforço de recuperar a história local, inserindo-se num contexto regional, procurando compreender como uma instituição é historicamente constituída, de modo a dar conta do engendramento social, político e econômico, de suas intenções até sua consolidação. Perscrutar as relações estabelecidas, do particular para o geral, permitiu a essa pesquisadora situar as classes sociais que demandaram a frequência na instituição ao longo de sua breve história e qual formação se intencionou oferecer àqueles e àquelas que a frequentaram, pois segundo Gatti Júnior (2002), há um intrínseco relacionamento entre os sujeitos sociais, a pessoa, sua família, a comunidade, a Igreja, a escola, os

grupos de convivência e todos estes articulam-se precipuamente com a escola; reconstituir historicamente as instituições escolares pressupõe percebê-las.

A busca de compreensão da trajetória de determinada instituição escolar nos remete a refletir sobre a função social da escola, uma instituição educativa, entre outras, com a função precípua da mediação do conhecimento elaborado, com as quais se relaciona em diferentes planos, tanto em termos *diacrônicos*, com mudanças que vêm ocorrendo ao longo do passado, quanto em termos *sincrônicos*, estabelecendo relações com o presente. (SAVIANI, 2007).

Ao materializar o passado, no sentido de reconstituir uma espécie de dossiê vivo, com documentos diversos, tais como citações, gráficos, quadros, imagens, fotos, depoimentos de pessoas que viveram esta história, as quais atuam como fonte científica, somos tomados de um sentimento de leveza e gratuidade, uma sensação de *dever cumprido*, que nos permite afirmar que, compreender a história de uma dada instituição escolar, significa agregar esforço de construção de uma imagem social à própria realidade da escola, que se afirma como memória, como assevera Werle (2004).

Neste caso, uma vez tendo cessado no ano de 1967 a escola Júlia de Souza Wanderlei, nosso objeto de pesquisa, o arquivo do Núcleo regional de Educação tornou-se fonte essencial para a pesquisa da instituição escolar. Mas, para além das fontes materiais, permanece agora o registro formal de memórias objetivadas em depoimentos coletados e refletidos no presente texto dissertativo. Essa pesquisa igualmente se transforma em registro histórico e em potencial fonte de outras e talvez melhores pesquisas. Não foi, portanto uma empreitada tranqüila, visto que muitos aspectos são fundamentais na análise da problemática da escola e de sua cultura, no qual se busca a compreensão da existência histórica de uma instituição, possibilitando reescrever o percurso de sua vida efêmera em suas múltiplas dimensões, conferindo a esta instituição um sentido histórico, como ensina Vidal (2005).

Na tentativa de aprofundar a pesquisa histórica na educação, indicando novos questionamentos e buscando possíveis respostas, uma preocupação foi constante nesse processo: Qual o lugar da pesquisa sobre a história de instituições escolares no contexto do Norte do Pioneiro do Paraná? A que determinantes ou condicionantes se remete a oferta do curso de formação de professores como serviço público de educação, especificamente a Escola Normal

Regional Júlia Wanderley e sua posterior cessação? Quais seriam as fontes históricas existente do primeiro Curso de Formação de professores do Núcleo Regional de Cornélio Procópio? Que impactos e derivações teve a escola na formação do corpo docente de Cornélio Procópio e cidades vizinhas?

Foram estas algumas das questões que julgamos ter respondido no decorrer do presente estudo, ao menos parcialmente. Este estudo revolveu possibilidades de escrever a história do Curso Normal Regional de Cornélio Procópio buscando estabelecer pontos comuns e fases de articulação quanto às políticas educacionais de formação de professores no Brasil, no Estado e num recorte regional, no Município.

A pesquisa trouxe o panorama dos arquivos públicos, considerados como caminho a seguir na pesquisa histórica, mas também acabou por mostrar os descaminhos da conservação da memória histórico-documental da instituição Escolar. Essa foi nossa mais dramática descoberta: as instituições escolares parecem descurar da sua identidade, de seus documentos, de sua memória, não há nem incipiente uma cultura de preservação, documental e institucional. Urge provocar sua superação! Essa pesquisa espera provocar, no sentido de chamamento, algumas considerações práticas sobre essa dimensão.

Ressaltando que a possibilidade de intervenção na realidade, provocando possível mudança na concepção de história da instituição escolar, apresenta-se como coluna inspiradora de nosso escopo político, com razões apresentadas nas descrições das ações desenvolvidas nas diversas etapas da pesquisa: a pesquisa bibliográfica, o levantamento de fontes primárias, a morosa aplicação de questionários aos entrevistados, entendemos que nosso esforço foi fecundo e revelador. Acabou decifrando a multiplicidade de dimensões que compõem a realidade e a história da Escola Júlia Wanderlei, agora não mais uma lacuna ou ausência na história municipal da Educação de Cornélio Procópio e região. Igualmente, de forma original e por vezes profundamente exigente, tivemos que manejar diferentes fontes e técnicas, de modo que ao pesquisar acabamos aprendendo a pesquisar, a forjar nossas ferramentas e criar nossos cadinhos.

Na medida em que avançávamos na pesquisa do manuseio de documentos, na coleta de depoimentos de funcionárias do NRE, na compreensão e nas discussões sobre as políticas públicas no contexto pesquisado com os entrevistados, detectamos inúmeras outras informações absolutamente novas,

provenientes das fontes ali qualificadas. Nossos entrevistados registraram impressões, lembranças e fatos que poderiam fundamentar novas e originais investigações.

Outro aspecto importante na realização desse estudo foi a verificação de fatos históricos comprovados por experiências tão distintas e o fato de criar condições de se aprender tanto sobre a formação docente no Paraná. Uma coisa é a estrita leitura de marcos de determinado tempo histórico, outra bem distinta é ouvirmos e reconstruirmos ali histórica e empiricamente as vivências de quem participou naquele determinado tempo, como sujeitos reais e hoje arquivos vivos de experiências notáveis.

As práticas sociais desencadeadas neste estudo revelaram a importância da inserção social do tema de nossa investigação, visto que grande número de profissionais com quem conversamos informalmente sobre o tema da pesquisa desconhecia a existência da Escola Normal Regional de Cornélio Procópio, não só como parte da realidade, mas imersas em seu contexto de produção intelectual e como marco histórico na formação de professores/as primários do Município. Cremos que firmamos uma nova possibilidade de um renovado olhar histórico e educacional sobre a Escola em questão e a própria educação de Cornélio Procópio.

Para registrar e analisar as experiências de estudo e pesquisa optou-se pela metodologia da pesquisa histórica, através da análise e descrição dos fatos a partir do contexto da época, como reiteradas vezes apresentamos. Na busca de fundamentação teórica, o estudo teve como base vários autores que fundamentaram o tema: Nosella e Buffa (2002), Gatti Júnior (2003), Lombardi (2009), Miguel (2010), Nascimento (2006), Pilotto (1953), Saviani (2011), Sanfelice (2009), Tanuri (2007), para ficar nos principais interlocutores. Mas não tomamos uma atitude fechada e estreita, assumimos linhas de diálogos com autores e sujeitos de diferentes eixos epistemológicos e investigativos, numa constante tensão e superação, com respeitos e idiosincrasias. Só se pode dialogar com o que é diferente.

Partindo do conceito de História, História da Educação e história das instituições escolares inseridas no contexto social, os fatos históricos que logramos coletar e investigar foram reconstituídos através da pesquisa planejada e executada, seguida da reflexão interpretativa criteriosa e da presente teorização do tema. Diante

da necessidade se entender realidades e conceitos, procuramos pesquisar as lacunas sociais, demandadas pela história, e finalizamos na presente dissertação a trajetória empreendida.

Assim, a descoberta do processo decisório da criação do Normal Regional como política pública emergencial e sua relação direta com a comunidade, confirmou nossa credibilidade e destacou sobremaneira a potencial relevância do presente estudo. Na base teórica sempre esteve presente o escopo desta pesquisa, recuperar os movimentos da história da educação no Brasil, delinear suas identidades no Paraná e decifrar suas formas institucionais em Cornélio Procópio. Para uma compreensão do todo, articulou-se a economia do Norte pioneiro do Estado e a necessidade de escolarização ser estendida ao Sertão paranaense, movimentos e projetos pelos quais evidenciaram-se problemas e ações comuns às principais políticas educacionais brasileiras e à sua legislação no estado do Paraná, com uma pequena retrospectiva histórica da Educação no Estado.

Ajustando todo levantamento teórico para desvendar o dado real, o estudo centrou-se a região pesquisada a cidade de Cornélio Procópio, desvelando a primeira experiência do município na formação de professores primários. Cremos que esse dado foi a nossa mais original recuperação, de modo que possa inspirar outros possíveis estudos e qualificar outras fontes. Diante de tantas questões surgidas precisávamos entender um pouco sobre o processo como se constituiu o município, para que nesse processo a história da instituição escolar se ajustasse à concretude histórica vigente.

Considerando as fontes, primárias e orais, como base de toda pesquisa deste aporte, a reflexão sempre procurou estabelecer a análise contextual nacional, estadual e municipal, discutindo um pouco da matriz curricular, de sua implementação, de suas inspirações e, nesse processo, fomos descobrindo algumas medidas pontuais que revelassem a formação do colegiado do Curso, suas instâncias, dispositivos e alcances.

Na intenção de dar ao estudo um caráter de inserção social, muitos dos textos indicados e discutidos nas disposições do mestrado fundamentaram paralelamente a pesquisa. As temáticas seguintes: a História, a História da Instituição Escolar, a trajetória do Curso Normal no Paraná, a questão das Fontes Históricas em Educação, entre outros temas e campos reflexivos, fundamentaram teoricamente partes essenciais desta pesquisa. Neste processo, claramente

expressas, estavam as indicações temáticas como a influência da Escola Nova no Currículo Escolar da Escola Normal, identificado pela presença da Arte e Cultura em forma de disciplinas escolares, os conteúdos higienistas e cívicos, entre outros aspectos. Esse fato foi importante para nosso convencimento, nossa hipótese era de que no Norte Pioneiro o escolanovismo não esteve presente no chão da escola. Tal descoberta, porém, se não estava para nós tão evidente nas práticas escolares ficou inquestionável quanto à consideração no Matriz Curricular da profissionalização do professor primário.

A questão maior é que há quase sempre um descompasso entre a cultura escolar e a cultura vivida, nem sempre acaba sendo possível associar a proposta educacional com as práticas docentes, de planejamento e ação didática, nem cotejar tais práticas com o entendimento da própria legislação, com a cultura das pessoas e da escola, sendo possivelmente um dos fatores pelos quais se pode considerar que o ensino estabelecido evidenciava práticas tradicionais e conservadoras, apesar do discurso escolanovista.

Consideramos que uma proposta pedagógica, entendida como um processo de transformação social deve estar eivado de sentido político, de ideais comprometidos com a população que sustenta o existir da escola e, no período pesquisado, não parece ser exatamente o que ocorria, dada a realidade do regime ditatorial do país, entre outros fatores. Nesse sentido é necessário evidenciar que os dados levantados nos permitem afirmar que a prática dos professores estava arraigada na tradição, ou seja, a proposta escolanovista apontava para uma renovação pedagógica, propondo um ensino descentralizado da figura do professor e que o ensino fosse ministrado por métodos experimentais. Entretanto, o que prevaleceu no interior da instituição escolar foi o que já estava posto pelas vertentes tradicionais. Vale realçar que por ocasião da instalação da Escola Julia Wanderlei não havia cursos universitários voltados especificamente para a formação do professor no Norte Pioneiro. Este pode ter sido um fator preponderante para que a prática do professor prevalecesse inalterada.

Quanto às apropriações que os alunos fizeram do Curso Normal Regional, evidenciou-se de maneira geral que eles procuraram atender ao explicitado pela organização curricular, mas alguns que encontraram oportunidades solicitaram sua transferência para o Curso Ginásial Normal. Enquanto outros, mais direcionados a profissionalização para o magistério primário, procuraram transferir-

se para o Normal Secundário. A presente análise evidenciou que o número de transferências de alunos foi muito menor daqueles que vinham para a Escola Normal Regional Julia de Souza Wanderlei àqueles que transferiam-se anualmente para outras instituições. Concluí-se que este fator está relacionado com o Curso ofertado.

Foi destacada nesta tarefa de investigação a contradição relativa à concepção escolanovista e as práticas conservadoras, inclusive através de aulas de religião. Contradição porque a proposição de cientificidade e do método ativo numa época em que a defesa pela escola pública e laica era muito forte não coadunava com os acordos sempre mantidos entre a ala mais conservadora do Estado e o Clero, com relação à educação.

Por ocasião da criação da Escola Julia de Souza Wanderlei, além do aporte escolanovista que fundamentava a instituições escolares no Paraná, o movimento nacional em prol do laicismo na educação mostrava-se contrário à presença da Igreja Católica no ensino. Contudo, no tradicional norte pioneiro a presença de aulas de religião na matriz curricular não só se registra na história da instituição escolar, como também, era ministrada por meio dos religiosos que continuaram a reforçar seus valores junto aos estudantes.

Ressaltamos ainda que a pesquisa poderia ter avançado um pouco mais, mas a ausência de fontes documentais históricas, a precariedade dos raros arquivos ou documentos, a falta de disponibilidade das pessoas para responderem ao questionário não geraram tais condições. Mesmo assim, um avanço foi fundamental, o de despertar a consciência da necessidade de se arquivar documentos que registrem a história da Educação e da Instituição Escolar. Trata-se de um novo marco cultural para a preservação documental.

Entendemos ainda que a própria Instituição possa organizar um arquivo como, por exemplo, a criação de uma possível repartição ou um Setor de Arquivo denominando-a como Memória Pedagógica da Escola, trabalhando ações com seus agentes para a formação de arquivos, para a criação de grupos de pesquisas e de registros institucionais, nos quais se acervem documentos escritos, fotográficos, hoje facilmente digitalizados, que resguardem as etapas e características da vida e da produção da comunidade escolar.

Este desejo, porém, precisa ser fruto de um aprendizado coletivo e que poderá desenvolver-se a partir da IES como por exemplo um GT, Grupo de Trabalho e Pesquisa para se discutir a Educação como tema central na História e

não a História da Educação como uma especialização, ou seja, um grupo que pretenda investigar a dimensão histórica de forma mais totalizante, como história social, história social do trabalho, história coletiva, história da educação, história das instituições escolares. Alguns exemplos de institucionalização desses possíveis grupos de investigação já existem em nosso meio e realidade no norte do Paraná, com uma significativa proposta e disposição de estudos dessa natureza.

Nessa investigação ficou claro que uma das posturas básicas a serem adotadas pelo pesquisador, na área da pesquisa histórica, é de sempre saber perguntar e habilitar-se para ouvir. Nada aparece de pronto aos olhos da investigação. A aparente realidade do cotidiano pode embaçar nossa visão, de tal maneira que não conseguimos desvelar as articulações que engendram e produzem a realidade das coisas. Trata-se de olhar com profundidade para entender as tramas que enredam as identidades institucionais e históricas.

Com isso os princípios não se alteram, mas novas posturas se fazem necessárias, considerando-se que a história de cada um, do município, escola, foi valorizada e contextualizada para elucidar o tema e seu problema central, passos com os quais logramos ter alcançado um relativo sucesso na reconstrução identitária da Escola Normal Regional Júlia de Souza Wanderlei, de Cornélio Procopio-PR. É possível dizer que um “fio da meada” tenha sido encontrado, de modo a proporcionar a reconstituição segura de outras tessituras e nós, históricos e institucionais, sociais e educacionais, na comunidade e na história da educação regional, buscando os diálogos possíveis da história com a história da educação.

Também foi imprescindível a contribuição de significativas trocas de informações daqueles e daquelas que se dispuseram a participar ainda que indiretamente do estudo. Sem a confiança e abertura de algumas pessoas, devidamente nominadas na forma acadêmica, agora na condição de fontes, não teríamos logrado chegar ao ponto em que estamos.

Vimos, pelos documentos e depoimentos, que um projeto de criação de uma escola de professoras para a zona rural foi um dos maiores celeiros de produção de profissionais da Educação na cidade. As condições de trabalho precárias e duras não esmoreceram as ações docentes e nem enrijeceram sua memória. Nomeações, atos burocráticos, resistências e contraposições se manifestam no desfiar da memória institucional. A condição de suplementaristas, o medo das repressões, a negação do direito à licença-maternidade, os longos

períodos sem salários, as instalações precárias reais contrastam com os textos memorativos que retratam o compromisso social e a excelência aventada do corpo docente da escola. Uma escola sem sede física, hoje sediada na memória da educação de Cornélio Procópio.

Ao analisar o percurso percorrido nesta prática, sem dúvida, precisamos registrar que aprendemos muito com o coletivo do Curso de Pedagogia da UENP, nossa arena de trabalho e formação permanente. Em algumas situações, enquanto estivemos sob regime de carga horária reduzida, buscando as informações necessárias e estritamente dedicada à investigação, à exploração de fontes, encontramos parceiros/as humanizados/as e solidários/as. Nessas ocasiões o colegiado sobrecarregou-se das tarefas didáticas, e há colegas que se dispuseram a assumir compromissos extras, trocando os horários e jornadas de aulas, numa generosa permuta, para que pudéssemos chegar ao fim da pesquisa em questão. Não contamos com financiamentos ou bolsas complementares para realizar tal pesquisa.

As dificuldades foram inúmeras: de acesso tardio às fontes, as dificuldades operacionais de deslocamento, sendo fato precípua a realidade que residimos fora de Cornélio Procópio, e igualmente distantes relativamente de Londrina, onde se situa nosso Programa de Pesquisa, para ficar em alguns impeditivos circunstanciais. Pensamos que a metodologia da pesquisa histórica, a organização de acervos históricos documentais, o manuseio de fontes históricas em educação precisam urgentemente ser colocadas em pauta pelas instituições de gestão e planejamento de formação de educadores, de modo a serem considerados como possíveis conteúdos e habilidades integradoras das matrizes curriculares dos Cursos de Pedagogia e das demais instâncias de formação das Universidades, pois o despreparo para a pesquisa, conceitual e técnica, na área de História nucleada na História da Educação, se evidencia na prática dessa pesquisa, em nossa própria experiência e suas dificuldades.

Quanto às Instituições Escolares, a amostra pesquisada enuncia a necessidade urgente de formar, sensibilizar e convencer os profissionais ali presentes e apoiá-los tecnicamente no sentido de despertar o respeito e consideração quanto à importância do arquivo documental das escolas para a pesquisa histórica educacional.

A pretensão ao se realizar um projeto de pesquisa, numa região em que essa área é ainda um campo inóspito, tornou-se um desafio pessoal. Diante da inquietação e motivados pelo desejo de conhecer mais sobre a História e a História da Educação na região acabamos por compreender melhor as relações estabelecidas no Norte Pioneiro do Paraná. A UEL, instituição que nos acolheu e que possibilitou o desenvolvimento dessa pesquisa, criou as condições para a apropriação do referencial bibliográfico produzido pelo Grupo de Pesquisa História e Ensino de História, tornou-se para nós uma referência segura e paradigmática, sem as quais não teríamos avançado: continuaríamos considerando a História da Educação como algo extrínseco e descontínuo, sem articulações com a Ciência da História.

Com isso, a guisa de tecer a finalização de possíveis premissas para gerar algumas conclusões, podemos afirmar que entre os avanços e retrocessos próprios da dinâmica da história, pudemos compreender como indispensável o registro da história das Instituições escolares para com isso garantirmos que esta instituição seja analisada e seja compreendida inserida em contexto social maior. É o que nos adverte Fontana (2004):

Não podemos nos despreocupar da função social da história, porque o que está em jogo é demasiado transcendental. E, se é verdade que os velhos métodos falharam e que a confusão eclética que os substituiu pouco nos serve, nossa resposta não pode ser a de abandonar o campo, e, sim, a de nos esforçarmos para recuperar fundamentos teóricos e metodológicos sólidos que possibilitem ao nosso trabalho nos recolocar em contato com os problemas reais dos homens e mulheres do nosso mundo. E que nos levarão, conseqüentemente, a reiniciar o projeto, até hoje não realizado, de construir uma história de todos, capaz de combater com as armas da razão os preconceitos e a irracionalidade que dominam nossa sociedade. Uma história que nos devolva a vontade de planejar e construir o futuro, agora que sabemos que é necessário participar ativamente na tarefa que não está determinada e depende de nós. (FONTANA, 2004, p. 18-19).

Trata-se, portanto, de reunir as condições para a produção de uma cultura de preservação documental e cultivo de memória histórica e social, a revelar a identidade das ações e grupos humanos. Nossa outra constatação é de que, com a possibilidade de estabelecermos um banco de dados históricos sobre as instituições escolares, estaremos contribuindo para que uma pesquisa em dimensão aparentemente micro-política possa oferecer, ao desenvolvimento de pesquisas

educacionais na área da História da Educação do Estado, novas reflexões e pesquisas inovadoras. De modo que poderemos decifrar as políticas educacionais que motivaram as ações administrativas e institucionais, articulando as matrizes políticas com as realidades vivenciadas.

Para melhor entender o contexto da Escola Norma Regional Julia de Souza Wanderlei referenciamos Monlevade ao postular que Política Educacional é o: “conjunto de intenções e ações com as quais os Poderes Públicos respondem às necessidades de escolarização dos diversos grupos da sociedade”. (MONLEVADE, 2002, p. 42). E acrescentamos, em diferentes tempos e contextos históricos. Essa constatação nos renova a esperança de que a pesquisa possa retroalimentar as práticas e, ambas, organicamente integradas, possam encaminhar as propostas de educação na direção da superação de matrizes tradicionais e autoritárias, superadas por concepções e mediações institucionais de cunho emancipatório, participativo e democrático. Há tempos que acentuam o fardo histórico, outros explicitam os desafios! São esses eixos que produzem a diferença entre militantes e utopistas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. Achegas à biografia do Barão de Antonina. **Revista do Arquivo Municipal**, São Paulo, v. 116, 1947.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. 6. ed. Brasília: UNB, 1996.

BARROS, A. M. de. Os álbuns fotográficos com motivos escolares. In: GATTI JUNIOR, D.; INÁCIO FILHO, G. (Org.). **História da educação em perspectiva**. Campinas: Autores Associados, 2006.

BASTOS, M. H. C. (Org.). **O século XIX**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BONFIM, C. R. S. **A criação e trajetória do ensino superior público no município de Cornélio Procópio-PR**: marcos históricos, contradições políticas e desafios institucionais. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - FAFICOP, Cornélio Procópio-PR, 2003.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1824**. Disponível em: <<http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Brazil/brazil1824.html>>. Acesso em: 17 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm)>. Acesso em: 17 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei orgânica do ensino normal. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-norma-pe.html>>. Acesso em: 17 jul. 2011.

BRAUDEL, F. **Escritos sobre a história**. Tradução de J. Guinzburg e Tereza Cristina Silveira da Mota. São Paulo: Perspectiva: 2005.

\_\_\_\_\_. História e ciências sociais: a longa duração. **Revista de História**, São Paulo, v. 16, n. 62, 1965.

BUFFA, E. História e filosofia das instituições escolares: estudo dois. In: ARAÚJO, J. C. S.; GATTI JUNIOR, D. (Org.). **Novos temas em história da educação brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados, 2002.

BUFFA, E.; NOSELLA, P. **Industrialização e educação**: a escola profissional de São Carlos. 1932- 1971. São Carlos: EDUFSCAR, 1998.

\_\_\_\_\_. **Universidade de São Paulo, Escola de Engenharia de São Carlos, os primeiros tempos: 1948-1971.** São Carlos: EDUFSCAR, 2000.

\_\_\_\_\_. **Schola Mater: a antiga Escola Normal de São Carlos- 1911-1933.** São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

CASTANHA, A. P. Escolas normais no século XIX: um estudo comparativo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 32, p. 17-36, dez. 2008. Disponível em: <[www.histedbr.fae.unicamp.br](http://www.histedbr.fae.unicamp.br)>. Acesso em: 4 jul. 2011.

DALAROSA, A. Anotações à questão: para que estudar história da educação? In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais.** Campinas: Autores Associados, 1999.

DESTEFANI, C. Nostalgia: Dona Júlia Wanderley. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 26 jun. 2009. Disponível em: <[www.gazetadopovo.com.br](http://www.gazetadopovo.com.br)>. Acesso em: 8 set. 2011.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino de arte.** São Paulo: Cortez, 1993.

FONTANA, J. **A história dos homens.** Bauru: EDUSC, 2004.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 2000.

GADOTTI, M. **A educação contra a educação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GATTI JÚNIOR, D. A história das instituições escolares. In: ARAÚJO, J.C.S.; GATTI JUNIOR, D. (Org.). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa.** Campinas-SP: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. **A pesquisa histórico-educacional sobre as instituições escolares: reflexões teórico-metodológicas.** Disponível em: <[www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/042\\_decio.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/042_decio.pdf)>. Acesso em: 26 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Apontamentos sobre a pesquisa histórico-educacional no campo das instituições escolares. **Cadernos de História da Educação**, v. 1, n. 1, jan./dez. 2002.

GATTI JÚNIOR, D.; PEÇANHA, E. História da educação, instituições e cultura escolar: conceitos, categorias e materiais históricos. In: GATTI JÚNIOR, D.; INÁCIO FILHO, G. (Org.). **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações.** Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

GONÇALVES, I. A.; FARIA FILHO, L. M. História das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In: SOUZA, R. F.;

VALDEMARIN, V. T. (Org.). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicos e desafios para a pesquisa. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

\_\_\_\_\_. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

\_\_\_\_\_. O ressurgimento da narrativa: alguns comentários. **Revista de História**, Campinas, 1991.

\_\_\_\_\_. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOBBSBAWN, E. J. **Sobre história**: ensaios. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

KREUTZ, L. Escolas étnicas na história da educação brasileira: a contribuição dos imigrantes. In: STEPHANOU, M. **História e memórias da educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

LE GOFF, J. **A história nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LENHARO, A. **A sacralização da política**. Campinas-SP: Papyrus, 1986.

LOMBARDI, J. C. História e historiografia da educação: atentando para as fontes. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Fontes história e historiografia da educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. História e historiografia da educação: fundamentos teóricos-metodológicos. In: SCHELBAUER, A. R.; LOMBARDI, J. C.; MACHADO, M. C. G. (Org.). **Educação em debate**: perspectivas, abordagens e historiografia. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

LOPES, E. M. T. **Perspectivas históricas da educação**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LOURENÇO FILHO, M. B. A educação rural no México. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 18, n. 45, p. 108-198, 1952.

MAGALHÃES, J. **Contributo para a história das instituições educativas**: entre a memória e o arquivo. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 1996.

\_\_\_\_\_. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUZA, C.; CATANI, D. (Org.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998.

MAGALHÃES, M. B. **Paraná: política e governo**. Curitiba: SEED, 2001.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antigüidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômicos e filosóficos e outros textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 2002.

\_\_\_\_\_. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: DIFEL, 1982.

MATTOS, C. **História do Brasil, emancipação e cultura**. São Paulo: Editora Abril Cultural, 2001.

MIGUEL, M. E. B. A escola normal no Paraná: instituição formadora de professores e educadora do povo. In: ARAÚJO, E. (Org.). **As escolas normais no Brasil: do império à republica**. Campinas: Editora Alínea, 2008.

\_\_\_\_\_. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: UFPR, 1997.

\_\_\_\_\_. **Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 a 1889**. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. Do levantamento de fontes à construção da historiografia: uma tentativa de sistematização. In: NASCIMENTO, M. I.; MIGUEL, M. E. B. **A pedagogia da escola nova na formação do professor primário paranaense: início, consolidação e expansão**. São Paulo: PUC, 1992.

\_\_\_\_\_. O significado da educação pública no Império (Paraná Província). In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). **Pesquisa em história da educação: perspectivas de análise, objetos e fontes**. Belo Horizonte: HG Edições, 1999.

\_\_\_\_\_. O significado do trabalho de Erasmo Pilotto no cenário educacional paranaense. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 10, p. 81-90 (S/A).

\_\_\_\_\_. Os arquivos e fontes como conhecimento da história das instituições escolares. In: NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Plano municipal de educação fazer para acontecer**. Brasília: Ed. Idéia, 2002.

MIGUEL, M. E. B.; KLENK, H. A instrução pública na província do Paraná: reflexões a partir dos relatórios do período de 1854 a 1874. **Educere**, Curitiba, v. 4, n. 8, 2009.

MIGUEL, M. E. B.; NASCIMENTO, V. M. A influência do contexto econômico, político e cultural na educação provincial paranaense. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – SBHE, 3., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: SBHE/PUCPR, 2004.

MONARCHA, C. Notas sobre a educação nacional na “Era Getuliana”. **História da Educação**, Pelotas, v. 6, p. 57-58, out. 1999.

MONLEVADE, J. **Educação pública no Brasil contos e descontos**. Cinelândia–DF: Idéia Editora, 1997.

MORAES, R. A. **Gramsci e a questão da cultura**. Disponível em: <[www.pedagogia.pro.br/gransci-cultura](http://www.pedagogia.pro.br/gransci-cultura)>. Acesso em: 7 ago. 2011.

MOURA, M. I. et al. (Org.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU, 1974.

NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

NASCIMENTO, M. I. M. **A primeira escola de professores dos Campos Gerais – PR**. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas-SP, Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2004.

NASCIMENTO, M. I. M. et al. (Org.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

NUNES, C. **Educar para a emancipação**. Florianópolis-SC: Editora Sophos, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ensino normal: formação de professores/as**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. **História da educação brasileira: marcos políticos**. São Paulo: Editora Alfabeta, 2001.

\_\_\_\_\_. **História do Brasil**. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1998.

OLINDA, N. **História da educação no Brasil: o debate historiográfico**. Campinas-SP: Ed. Alínea, 2005.

OLIVEIRA, L. **História da educação no Brasil: de pombal a passarinho**. 5. ed. Rio de Janeiro: Brasília, 1977.

OLIVEIRA, L. H.; GATTI JÚNIOR, D. História das instituições educativas: um novo olhar historiográfico. **Cadernos de História da Educação**, ano 1, jan./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/310/302>>. Acesso em: 28 jun. 2011.

OLIVEIRA, M. C. M. **O ensino primário na Província do Paraná – 1853-1889**. Curitiba-PR: Secretaria de Estado de Cultura e do Esporte, 1986.

PARANÁ. **Decreto Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. A Lei Orgânica do Ensino Normal.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 2.072 de 8 de março de 1940**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude do Estado.

PETRONE, M. T. S. **O Barão de Iguape: um empresário da época da independência**. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

PILOTTO, E. **A educação é direito de todos**. Curitiba: [s. n.], 1952.

\_\_\_\_\_. **A educação no Paraná (síntese sobre o ensino público elementar e médio)** Rio de Janeiro: MEC/ INEP, 1954.

\_\_\_\_\_. **Direito à educação**. Curitiba: Associação de Estudos Pedagógicos, 1960.

\_\_\_\_\_. **Situações do desenvolvimento brasileiro e a educação**. Curitiba: Associação dos Estudos Pedagógicos, 1959.

PILOTTO, O. **Boletim do Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico do Paranaense**, v. 24, 1974.

PINSCK, C. B. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2010.

PRADO JUNIOR, C. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

RAMOS, R. T. **Nomes próprios de origem Tupi no Brasil do século XIX**. 1999. Dissertação (Mestrado) – UFBA, Salvador, 1999.

REIS, J. C. **A história entre a filosofia e a ciência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro, a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 19. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

ROUSSO, H. O arquivo ou indício de uma falta. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 17, 1996.

RUSEN, J. Conscientização histórica frente à pós-modernidade: a história na era da “nova transparência”. **Revista História, Questões e Debates**, Curitiba, ano 12, n. 20-21, 1997.

SANFELICE, J. L. Dialética e pesquisa em educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. História das instituições escolares. In: NASCIMENTO, M. I. M. et.al. (Org.). **Instituições escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **História e história da educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_. História, instituições escolares e gestores educacionais. **Revista HISTEDBR On-line**, ago. 2006. Disponível em:  
<[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art4\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art4_22e.pdf)>. Acesso em: 4 mar. 2011.

SAVIANI, D. (Org.). **Instituições escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1982.

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **História e história da educação, o debate teórico-metodológico atual.** Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, M. I. M. et. al. (Org.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica.** Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual.** 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações.** 9. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: REUNIÃO DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: [s. n.], 2006.

\_\_\_\_\_. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas-SP: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Org.). **História e história da educação.** 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2002.

SCHMIDT, B. B. Construindo biografias, historiadores e jornalistas: Aproximações e afastamentos. **Estudos Históricos,** Rio de Janeiro, n. 19, 1997.

SIQUEIRA, M. D.; TRINDADE, E. (Org.). **Rumos da pesquisa: uma história da pesquisa e Pós-Graduação na UFPR.** Curitiba-PR: UFPR, 1998.

SODRÉ, N. W. **Formação histórica no Brasil.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

SOUZA, N. L. O pensamento de Júlia Wanderley e suas contribuições para a história da educação paranaense. **HISTEDBR,** Ponta Grossa, 2009. Disponível em: <[www.Histedbr.Fae.Unicamp.Br](http://www.Histedbr.Fae.Unicamp.Br)>. Acesso em 8 set. 2011.

SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. (Org.). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa.** Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

SOUZA, R. F. Lições da escola primária. In: SAVIANI, D. et. al. (Org.). **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas-SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

STECA, L. C. **História do Paraná: do século XVI à década de 1950**. Londrina: Ed. UEL, 2008.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/ago. 2000.

TANURI, L. M. Contribuição para o estudo da escola normal no Brasil. **Pesquisa e Planejamento**, São Paulo, v. 13, p. 7-98, dez. 1970.

TRINDADE, E. M.; ANDREAZZA, M. L. **Cultura e educação no Paraná**. Curitiba-PR: SEED, 2001. (Coleção História do Paraná).

TRINDADE, E. M. C. Clotildes ou Marias: mulheres de Curitiba na Primeira República. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 20-21, jun./dez. 1990.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2010.

VALDEMARIN, V. T. Cultura escolar e conhecimento científico. In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. (Org.). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicos e desafios para a pesquisa**. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

VIDAL, D. G. **Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil, França, final do século XIX)**. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

VIEIRA, C. E. Erasmo Pilloto. In: FAVERO, M. L. A.; BRITTO, J. M. (Org.). **Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. O movimento pela escola nova no Paraná: trajetória e idéias educativas de Erasmo Pilotto. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 18, 2001.

VILLELA, H. O. S. A primeira escola normal do Brasil. In: NUNES, C. (Org.). **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992, p. 17-42.

VON BEHR, M. **Guarakessaba – Paraná – Brasil**. São Paulo: Empresa das Artes, 1997.

WACHOWICZ, L. A. **A relação professor/estado no Paraná tradicional**. São Paulo: Cortez, 1984.

WACHOWICZ, R. C. **Norte velho: norte pioneiro**. Curitiba-PR: Gráfica Vicentina, 1987.

\_\_\_\_\_. **História do Paraná**. Curitiba-PR: Editora Gráfica Vicentina, 1995.

WEREBE, M. J. G. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Ática, 1997.

WERLE, F. O. C. História das instituições escolares – de que se fala? In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Fontes, história e historiografia do Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

XAVIER, M. E. **A História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 2000.

\_\_\_\_\_. **História da educação no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### **Bibografia das técnicas do núcleo regional de educação biografia dos entrevistados**

Prof. Roberto Bondarick — Docente em História do Paraná - UTFPR  
Procópio Cornélio.

A funcionária Pública Sr<sup>a</sup>. Tania Aparecida dos Reis Kloss,  
Coordenadora do setor de Documentação Escolar do NRE de Cornélio Procópio.

Prof<sup>a</sup>. Elisa Úrsula Meier Poli, professora da educação básica  
prestando serviço na área técnica do NRE de Cornélio Procópio.

Prof<sup>o</sup>. João Gonçalves de Oliveira, que ingressou na docência da  
educação básica, tendo sido professor na Escola Júlia de Souza Wanderlei e  
também concluiria sua carreira na UENP, curso de Administração de Empresas e  
Economia.

Prof<sup>a</sup>. Darci Hermida Villas Boas de Oliveira. Aposentada em dois  
padrões estaduais como Secretaria e Professora na Educação Básica.

Prof<sup>o</sup>. Ananias Antonio Martins, Inspetor de Ensino, Delegado  
Regional de Ensino, Professor aposentado na Educação Básica e Ensino Superior.

Prof.<sup>o</sup> Antonio Pereira do Bonfim, professor de História na Educação  
Básica; Professor aposentado da UENP.

**Professor Ms. Roberto Bondarick**

**Fonte:** <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextua>

Mestre em Engenharia de Produção (2007), pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Ponta Grossa, vertente Gestão Industrial com ênfase em Conhecimento e Inovação. Especialista em Gestão Industrial pela UTFPR (2005). Especialista em História pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho, Paraná (FAFIJA), atual Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), em 1993. Possui graduação em História (Licenciatura Plena) e Geografia (Licenciatura Curta) pela FAFIJA-UENP (1991). Atualmente é professor titular da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Cornélio Procopio (desde 1995). Possui experiência docente na área de História, com ênfase em História do Brasil e do Paraná, atuando principalmente nos seguintes temas: - Formação histórica paranaense; - Revolução de 1930; - História do Brasil; - Engenharia de Produção; - Educação Profissional; - Educação Tecnológica.

**Funcionária Pública Tania Aparecida dos Reis Closs - Coordenadora do Setor de Documentação Escolar do NRE de Cornélio Procópio**



Tania Aparecida dos Reis Closs, nasci aos quatorze dias de outubro de 1965, na cidade de Rancho Alegre, Estado do Paraná. Meus pais Sebastião Buzato dos Reis e Angelina Cunha dos Reis, meus avós paternos Euzébio Nelson dos Reis e Antonia Buzato dos Reis, meu avós maternos José Ferreira da Cunha e Maria Ferreira da Cunha. Meus irmãos Sebastião Ricardo dos Reis, Antonio Carlos dos Reis e José Alexandre dos Reis, sou a única filha mulher, dos quatro filhos sou a terceira. Sou casada com Marco Antonio Ramos Closs há vinte e dois anos, temos dois filhos Mariana dos Reis Closs e Francisco Closs Neto.

Quando pequena morava em um pequeno sítio de propriedade de meus pais na cidade de Rancho Alegre onde meu pai trabalhava no cultivo da lavoura e minha mãe era professora na escola rural que funcionava em nossa propriedade. Aos cinco anos de idade nos mudamos para a cidade de Jardim Alegre – PR, onde moramos pouco tempo, depois nos mudamos para Cornélio Procópio, onde moro até hoje.

Minha infância, apesar das dificuldades em que passamos, foi razoavelmente boa. Estudei a 1ª a 4ª séries no grupo Escolar Gentil da Rocha Loures, a 5ª a 8ª e o 2º Grau no Colégio Estadual Castro Alves, de Cornélio Procópio, no qual conclui o curso Comercialização e mercadologia. Conclui o Curso de Ciências Contábeis na FAFI de Cornélio Procópio e a Pós-Graduação em Gestão do Trabalho Pedagógico pela Faculdade Internacional de Curitiba. Comecei a trabalhar quando cursava a faculdade no Instituto de Previdência do Estado – IPE, como estagiária, onde fui efetivada. Depois que o IPE foi extinto fui transferido para a Secretaria de Estado de Educação, sendo lotada no Núcleo Regional de Educação de Cornélio Procópio, local onde coordeno o setor de Documentação Escolar. Uma tristeza muito grande foi ter perdido a minha mãe. Ela se foi muito cedo, meus filhos não tiveram o privilégio de conhecê-la. Um sonho: ver meus filhos crescidos, formados e encaminhados na vida. O que esperar do futuro: ter uma vida digna, viajar conhecer novos lugares e principalmente ter uma velhice tranqüila e saudável.

**Professora Eliza Ursula Meier Poli – Função Técnico Pedagógica do Setor de Documentação Escolar do NRE de Cornélio Procópio**



Nascida em 10 de fevereiro de 1943, em Guaimbê, estado de São Paulo. Meus pais André Meier e Elsa Meier (falecidos) e tenho três irmãos. Sou viúva, tenho quatro filhos e dois netos. Morávamos na Fazenda Figueira, em Santa Mariana. Estudei o curso primário no grupo Escolar Carmela Dutra em Santa Mariana; cursei o ginásio no Colégio Koelle em Rio Claro, Estado de São Paulo e a Escola Normal Cristo Rei em Cornélio Procópio, me formando em 1962.

Em 1982 concluí o curso de Pedagogia na FAFICOP, Cornélio Procópio com habilitação em Supervisão, Orientação Educacional e Administração Escolar e sou pós-graduada em Psicopedagogia.

Iniciei minha vida profissional no Município de Santa Mariana, lecionando de 1963 a 1965 na Escola Estadual Rural da Fazenda Figueira, onde morava. Casei-me em 1965 residindo de julho a dezembro em Santa Mariana. Em 1966 vim morar em Cornélio Procópio. Fiz o concurso para professora primária pelo Estado do Paraná, sendo nomeada em 1967, tomando exercício na Escola Estadual Nilson Ribas, situada na Vila Popular, hoje Jardim Rosário Pitelli, em Cornélio Procópio.

Aposentei-me deste concurso em 1988 exercendo durante todo o

período várias funções: professora regente, diretora, secretária, supervisora e assistente alimentar (controle e mapa da merenda escolar) etc. Fiz o segundo concurso, sendo nomeada em 1988, tomando exercício na Escola Estadual Alberto Carazzai 1ª a 4ª série, regente da segunda série. Em 1989, houve a transferência para a Escola Estadual Nilson Ribas. Fui regente de sala de aula, supervisora, diretora, durante o período que exerci nesta escola. Em 1994, a Escola Estadual Nilson Ribas e outras de 1ª a 4ª séries estaduais foram municipalizadas, e continuei exercendo as atividades nesta escola até o ano de 2004. Em 2005, por exigência do governo Estadual, as professoras da rede estadual de ensino foram convocadas a vir para a rede estadual e fui convidada para prestar serviço no Núcleo Regional da Educação de Cornélio Procópio, no setor da Documentação Escolar, onde cada dia aprendo mais com as atividades do setor.

**Professor Es. Antônio Pereira do Bonfim**

**Fonte:** <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextua>

Nasceu em Barreiras, no estado da Bahia, no dia 25 de agosto de 1938. Casado, pai de três filhos, reside na cidade de Cornélio Procópio, estado do Paraná. Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Londrina (1967), especialização em História pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Sagrado Coração de Jesus (1973), especialização em Aperfeiçoamento em Estudo dos Problemas Brasileiro pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1982) e mestrado em Educação pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio (2003). Atuou como Professor pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio, na qual lecionou desde 1970 até 2010 no curso de Pedagogia, com as disciplinas: Política Educacional Brasileira; Civilização Contemporânea; Estudos Brasileiros; História do Pensamento Econômico, História Econômica e Geral do Brasil, Sociologia, Sociologia Geral, Introdução às Ciências Sociais. Foi chefe do Departamento de Estudos Sociais (1972-1976), chefe do Departamento de Educação (1971-1972), e atuou também como professor no Colégio Estadual Castro Alves (1970-1990), no Ensino Médio, ministrando a disciplina de História Foi também diretor administrativo financeiro do IEPE - Instituto de Ensino Pesquisa e Extensão (2002-2010).

**Professor Ms. João Gonçalves de Oliveira**

**Fonte:** Acervo Pessoal do Professor.

Natural de Ourinhos-SP. No Paraná, desde 1959. Possui mestrado em Teologia, especialização em Metodologia e Didática do Ensino Superior, Graduação em Letras, Pedagogia, e Direito. Aliança Francesa, cursos de aperfeiçoamento na área de Letras, Pedagogia e Direito. Defensor público aposentado. Magistério público na Universidade de Londrina (1972-79) e Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Cornélio Procópio-PR. Áreas de Direito e Sociologia. Professor aposentado, exerceu profissão desde 1962. Redator editorial do jornal "A voz do povo", de Cornélio Procópio, PR, exerce Advocacia desde 1968. Advogado federal Concursado (CEFET). Membro Consultivo da ABRAFAM (Sociedade brasileira de Apoio às Famílias de Drogadependentes) - São Paulo, Membro do Conselho Editorial da Revista especializada "Droga E Família", responsabilidade da ABRAFAM. Em comissões, um dos responsáveis pela fundação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Cornélio Procópio, programa Progreso, FATEI. Como ex-presidente do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, fundou o Conselho Tutelar da cidade. Presidente da Subseccional Regional OAB (gestão 1986). Metodista desde 1955.

**Professor Es. Ananias Antônio Martin**

**Fonte:** Certificado de Registro do MEC – Reg. Nº. 27998

Ananias Antônio Martins, natural de Jaraguá do Sul – Santa Catarina, nascido em nove de setembro de 1935, filho de Antônio Manoel Martins e Maria de Souza Martins. Casado com Maria Idiomar P. Martins e pai de sete filhos.

Mestre em Letras (sem dissertação) pela USC Bauru – São Paulo (1975), especialista em Língua Francesa pela Alliance Française Au Bresil (1973), pós-graduado em Letras pela USC Bauru-São Paulo (1974), graduado em Letras Franco – Portuguesas pela FAFICOP Cornélio Procópio (1971), professor aposentado do Ensino Médio do Estado do Paraná, tendo exercido a função de Inspetor Regional de Ensino duas vezes e Delegado Regional de Ensino. Lecionou Português, Latim, Francês, Literatura Portuguesa e Literatura de Língua Francesa no 1º e 2º graus, concurso decreto nº11.341 em Francês, de 5 de abril de 1963, para o Estado do Paraná, para a disciplina de Português para a FAFICOP em 1972. Também teve participação profissional e comunitária na Comissão de Criação e

instalação da FAFICOP: 1965 e 1966. Membro da comissão julgadora dos jogos florais de Bandeirantes, Presidente da Comissão da Semana da Pátria, participação em encontros no Brasil e em Portugal de Professores Universitários de Língua Portuguesa e Literatura. Professor escolhido em Literatura pelo Jornal a “Voz do Povo” e Rotary Club, de Cornélio Procópio. Revisor de teses de mestrado, doutorado e livros científicos e literários em prosa e verso. Membro da comissão que elaborou o documento técnico científico para preservação definitiva da mata São Francisco em Cornélio Procópio, entre outras atividades. Aposentou-se em 2005 na FAFICOP, quando completou 70 anos, e atualmente reside em Cornélio Procópio, desenvolvendo trabalhos voluntários à comunidade.

### Breve Biografia: Prof<sup>a</sup>. Darci Hermida Villas Bôas de Oliveira



Darci Hermida Villas Bôas de Oliveira, 67 anos. Nascida em Cornélio Procopio no dia vinte e dois de junho de mil novecentos e quarenta e quatro. Filha de Nicolau Villas Bôas (já falecido) que foi fundador da Imprensa Procopense; minha mãe Isaltina Brambille Villas Bôas, professora, (já falecida) alfabetizou os vinte e cinco anos de sua carreira profissional. Estudei no Instituto “Rui Barbosa” de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série primária, no Colégio Estadual “Castro Alves”, de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série ginásial e no 2<sup>o</sup> grau na escola normal “Cristo Rei” magistério, terminando em 1961. Sou casada e conheci meu esposo na Escola Normal em 1960 e nos casamos em 1964. Seu nome é João Gonçalves de Oliveira: é advogado e professor aposentado do Ensino fundamental e universitário. Tenho três filhos e sete netos. Iniciei a carreira lecionando no Colégio Estadual “Castro Alves”, à noite dando aulas de Geografia e, ao mesmo tempo, em 1962 e 1963, dei aulas de “Prática e Didática de Ensino” na Escola Normal Regional “Dona Júlia de Souza Wanderley”. Em 1964 fizemos cursos próprios para o magistério de Ensino Fundamental e Médio o CAPES de um mês e o CADÃO de seis meses aperfeiçoando-nos cada vez mais na disciplina que lecionávamos – Geografia. Em 1965 ingressei na Faculdade de Filosofia de Londrina, hoje UEL, cursando Geografia por um ano. Devido ao acúmulo de

trabalho, parei em 1966 e esperei que a 1ª turma de Geografia da FAFI de Cornélio Procópio fosse para o 2º ano do curso, e ali continuar estudando e me formar em 1969 com a primeira turma de Geografia de Cornélio Procópio. Lecionei, até 1986, Estudos Sociais e até 1987 fui secretária da Escola “Alberto Carazzai”, de Cornélio Procópio, trabalhando como secretária de turmas da Lei 4024 Ensino Tradicional, da Lei 5692/71 reforma de ensino (que dividiu as 8ª séries do Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries) e do curso Supletivo do noturno (para alunos maiores e trabalhadores). Aposentei-me nos dois padrões em 1986 e 1987.

## APÊNDICE B

### Roteiro de entrevistas: Entrevista I: A colonização do Norte Pioneiro do Paraná



#### **A. Dados pessoais**

- 1) Nome
- 2) Instituição Escolar em que atua
- 3) Nível de Ensino em que atua
- ( ) Ensino Fundamental Segundo Seguimento
- ( ) Ensino Médio
- ( ) Ensino Superior
- 4) Há quanto tempo atua na profissão?
- 5) Qual sua experiência qual a pesquisa da história do Paraná, mais especificamente do Norte do Paraná?

#### **B. Sobre a História do Norte Pioneiro e a História do município de Cornélio Procópio**

- 6) Como se deu a organização econômica, social, política e Cultural do Norte pioneiro do Paraná?
- 7) Como se deu a organização econômica, social, política e Cultural de Cornélio Procópio?
- 8) E como se financiou a continuidade da ferrovia?
- 9) Como era constituída a população procopense?
- 10) Do seu ponto de vista qual o diferencial para o desenvolvimento de Cornélio Procópio em relação a outras cidades do norte Pioneiro?

## APÊNDICE C

### Roteiro de questionários: Entrevistas II e III - Vida legal da instituição escolar Julia de Souza Wanderlei



Pesquisa a ser realizada com a colaboração de **profissionais que exerceram magistério na instituição escolar pesquisada**, para elaboração de Dissertação de Mestrado em Educação, do Centro de Educação, Comunicação e artes, da Universidade Estadual de Londrina.

**Título da Pesquisa:** Marcos possíveis para reconstituir a história da instituição escolar Julia de Souza Wanderley: a primeira escola de formação de professores de Cornélio Procópio-Pr (1953-1967).

**Orientadora da Pesquisa:** Professora Doutora Marlene Cainelli

**Pesquisadora:** Adálcia Canedo da Silva Nogueira

### Questionário Usado para Investigação

#### A. Dados pessoais:

01) Qual o seu nome, idade e tempo concurso?

Atuou em alguma Instituição Escolar antes da área técnica do NRE?

02) Nível de Ensino em que atuou:

( ) Ensino Fundamental Segundo Seguimento

( ) Ensino Médio

( ) Ensino Superior

03) Há quanto tempo atua como técnica no NRE de Cornélio Procópio?

04) Qual seu departamento de atuação no NRE?

**B. Sobre a vida legal da instituição escolar Julia de Souza Wanderlei:**

- 1) O que você conhece sobre a legislação que regulamenta o Normal Regional no Paraná?
- 2) O que você conhece sobre a História da legislação de autorização e funcionamento instituição escolar Julia de Souza Wanderlei?
- 3) Há documentos que registrem a escolha do nome da primeira escola de formação Docente de Cornélio Procópio? E porque chamou-se “D. Julia de Souza Wanderlei”?
- 4) Existem registros de documentos que normatizam a cessação da Instituição escolar Julia da Souza Wanderlei?
- 5) Quem estudava ali escola eram predominantemente:  
( ) pobres, ( ) classe média ( ) a elite da cidade.
- 6) O Curso Normal Regional da Escola Julia de Souza Wanderlei habilitava para a docência:  
( ) Educação Pré-Escolar; ( ) Escola Primária urbana ; ( ) Escola Primária Rural; ( ) Escola Primária Urbana e Rural; ( ) Curso Ginásial
- 7) Pelos registros existentes no NRE, o que levou a escola a ser extinta:  
( ) desinteresse da comunidade ( ) fragilidade de seu projeto  
( ) falta de condições da escola ( ) descuido das autoridades  
( ) mudança da política Educacional.
- 8) Há registros no departamento de RH do NRE sobre o que foi a “Lei de Mil Dias”? Saberá informar do que se trata?
- 9) Há registros sobre o prédio em que funcionou a Escola Julia de Souza Wanderlei?

- 10) Como se deu a contratação/nomeação de professores/as para a referida Instituição?
  
- 11) Deixe suas considerações.

## Apêndice D

### Roteiro de questionários: Entrevistas IV, V, VI e VII - História da instituição escolar Julia de Souza Wanderlei



#### Questionário Usado para Investigação

Pesquisa a ser realizada com a colaboração de **profissionais da área técnica do Núcleo Regional de Cornélio Procópio**, para elaboração de Dissertação de Mestrado em Educação, do Centro de Educação, Comunicação e artes, da Universidade Estadual de Londrina.

**Título da Pesquisa:** Marcos possíveis para reconstituir a história da instituição escolar Julia de Souza Wanderley: a primeira escola de formação de professores de Cornélio Procópio-Pr (1953-1967).

**Orientadora da Pesquisa:** Professora Doutora Marlene Cainelli

**Pesquisadora:** Adálcia Canedo da Silva Nogueira

#### A. Dados pessoais:

- 1) Qual o seu nome, idade e tempo de magistério?
- 2) Instituição Escolar em que atuou?
- 3) Nível de Ensino em que atuou:  
( ) Ensino Fundamental Segundo Seguimento  
( ) Ensino Médio  
( ) Ensino Superior
- 4) Quanto tempo atuou na profissão?
- 5) Quanto tempo atuou na Instituição Escolar Julia de Souza Wanderlei?
- 6) Qual foi seu vínculo empregatício com a instituição?

**B. Sobre a História da instituição escolar Julia de Souza Wanderlei:**

7) O que você se recorda da Escola Normal Regional Julia de Souza Wanderlei, marcou sua experiência como:

Estudante  professor/a ou  cidadão.

8) Qual era a imagem, impressão, representação do serviço prestado pela Escola Normal Regional Julia de Souza Wanderley na cidade? Pode explicar?

forte e disciplinada  fraca e sem estrutura  boa e criteriosa

formadora  improvisada e sem condições.

9) As pessoas que estavam na escola eram predominantemente:

pobres,  classe média  a elite da cidade.

10) Para você, quem estudava ali queria:

ter uma profissão  ter cultura e prosseguir nos estudos  ter trabalho remunerado  ter status.

11) Em sua opinião o que levou a escola a ser extinta:

desinteresse da comunidade  fragilidade de seu projeto

falta de condições da escola  descuido das autoridades

mudança de política Educacional.

12) Quem estudava ali tinha uma formação profissional considerada para a época:

regular;  boa;  muito boa;  boa para ótima;  excelente

13) O Curso Normal Regional da Escola Julia de Souza Wanderlei habilitava para a docência:

Educação Pré-Escolar;  Escola Primária urbana ;  Escola Primária Rural;

Escola Primária Urbana e Rural; Ginásial

14) Você saberia o que foi a “Lei de Mil Dias”? Qual sua opinião sobre o assunto?

- 15) Conheceu a Universidade Volante? Que avaliação faz dessa Lei?
  
- 16) Porque a primeira escola de formação Docente de Cornélio Procópio chamou-se “D. Julia de Souza Wanderlei”?
  
- 17) Em sua opinião, a Escola Normal Regional Julia de Souza Wanderlei foi importante para a educação do município de Cornélio Procópio? Sim ou não? Por quê?
  
- 18) Qual a avaliação que você faz quanto aos fatos históricos, políticos, e sociais do contexto da Criação da Escola Normal Regional Julia de Souza Wanderlei? E de sua posterior cessação?
  
- 19) Deixe suas considerações.

## APÊNDICE E

### Questionário de entrevista VI, VII: a história Escola Normal Regional Julia de Souza Wanderlei.



Pesquisa a ser realizada com a colaboração de **profissionais da comunidade de Cornélio Procópio**, para elaboração de Dissertação de Mestrado em Educação, do Centro de Educação, Comunicação e artes, da Universidade Estadual de Londrina.

**Título da Pesquisa:** Marcos possíveis para reconstituir a história da instituição escolar Julia de Souza Wanderley: a primeira escola de formação de professores de Cornélio Procópio-Pr (1953-1967).

**Orientadora da Pesquisa:** Professora Doutora Marlene Cainelli

**Pesquisadora:** Adálcia Canedo da Silva Nogueira

#### Questionário Usado para Investigação

##### A. Dados pessoais:

- 01) Qual o seu nome, idade e tempo de magistério?
- 02) Instituição Escolar em que atuou?
- 03) Nível de Ensino em que atuou:  
( ) Ensino Fundamental Segundo Seguimento  
( ) Ensino Médio  
( ) Ensino Superior
- 04) Quanto tempo atuou na profissão?
- 05) Exerceu outra profissão que não o magistério? Em caso positivo, ainda se via como professor, professora?

**B. Sobre a História da instituição escolar Julia de Souza Wanderlei:**

06) Você estabeleceu algum tipo de relação profissional com a Instituição Escolar Julia de Souza Wanderlei?

07) O que você se recorda da Escola Normal Regional Julia de Souza Wanderlei, marcou sua experiência como:

( ) Estudante ( ) professor/a ou ( ) cidadão.

08) Qual era a imagem, impressão, representação do serviço prestado pela Escola Normal Regional Julia de Souza Wanderley na cidade? Pode explicar?

( ) forte e disciplinada ( ) fraca e sem estrutura ( ) boa e criteriosa

( ) formadora ( ) improvisada e sem condições.

09) As pessoas que estavam na escola eram predominantemente:

( ) pobres, ( ) classe média ( ) a elite da cidade.

10) Quem estudava ali queria:

( ) ter uma profissão ( ) ter cultura e prosseguir nos estudos ( ) ter trabalho remunerado ( ) ter status social.

11) Em sua opinião o que levou a escola a ser extinta:

( ) desinteresse da comunidade ( ) fragilidade de seu projeto

( ) falta de condições da escola ( ) descuido das autoridades

( ) mudança de política Educacional.

12) Quem estudava ali tinha uma formação profissional considerada para a época:

( ) regular; ( ) boa; ( ) muito boa; ( ) boa para ótima; ( ) excelente

13) O Curso Normal Regional da Escola Julia de Souza Wanderlei habilitava para a docência:

( ) Educação Pré-Escolar; ( ) Escola Primária urbana ; ( ) Escola Primária Rural;

( ) Escola Primária Urbana e Rural; Ginasial

- 20) Você saberia o que foi a “Lei de Mil Dias”? Qual sua opinião sobre o assunto?
- 21) Conheceu a Universidade Volante? Que avaliação faz dessa Lei?
- 14) Porque a primeira escola de formação Docente de Cornélio Procópio chamou-se “D. Julia de Souza Wanderlei”?
- 15) Em sua opinião, a Escola Normal Regional Julia de Souza Wanderlei foi importante para a educação do município de Cornélio Procópio? Sim ou não? Por quê?
- 16) Qual a avaliação que você faz quanto aos fatos históricos, políticos, e sociais do contexto da Criação da Escola Normal Regional Julia de Souza Wanderlei? E de sua posterior cessação?
- 17) Deixe suas considerações.

**ANEXOS**

**ANEXO A**

**Relatório do ano de 1966**

## **ANEXO B**

### **Ficha Individual de Professores**

## **ANEXO C**

### **Termo de Posse**

**ANEXO D**

**Certificado de Frequência da Universidade Volante**

**ANEXO E**

**Certidão de Conclusão de Curso do Normal Regional – 1º Ciclo**