

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DENISE KLOECKNER SBARDELOTTO

**O DESENVOLVIMENTO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PRIMÁRIOS NA FRONTEIRA OESTE PARANAENSE: a criação da primeira Escola
Normal Secundária pública de Foz do Iguaçu e do Oeste do Paraná**

**PONTA GROSSA/PR
ABRIL DE 2009**

DENISE KLOECKNER SBARDELOTTO

**O DESENVOLVIMENTO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PRIMÁRIOS NA FRONTEIRA OESTE PARANAENSE: a criação da primeira Escola
Normal Secundária pública de Foz do Iguaçu e do Oeste do Paraná**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Educação,
pelo Curso de Mestrado em Educação, linha de
pesquisa em História e Políticas Educacionais, na
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

Orientador: Prof. Dr. Adair Ângelo Dalarosa.

**PONTA GROSSA/PR
ABRIL DE 2009**

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Processos Técnicos BICEN/UEPG

S276d Sbardelotto, Denise Kloeckner
 O desenvolvimento dos cursos de formação de professores
 primários na Fronteira Oeste Paranaense : a criação da primeira Escola
 Normal Secundária pública de Foz do Iguaçu e do Oeste do Paraná. /
 Denise Kloeckner Sbardelotto. Ponta Grossa, 2009.
 212 f.
 Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de
 Ponta Grossa.
 Orientador: Prof. Dr. Adair Ângelo Dalarosa

 1. História da Educação. 2. Formação de Professores.
 3. Oeste do Paraná . I. Dalarosa, Adair Ângelo . II. T

CDD: 370.71

TERMO DE APROVAÇÃO

DENISE KLOECKNER SBARDELOTTO

O DESENVOLVIMENTO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PRIMÁRIOS NA FRONTEIRA OESTE PARANAENSE: A CRIAÇÃO DA PRIMEIRA
ESCOLA NORMAL SECUNDÁRIA PÚBLICA DE FOZ DO IGUAÇU E DO OESTE
DO PARANÁ

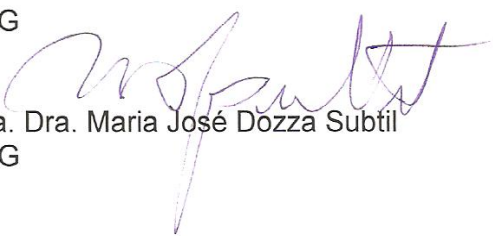
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no
Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador


Prof. Dr. Adair Ângelo Dalarosa
UEPG


Prof. Dr. José Luiz Zanella
UNIOESTE


Profa. Dra. Maria Isabel Moura Nascimento
UEPG


Profa. Dra. Maria José Dozza Subtil
UEPG

Ponta Grossa, 03 de abril de 2009

Aos meus pais, pelo amor incondicional, pelos maiores exemplos e mais importantes ensinamentos que já recebi.

Ao meu esposo Alvaro, pela presença constante e apoio inestimável.

Aos homens e mulheres que acreditaram na riqueza do Oeste do Paraná, que resistiram às adversidades e ajudaram a cultivar essa terra com trabalho.

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento especial ao Prof. Dr. Adair Ângelo Dalarosa, por ter acreditado em mim, por continuar acreditando e me incentivando em meu desenvolvimento acadêmico e profissional. Pela postura atenciosa, consistente e coerente e pelo companheirismo com que conduziu a orientação desta pesquisa.

Aos professores e funcionários do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

Ao Prof. Dr. José Luiz Zanella, à Prof.^a Dr^a Maria Isabel Moura Nascimento, à Prof.^a Dr.^a Maria José Subtil e ao Prof. Dr. Ariel José Pires, pela leitura atenciosa e pelas sugestões valiosas, tanto na ocasião do Exame de Qualificação quanto no processo de desenvolvimento deste trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pelo financiamento desta pesquisa, através da concessão da bolsa de estudos.

Aos funcionários do Arquivo Público do Paraná, em especial à Tatiana Dantas Marchette, pela atenciosa ajuda na busca pelas fontes e pela concessão de preciosos materiais.

Às professoras entrevistadas, pela confiança e acolhimento com que me receberam em suas residências e pelas esclarecedoras conversas. Em especial à Sebastiana Ayres de Aguirre, pela dedicação com que me auxiliou na busca por novas fontes e depoimentos.

Aos colegas de Grupo de Estudos e Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR”, da UEPG e da UNIOESTE, ambos pelo acolhimento, pelo fundamental incentivo e valorização do meu objeto de pesquisa.

Ao Prof. Dr. João Jorge Corrêa e à Prof.^a Dr.^a Flávia Anastásio de Paula, por terem sido os primeiros a acreditarem em mim, me incentivando a buscar pelo curso de mestrado.

Ao meu esposo Alvaro, por estar sempre ao meu lado, amoroso e companheiro, neste e em todos os outros desafios que assumimos.

À Raquel, Eduardo e Cássio, que mesmo distantes, estiveram sempre presentes em pensamento, acompanhando e me incentivando com palavras carinhosas e compreensivas.

Um agradecimento muito especial aos meus pais, verdadeiros responsáveis por aquilo que hoje sou capaz de superar e conquistar.

A Sr. Alves, Dona Lia, Aline e Amanda, família amorosa que sempre me incentivou e me apoiou nos momentos que mais precisei.

Aos colegas de mestrado, em especial à Bernadete, Delvana, João Cláudio, Nájela, Paula e Renata, queridos amigos que fiz no decorrer desta caminhada, tão ou mais valiosos que o crescimento intelectual que este curso nos proporcionou. Serão inesquecíveis as discussões teóricas em sala e fora dela, as confidências e os projetos de vida compartilhados.

A todas as pessoas que de forma direta ou indireta contribuíram para a elaboração e concretização desta pesquisa.

Muito Obrigada.

“Desconfiai do mais trivial, na aparência singela. E
examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de
hábito como coisa natural, pois em tempo de
desordem sangrenta, de confusão organizada, de
arbitrariedade consciente, de humanidade
desumanizada, nada deve parecer natural, nada
deve parecer impossível de mudar.”

Bertolt Brecht (1983, p. 45).

SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. **O DESENVOLVIMENTO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS NA FRONTEIRA OESTE PARANAENSE**: a criação da primeira Escola Normal Secundária pública de Foz do Iguaçu e do Oeste do Paraná. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR, 2009.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de investigação o desenvolvimento dos cursos normais públicos de formação de professores primários na atual mesorregião Oeste do estado do Paraná, especificamente no núcleo urbano “pioneiro” de Foz do Iguaçu. Parte-se da seguinte problemática: quais os determinantes políticos e econômicos que levaram ao desenvolvimento dos cursos de formação de professores no Oeste do Paraná? O recorte histórico está delimitado entre os anos de 1946, quando da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, e 1960, ano de conclusão da primeira turma da referida Escola Normal. O objetivo principal é analisar os aspectos econômicos, políticos e educacionais que determinaram o desenvolvimento dos cursos de formação de professores, até a criação da Escola Normal Secundária “Iguaçu”. O trabalho inicia apresentando a organização do ensino público primário e dos Cursos Normais públicos de formação de professores primários no Brasil e no estado do Paraná, bem como a influência das concepções de trabalho e formação docente de Erasmo Pilotto nas políticas voltadas à formação de professores, atrelado aos princípios do Movimento pela Escola Nova. Em seguida, apresenta alguns aspectos relevantes em relação ao processo de ocupação da atual mesorregião Oeste do Paraná, ao desenvolvimento do ensino público primário e à demanda por professores habilitados. Por fim, são apresentados os aspectos políticos, econômicos e educacionais que determinaram o desenvolvimento das primeiras iniciativas em formar professores na atual mesorregião Oeste, até a criação da Escola Normal Secundária “Iguaçu”. O referencial teórico-metodológico adotado no desenvolvimento da pesquisa e análise das fontes está alicerçado nos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Foram realizadas 04 (quatro) entrevistas com ex-normalistas e 01 (uma) entrevista com uma das primeiras diretoras da referida Escola Normal, que puderam contar como ocorreu o processo de desenvolvimento dos cursos de formação de professores na atual mesorregião Oeste do Paraná. A pesquisa constatou que o desenvolvimento dos cursos normais públicos de formação de professores primários no Oeste do Paraná, iniciado a partir da década de 1950 com a criação dos Cursos Normais Regionais e da posterior Escola Normal Secundária “Iguaçu”, embora tenha possibilitado a expansão do número de professores habilitados na região, representou contraditoriamente a difusão do modelo de vida social urbano-industrial, necessários à adequação da região às novas exigências do contexto capitalista. Enquanto os Cursos Normais Regionais foram criados a partir da necessidade dos colonos por professores habilitados, a Escola Normal Secundária foi criada como resultado das reivindicações da elite de Foz do Iguaçu, ansiosa por uma formação em nível secundário que possibilitasse a manutenção da sua hegemonia econômica e cultural, através da ocupação dos cargos educacionais dirigentes. Portanto, enquanto os Cursos Normais Regionais continuavam formando os professores para a docência nas escolas isoladas e multisseriadas destinadas à classe trabalhadora, a Escola Normal Secundária formava professores provenientes da classe dominante, principalmente interessados em compor os quadros educacionais dirigentes de Foz do Iguaçu e do Oeste do Paraná.

Palavras-chave: História da Educação. Formação de Professores. Oeste do Paraná.

SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. THE DEVELOPMENT OF TEACHERS' GRADUATION COURSES IN THE BORDER OF THE WEST OF PARANÁ: the creation of the first Normal Secondary School in Foz do Iguaçu and the west of Paraná. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR, 2009.

ABSTRACT

This research has as investigative aim the development of the ordinary public courses to graduate primary teachers in the current mesoregion west of the State of Paraná, more specifically in the urban pioneer area of Foz do Iguaçu. We began from the following problematic: Which political and economic determiners led to the development of teachers' graduation courses in the West of Parana? The historical approach is defined within the years of 1946, when the Organic Law of Normal Education was issued, and 1960, year when the first Normal Education finished their studies. The main objective is to analyze the economical, political and educational aspects which determine the development of teachers' graduation courses, until the creation of the Normal Secondary School "Iguaçu". The study starts presenting the organization of public primary school and the Normal Public Courses of teachers' graduation in Brazil and in the State of Paraná, as well as the influence of the work conceptions and teaching graduation of Erasmo Pilotto in the policies regarding teaching graduation, linked to the principles of Movement for New School. After that, it presents some aspects which might be relevant in relation to the process of occupation of the current mesoregion west of the State of Paraná, to the development of public primary education and the demand for skillful teachers. Finally, the political, economical and educational aspects are presented, those which determined the development of the first initiatives in graduating teachers in the mesoregion west of Paraná, until the creation of the Normal Secondary School "Iguaçu". The theoretical-methodological reference adopted in the development of the research and analysis of the sources is based on the dialectic historical materialism. Four (04) interviews were made with ex-normalists and one (01) interview was made with one of the first principals of the referred Normal School, and they could tell how the development of teachers' graduation courses in the West of Parana occurred. The study determined that the normal public primary courses in the West of Paraná, started from the decade of 1950s with the implementation of the Regional Normal Courses and its subsequent Secondary Normal School "Iguaçu", although it had made possible the expansion of the number of skillful teaches in the region, it represented otherwise the diffusion of the urban-industrial social life sample, necessary to the adequacy of the region to the new demands of the capitalist context. While the Regional Normal Courses were created because of the necessity of the settlers for skillful teachers, the Secondary Normal School was created as a result of the claim of the upper class in Foz do Iguaçu, eager for a graduation in secondary level which made possible the maintenance of its economical and cultural hegemony, through the occupation of educational leading roles. Therefore, while the Regional Normal Courses kept forming teachers for the isolated schools aimed to the working class, Secondary Normal School graduated teachers provenient from the dominant class, mainly interested in be part of the educational leading roles in Foz do Iguaçu and west of Paraná.

KEYWORDS: History of Education. Teaching Graduation. West of Paraná.

LISTA DE MAPAS

MAPA 1 – Estado do Paraná: destaque para a divisão político-administrativa da atual mesorregião Oeste paranaense.

MAPA 2 – Atual mesorregião Oeste do estado do Paraná: destaque para as microrregiões de Cascavel (A), Foz do Iguaçu (B) e Toledo (C).

MAPA 3 – Divisão Político-Administrativa do estado do Paraná em 1948.

MAPA 4 – Divisão Político-Administrativa do estado do Paraná em 1953.

MAPA 5 – Localização das principais *obrages* do Oeste do Paraná (final do século XIX).

LISTA DE FOTOS

FOTO 1 – Processo de cancheamento da erva-mate: trituração e peneiramento (s/d).

FOTO 2 – Barco a vapor atracando no Porto Fluvial de Foz do Iguaçu, trazendo mercadorias para os municípios do Oeste do Paraná (meados da década de 1930).

FOTO 3 – Porto Mendes: embarque de passageiros em 1938.

FOTO 4 – Professora Alberta Nascimento com seus alunos (década de 1930).

FOTO 5 – Vista aérea de Foz do Iguaçu (década de 1940).

FOTO 6 – Família produtora de suínos: abate (década de 1940).

FOTO 7 – João Correia da Luz e Maria Benvida - comércio de porão: criação de suínos (década de 1940).

FOTO 8 – BR 277 em 1951.

FOTO 9 – Propaganda da Cerveja Iguassú - Weirich Filhos (s/d).

FOTO 10 – Primeiro corpo docente do Grupo Escolar Bartolomeu Mitre: Catarina, Maria Reis da Silva, Ottília Schimmelpfeng, Iguassuína F. Coimbra, Diretora Iolanda Fava Lenzi e Inspetora Iaiá (final da década de 1920).

FOTO 11: Vista aérea do centro de Foz do Iguaçu. Ao centro, a construção do Grupo Escolar Bartolomeu Mitre (início da década de 1950).

FOTO 12: Alunos das escolas primárias de Foz do Iguaçu em desfile no centro de Foz do Iguaçu (década de 1950).

FOTO 13: Decreto de criação da Escola Normal Secundária de Foz do Iguaçu.

FOTO 14: Decreto de denominação da Escola Normal Secundária “Iguaçu”.

FOTO 15: Recém inaugurado prédio do Grupo Escolar Bartolomeu Mitre, onde funcionou o Curso Normal Regional e a Escola Normal Secundária “Iguaçu”. Vista da Rua Jorge Schimmelpfeng (década de 1950).

FOTO 16: Normalistas da primeira turma da Escola Normal Secundária “Iguaçu” (aprox. 1958).

FOTO 17: Normalistas da primeira turma da Escola Normal Secundária “Iguaçu”, que funcionava em uma das salas do Grupo Escolar Bartolomeu Mitre (aprox. 1958).

FOTO 18: Normalistas da primeira turma da Escola Normal Secundária “Iguaçu” (aprox. 1958).

FOTO 19: Normalistas formandas da Escola Normal Secundária “Iguaçu” (início da década de 1960).

FOTO 20: Normalistas formandas, diretora (esq.) e professores (dir.) da Escola Normal Secundária “Iguaçu” (início da década de 1960).

FOTO 21: Primeiro aeroporto de Foz do Iguaçu, inaugurado em 1950.

FOTO 22: Atividade prática de teatro apresentado pelas normalistas da Escola Normal Secundária “Iguaçu” na disciplina de Prática de Ensino (início da década de 1960).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
------------------	----

CAPÍTULO I

OS CURSOS NORMAIS PÚBLICOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS E O ENSINO PÚBLICO PRIMÁRIO NO BRASIL E NO PARANÁ

1.1	Organização dos Cursos Normais públicos de formação de professores primários e do ensino público primário no Brasil	27
1.2	Organização dos Cursos Normais públicos de formação de professores primários e do ensino público primário no estado do Paraná	48
1.3	A formação docente e o trabalho docente no Paraná: Erasmo Pilotto e a influência do Movimento pela Escola Nova	68

CAPÍTULO II

O DESENVOLVIMENTO DA MESORREGIÃO OESTE DO PARANÁ: O TRABALHO DOCENTE E O ENSINO PÚBLICO PRIMÁRIO

2.1.	A Colônia Militar do Iguassú e as <i>obrages</i> argentinas: iniciativas não-institucionalizadas de trabalho docente e ensino primário	84
2.2.	O poder público municipal e a decadência das <i>obrages</i> argentinas: a institucionalização do trabalho docente e do ensino público primário	95
2.3.	A migração sulista e a efetiva ocupação da atual mesorregião Oeste: o aumento da demanda por professores habilitados e por ensino público primário	111

CAPÍTULO III

O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO PÚBLICO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS NO OESTE DO PARANÁ: A ESCOLA NORMAL SECUNDÁRIA “IGUAÇU”

3.1	As escolas dos colonos e os Cursos Normais Regionais: a tardia intervenção do estado na implantação dos cursos de formação de professores primários ..	131
3.2	A criação da Escola Normal Secundária “Iguaçu”: uma demanda da elite de Foz do Iguaçu pela formação secundária	143
3.3	“Todas tinham pais e posses”: a formação da “filhas” da elite de Foz do Iguaçu para os cargos educacionais dirigentes	161

CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
----------------------------	-----

REFERÊNCIAS.....	184
------------------	-----

ANEXO I	197
---------------	-----

ANEXO II	198
----------------	-----

ANEXO III	199
-----------------	-----

ANEXO IV	202
----------------	-----

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de dissertação tem como objeto de investigação o desenvolvimento dos cursos normais de formação de professores primários na atual mesorregião Oeste do estado¹ do Paraná (vide anexo III, mapa 1). O problema de pesquisa consiste em analisar quais os determinantes políticos e econômicos que levaram ao desenvolvimento dos cursos de formação de professores no Oeste do Paraná. A investigação contempla o estudo da criação da primeira Escola Normal Secundária pública² do Oeste do Paraná, no município de Foz do Iguaçu, núcleo urbano “pioneiro”³ dessa mesorregião. A problemática de pesquisa conduziu-nos às seguintes questões adjacentes à pesquisa: por que o primeiro curso de nível secundário público do Oeste do Paraná e de Foz do Iguaçu foi criado tardiamente e por que um curso de formação de professores? Por que o Curso Normal Regional de Foz do Iguaçu foi encerrando suas atividades gradativamente na medida em que a Escola Normal Secundária foi instalada? Quais as características dessa Escola, a quem se destinava e quais as influências das políticas nacionais e estaduais em sua criação e funcionamento?

A escolha desta temática de investigação está diretamente relacionada com minha origem e trajetória acadêmica. Anteriormente ao ingresso no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, investigamos o processo de criação do primeiro Grupo Escolar do Oeste do Paraná, denominado “Grupo Escolar Bartholomeu Mitre” como requisito para a obtenção do grau de especialista, através do Curso *lato sensu* de Especialização em História da Educação Brasileira, ofertado pelo HISTEDOPR

¹ Utilizaremos o termo “estado” quando se tratar de uma unidade da federação, e “Estado” quando se tratar de União ou de uma concepção. Ambos os níveis refletem uma determinada concepção de Estado, que orienta as ações de um governo.

² É importante salientar que o significado do termo “público (a)” não é entendido aqui como sinônimo de “popular”, mas sim como sinônimo de “estatal”. Marx (s/d), na “Crítica ao Programa de Gotha”, esclarece o equívoco sobre a suposta “educação popular sob a tutela do estado”: “Isso de ‘educação popular a cargo do Estado’ é completamente inadmissível. [...] Longe disso, o que deve ser feito é subtrair a escola a toda influência por parte do governo e da Igreja.” (MARX, s/d, p. 223, aspas do autor). Com base nesse posicionamento e propondo a retirada da tutela do Estado em relação à educação, Saviani (2005) propõe a estratégia de, “Em vez de centrar a defesa da escola pública na oposição entre o ensino público e privado, cabe centrá-la na oposição entre ensino de elite e educação popular”. (SAVIANI, 2005, p. 174). Assim, a educação pública (estatal) no Brasil, ainda que oposta à educação privada, não consiste em uma educação popular e, na condição de educação sob a tutela do Estado, historicamente não tem atendido às necessidades da classe trabalhadora. Embora não seja nosso objetivo aprofundar esses conceitos, faz-se necessário esclarecer essas questões para registrar aqui, que o uso do termo “público (a)” neste trabalho está atento a estas considerações e será utilizado atrelado ao conceito de “estatal”.

³ O termo “pioneiro (a)” será utilizado entre aspas, mostrando que não compactuamos com a análise eurocêntrica de povoamento e indicando que nos referimos à ocupação brasileira do século XIX e XX. Não desconsideramos as ocupações ocorridas em períodos históricos anteriores, incluindo a ocupação indígena dos povos Guarani e Caingangue no estado do Paraná.

– Campus de Cascavel. Este estudo inicial nos motivou a dar seqüência à investigação sobre a história da educação na região, objetivando contribuir com a pesquisa na área da história da educação paranaense, respondendo a algumas questões e tentando formular novas perguntas que possam, no futuro, suscitar o interesse e desenvolvimento de outras pesquisas sobre essa região fronteiriça.

Constatamos que, embora o Oeste do estado do Paraná possua uma história rica em contradições, ainda foi pouco investigada sobre o ponto de vista acadêmico, o que justifica a relevância deste estudo, tendo em vista a urgente necessidade de coleta das fontes históricas ainda existentes e que podem ajudar a explicar a história da educação nessa região. Analisando as singularidades da história regional como expressão do contexto universal, esta pesquisa visa contribuir com levantamento e análise de fontes sobre o surgimento e constituição da educação do Paraná e na atual mesorregião Oeste do estado, perspectiva que encontra respaldo nos objetivos do Projeto “Levantamento e Catalogação de Fontes Primárias e Secundárias para a História da Educação do Oeste do Paraná”, proposto em nível nacional pelo “Grupo de Pesquisa em “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR”, sediado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP”.

Para se entender a região escolhida, julgamos importante caracterizar brevemente a divisão territorial oficial do estado do Paraná. Atualmente, a mesorregião Oeste do estado do Paraná contempla três microrregiões, representadas por núcleos urbanos pólos. Estes conceitos passaram a ser empregados no Paraná a partir de 1989, como resultado de uma revisão das divisões estaduais definidas em 1968, reorganização esta realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Em função dessa reorganização, o Oeste paranaense passou a compreender as seguintes microrregiões: a microrregião de Cascavel, a microrregião de Foz do Iguaçu e a microrregião de Toledo (vide anexo III, mapa 2), totalizando cinquenta municípios e com área total de aproximadamente 22.811.242 km², 11,5 % da área estadual, desmembrados do antigo município de Foz do Iguaçu durante a década de 1950 e situados entre os rios Guarani, Iguaçu, Paraná e Piquiri. Os municípios são: Anahy, Assis Chateaubriand, Boa Vista da Aparecida, Braganey, Cafelândia, Campo Bonito, Capitão Leônidas Marques, Cascavel, Catanduvas, Céu Azul, Corbélia, Diamante do Oeste, Diamante do Sul, Entre Rios do Oeste, Formosa do Oeste, Foz do Iguaçu, Guaíra, Guaraniasçu, Ibema, Igatu, Iracema do Oeste, Itaipulândia, Jesuítas, Lindoeste, Marechal Cândido Rondon, Maripá, Matelândia, Medianeira, Mercedes, Missal, Nova Aurora, Nova Santa Rosa, Ouro Verde do Oeste, Palotina, Pato Bragado, Quatro Pontes, Ramilândia, Santa Helena, Santa Lúcia, Santa Tereza do Oeste, Santa Terezinha de Itaipu, São José das Palmeiras, São Miguel

do Iguaçu, São Pedro do Iguaçu, Serranópolis do Iguaçu, Terra Roxa, Toledo, Três Barras do Paraná, Tupãssi e Vera Cruz do Oeste. (PIERUCCINI; BULHÕES, 2003).

O recorte da pesquisa foi delimitado entre o período de 1946, ano da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei n.º 8.530 de 02 de janeiro de 1946), e 1960, ano em que foi concluída a primeira turma da Escola Normal Secundária “Iguaçu” no município de Foz do Iguaçu.⁴ Nos anos finais da década de 1940 e durante a década de 1950, o Brasil iniciou um processo acelerado de desenvolvimento econômico baseado na industrialização e nos investimentos internacionais, com a venda de indústrias brasileiras e aumento da dívida externa e interna, sob justificativas ancoradas nas propostas nacional-desenvolvimentistas de governo. Assim, o período de análise do objeto desta pesquisa está inserido fundamentalmente no modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização. (RIBEIRO, 1998). Tendo em vista que o contexto regional tem ligações com o contexto nacional, para analisar o Oeste do Paraná faz-se necessário estabelecer as contradições entre as singularidades dessa região e o movimento capitalista nacional e internacional no período em questão.

O processo de ocupação especificamente brasileira, argentina e paraguaia no território da atual mesorregião Oeste do Paraná pode ser analisado em quatro frentes de ocupação, conforme analisa Colodel (2003), a saber: a) a primeira, ao final do século XIX até a segunda década do século XX, quando o Oeste do Paraná era uma porção de terras de vasta floresta, desconhecida e de difícil acesso pelo território brasileiro, ocupadas pelos povos indígenas pertencentes ao grupo cultural Tupi-Guarani⁵, de tribo Guarani, e explorada comercialmente por argentinos e paraguaios, com tímida presença de brasileiros; b) a segunda frente de ocupação ocorreu a partir de 1930, com a integração ao conjunto do Paraná e o início da migração de sulistas, que ocuparam desmatando e plantando no território recortado pelas

⁴ Quanto às diferentes periodizações da história brasileira, encontramos em Nagel (1998) uma divisão diferenciada do período republicano brasileiro até os anos finais da década de 1990, divididos em dois momentos históricos de discursos distintos: de 1891 até 1970, cuja característica era a construção de uma ideologia nacionalista e o discurso governamental para a educação estava voltado às “[...] idéias de desenvolvimento econômico, profissionalização e/ou instrução adequada a uma necessidade já definida.” (NAGEL, 1998, p. 2), e do início de da década de 1970 em diante, caracterizado pelo discurso ideológico da globalização. Buscando superar a periodização clássica, Ribeiro (1998) propõe uma redivisão temporal do contexto brasileiro a partir da organização histórica pelo viés econômico. Propõe a periodização da história brasileira em oito períodos, interessando ao recorte deste trabalho destacar o sétimo período, caracterizado pelo modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização (de 1937 a 1955) e o oitavo, caracterizado pela crise do modelo nacional-desenvolvimentista de industrialização e implantação do modelo “associado” de desenvolvimento econômico (de 1955 a 1968).

⁵ Muito antes da ocupação européia, todo o território hoje compreendido como estado do Paraná era habitado originalmente por índios provenientes da grande família Tupi-Guarani e dos Gês. Conforme Wachowicz (2002) “Dos gês, destacaram-se os caingangues e os xoklêngs (botocudos). Esta área cultural não chegou a ser bem estudada pelos etnógrafos no Paraná, o que deixa uma lacuna no estudo da pré-história paranaense.” (WACHOWICZ, 2002, p. 10).

Companhias colonizadoras e formaram minifúndios, que deram origem a diversos municípios; c) a terceira, a partir de 1970, com a subdivisão administrativa do Estado e com a transformação da economia agrícola local, sendo inserida no mercado nacional pela suinocultura, com a mecanização da agricultura e o plantio intensivo de soja e milho; d) a última frente de ocupação ocorreu a partir dos anos de 1980, com a construção da Usina Hidrelétrica Binacional de Itaipu (iniciada em 1974) que tanto trouxe novos migrantes ao Oeste do Paraná quanto deslocou grande quantidade de habitantes da região, que tiveram suas propriedades inundadas pelo reservatório em 1982. (Idem). No entanto, para efeitos desta pesquisa, a contextualização se limitará fundamentalmente na análise da primeira e segunda frente de ocupação.⁶

Esta pesquisa será contextualizada principalmente no período chamado por Colodel (2003) de segunda frente de ocupação, que ocorreu a partir de 1930, marcada pela mudança de estratégia política com a posse de Getúlio Vargas, a retomada pelo governo do estado do Paraná das terras concedidas às Companhias Colonizadoras através do Decreto n.º 300/1930 e o início da migração sulista que ocupou efetivamente as terras do Oeste do Paraná. Por essas razões, dispensaremos maior atenção às décadas de 1940 e 1950, período de acelerado crescimento urbano e econômico das localidades que já existiam na atual mesorregião Oeste do Paraná e pelo surgimento de novos municípios e distritos. (COLODEL, 2003). Com as novas demandas do capital, o crescimento urbano e industrial e o recebimento de grande contingente de migrantes sulistas, aumentou também a demanda pelo ensino primário no Oeste do Paraná e em Foz do Iguaçu e, em consequência, a demanda pela qualidade e por professores habilitados. (EMER, 1991).

A qualificação dos professores também fazia parte do rol de reivindicações da população do Oeste do Paraná, em virtude da precariedade que a educação enfrentava desde o povoamento da região. A oferta do ensino primário na região era muito restrita e a maioria dos professores que lecionavam nas escolas do município de Foz do Iguaçu eram leigos. Estes possuíam minimamente condições de ensinar e eram contratados pelo município ou pelo grupo colonial. Alguns desses professores, cujas condições econômicas eram mais favoráveis, buscavam formação para o trabalho docente em núcleos urbanos distantes, como Curitiba ou

⁶ Importante observar que Balhana (et al, 1969) divide o processo de ocupação do território paranaense diferentemente de Colodel (2003), na forma de três ondas de povoamento: “[...] a do Paraná tradicional que se expandiu desde o século XVII, de Paranaguá e Curitiba, pelas regiões de campo, coma criação do gado, e depois com a indústria da erva-mate e da madeira de pinho; as do Paraná moderno, aquela dos agricultores da agricultura tropical do café que, pelas origens e interesses históricos, ficaram mais diretamente ligados a São Paulo, e a dos colonos da agricultura de subsistência, plantadores de cereais e criadores de suínos que, pela origem e interesses históricos, se ligaram mais intimamente ao Rio Grande do Sul.” (BALHANA; MACHADO; WESTPHALEN, 1969, p. 264).

Ponta Grossa. Porém as dificuldades de acesso à região Oeste do Paraná ainda eram muito precárias no decorrer da década de 1950, inviabilizando, na maior parte dos casos, a saída desses professores para outras localidades.

Sendo assim, a partir de uma demanda social por professores habilitados, na década de 1950 vários Cursos Normais Regionais foram instalados no Oeste do Paraná, acompanhando a proposta nacional e estadual, que visava suprir de professores primários as regiões do interior do estado e das zonas rurais. Julgava-se que esses professores, formados na própria localidade, conhecedores dos problemas da região e dispostos a permanecer nesses locais, encontrariam soluções para os problemas locais. Nesse contexto, em 1951, foi criado em Foz do Iguaçu o primeiro Curso Normal Regional público do Oeste do Paraná, que acabou cedendo lugar, posteriormente, à Escola Normal Secundária “Iguaçu”. A criação dessa escola normal somente em Foz do Iguaçu, enquanto a formação de regentes de ensino continuou sendo realizada em outros núcleos urbanos do Oeste do Paraná, demonstra a intencionalidade de formação da elite intelectual que comandaria o sistema educacional da região. Assim, o município de Foz do Iguaçu, além de constituir-se no núcleo urbano “pioneiro” do Oeste do Paraná, foi o município onde a primeira Escola Normal Secundária da região foi instalada. Diante disso, destacamos que, embora em alguns momentos abordemos aspectos que são característicos deste município, a pesquisa propõe analisar as especificidades do ensino público primário e dos Cursos Normais de formação de professores primários de toda a atual mesorregião Oeste.

Os objetivos dessa pesquisa podem ser assim definidos:

- investigar em que medida as políticas nacionais e estaduais voltadas à formação de professores exerceram influência no desenvolvimento do ensino público de formação de professores primários no Oeste do Paraná até a criação da Escola Normal Secundária “Iguaçu”;
- analisar os aspectos econômicos e políticos que determinaram a criação tardia da primeira Escola Normal Secundária pública de formação de professores primários do Oeste do Paraná;
- analisar as relações e contradições entre a demanda por ensino público primário e a habilitação para o trabalho docente através da Escola Normal Secundária pública de formação de professores criada no município de Foz do Iguaçu.

Esta pesquisa não tem o objetivo de analisar os cursos de formação de professores até os dias atuais, nem mesmo delinear a história da Escola Normal Secundária “Iguaçu” desde a data de sua criação até o presente. Por razões metodológicas adjacentes à realização de um

trabalho de pesquisa, propomos-nos a realizar a análise deste período subsequente em uma outra oportunidade.

Procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa

O referencial teórico-metodológico a ser adotado no desenvolvimento desta dissertação está alicerçado nos pressupostos do materialismo histórico-dialético. A escolha deste método tem como justificativa a convicção de que é a partir do estudo do concreto, da materialidade histórica, que podemos apreender as múltiplas determinações da realidade. Utilizando o estudo da história, entendemos que um fato não pode ser estudado somente a partir de seu estado atual, mas é necessário verificar os condicionamentos existentes ao longo do processo histórico. Partindo do pressuposto dialético, entende-se que a realidade resulta do movimento de constantes contradições e que o movimento da história sofre interferências do homem e este da história. (MARX; ENGELS, 1986).

Ao analisar a história da educação no Oeste do Paraná na perspectiva do método materialista histórico-dialético partimos de um pressuposto materialista, uma teoria histórica e uma lógica dialética. Vejamos: é materialista porque o pressuposto primeiro é a existência da matéria. Sendo o ser constituído da matéria, o ser existe antes de pensar, ou seja, de acordo com o pressuposto ontológico materialista, primeiro existe a matéria e depois o pensamento. A materialidade do método do materialismo histórico-dialético consiste em ter como pressuposto que “[...] o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.” (MARX; ENGELS, 1986, p. 37). Determinadas formas de consciência são provocadas na medida em que a estrutura – base econômica – e a superestrutura da sociedade – relações políticas e jurídicas (Estado, instituições, idéias, leis, políticas) – se articulam de acordo com a produção da vida material dos homens e com as relações que estes estabelecem em sociedade. Para Marx (1986) a própria “[...] estrutura social e o Estado nascem constantemente do processo de vida de indivíduos determinados [...] tal como atuam e produzem materialmente [...]” (Idem).

Para que seja possível ao homem conhecer a realidade, ao iniciar um estudo é necessário partir da materialidade, ou seja, do concreto: “Parece que o correto é começar pelo real e pelo concreto, que são a pressuposição prévia e efetiva.” (MARX, 1991, p. 39). Para explicar a idéia de concreto como ponto de partida para o método materialista histórico-

dialético, é preciso esclarecer que o conceito de *concreto* não é similar ao conceito de *empírico*. Para Marx, enquanto o concreto é real e fundamenta-se na totalidade histórica, o empírico abrange apenas o prático, o fenômeno em si, que pode cair numa realidade ilusória e irreal na medida em que não é sustentado por uma totalidade histórica. Para o método marxiano, partir do concreto não significa limitar-se aos dados empíricos, postura metodológica objeto de crítica por Marx aos economistas do século XVII. Embora reconheça que o método cientificamente exato parta do concreto efetivo, inclusive enquanto intuição e representação, Marx considera o concreto muito mais do que os dados empiricamente observados, mas como uma “[...] síntese de múltiplas determinações [...]” (Idem).

O conhecimento histórico é explicado a partir da síncrese (de um todo caótico), para a análise (abstração), chegando a uma síntese (o todo concreto).⁷ Num primeiro momento, o pesquisador debruça-se no objeto e entende o que ele explica por ele mesmo, ou seja, parte-se do empírico, de como o objeto se apresenta, numa fase em que a totalidade mostra-se caótica e confusa. Como essa explicação não é o suficiente, devem-se buscar as determinações mais simples, as abstrações e conceitos que são obtidos por meio da análise: “Como na história, do mesmo modo que no seu reflexo literário, as coisas se desenvolvem, também, a grandes traços, do mais simples para o mais complexo [...]”. (ENGELS, s/d, p. 310). A partir deste conceito, inicia-se a elaboração da síntese, através do retorno ao objeto pelo caminho inverso. Após este percurso, as determinações mais simples, ou seja, o objeto de estudo do pesquisador, não é mais entendido por si mesmo ou isoladamente, mas como “[...] uma rica totalidade de determinações e relações diversas.” (MARX, 1991, p. 39). Marx afirma que “[...] o curso do pensamento abstrato que eleva do mais simples ao complexo corresponde ao processo histórico efetivo.” (Ibidem, p. 41). O trajeto do pensamento sugerido pelo materialismo histórico-dialético segue o próprio movimento histórico e dialético da sociedade.⁸

⁷ Ao defender a tese de que as pesquisas em educação devem avançar do “senso comum à consciência filosófica” Saviani (1996) afirma: “Partindo da educação enquanto fenômeno concreto, impõe-se empreender a crítica sistemática do senso comum (forma sincrética e cristalizada de conceber a realidade) de modo a extrair o seu núcleo válido (o bom senso) e levá-lo, pela mediação da análise, a uma concepção sintética elaborada. Em outros termos, trata-se de passar do nível do senso comum ao plano teórico, onde o problema educacional é formulado de modo sistematizado, coerente e orgânico.” (SAVIANI, 1996, p. 97-98).

⁸ Conforme Kosik (2002), “Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimentos da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético [...] se são entendidos como partes estruturais do todo. [...] a tal agrupamento falta ainda o essencial: a totalidade e a concreticidade.” (KOSIK, 2002, p. 44). Para atingir a concreticidade, a *totalidade* de um elemento não pode ser compreendida sem a totalidade de outros elementos, pois o objeto específico não pode ser compreendido por ele mesmo, mas sim dentro de uma totalidade.

O conceito de concreto para o materialismo histórico-dialético é entendido como essa rica totalidade: o ponto de chegada, a síntese, o resultado da pesquisa. Esse concreto, enquanto síntese ou interpretação mental, nada mais é do que o concreto pensado: “[...] o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto *não é senão a maneira de proceder do pensamento* para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado.” (MARX, 1991, p. 40, itálicos do autor). Embora Marx apresente o concreto enquanto ponto de partida efetivo, este é na verdade entendido como resultado, apreendido pelo homem através do pensamento no processo de elaboração do conhecimento.

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. (MARX, 1991, p. 39-40).

O concreto real significa a síntese de múltiplas determinações de muitos elementos interligados, do movimento dialético entre o singular, particular e universal. O método consiste em elaborar conceitos e abstrações, a partir do conhecimento empírico singular, ou seja, elaborar representações mentais do que foi observado pelos sentidos através do contato com as fontes. Através das particularidades, estabelece-se a relação dialética entre o singular e o universal, momento em que são desenvolvidas as mediações necessárias à compreensão da realidade investigada. (LUKÁCS, 1978). O particular exerce a função de intermediar o singular e o universal:

Mesmo que a finalidade do conhecimento científico seja a investigação do caso singular, esta fundamental estrutura do reflexo não se altera. Em seu devido lugar, chamamos a atenção para o fato de que este retorno do universal ao singular [...] só pode produzir frutos científicos se cada singular for conhecido conjuntamente com as leis que o põem em relação com a universalidade que o compreende e com as particularidades intermediárias. (LUKÁCS, 1978, p. 183).

Explicar as singularidades da história regional sem desembocar nessas abordagens micro-históricas passa pela necessidade do rigor teórico-metodológico que deve pautar a produção científica, para não se perder de vista a relação dialética particular e universal. Assim, compactuamos com o entendimento de Cunha (1987) em relação ao conceito de região: “As regiões da sociedade, do nosso ponto de vista, podem estar definidas por limites que as justapõem; podem, ademais, se superpor umas às outras como estratos geológicos [...]” (CUNHA, 1987, p. 291). Bastante esclarecedor e pertinente é o texto de Pesavento

(1990), ao analisar a noção de historicidade dos conceitos de região propostos por Vladimir Ilitch Lênin e Antônio Gramsci, no qual afirma que o conceito de região é o de um “[...] espaço onde se reproduz o capital de uma forma historicamente determinada. A região seria ainda o espaço onde concretamente se definem e enfrentam as classes sociais.” (PESAVENTO, 1990, p. 68-69).

Dessa forma, embora tenhamos optado, por razões metodológicas, pela análise de apenas uma região paranaense, buscamos interpretar as especificidades da história regional enquanto um aspecto da totalidade, articuladas ao movimento da sociedade e numa relação dialética entre o particular e o geral. Conforme Netto (2006), “Não é o ‘tamanho do objeto’ que define a sua relação com a totalidade. Eu posso fazer micropesquisas conservando uma perspectiva ampla de sociedade, do processo social e de história.” (NETTO, 2006, p. 62). Assim, discutir a questão regional inserida na dinâmica social nacional brasileira também não quer dizer que “[...] a história nacional deva ser o somatório das Histórias regionais. Mas estas indicam as variáveis que são relevantes para a compreensão do sistema global de relações, que é o estado nacional.” (SILVA, 1990, p. 49).

A análise de Marx e Engels sobre a organização da sociedade demonstra que a partir do surgimento da propriedade privada dos meios de produção, a história tem sido marcada sucessivamente pela luta de classes. Daí a afirmação de que “A história de todas as sociedades que já existiram é a história de luta de classes.” (MARX; ENGELS, 1999, p. 9). As sociedades de classes têm mantido algumas características comuns: a propriedade privada dos meios de produção e a conseqüente divisão social do trabalho e do conhecimento. Essa é a base real sob a qual se estruturam a família, o Estado, o direito, a produção e difusão do conhecimento. Essa divisão social do conhecimento determina que tipo de educação seja ofertada à classe burguesa e à classe trabalhadora: a uns uma educação para “o pensar” e a outros uma educação voltada para “o fazer”. Analisamos a história da educação no Oeste do Paraná considerando que a história é o resultado dessa luta de classes que, na sociedade capitalista, ocorre entre a classe burguesa e a classe trabalhadora. Essa luta é uma luta de interesses antagônicos, ou seja, o que favorece a uma classe e prejudica à outra.

Conforme mencionamos, optamos por uma contextualização de algumas décadas anteriores ao recorte da presente pesquisa, estabelecendo relação entre as seções e os capítulos, entendendo que o próprio pressuposto dialético do método materialista histórico-dialético indica que o processo de conhecimento da realidade deve dela extrair o seu movimento, que vai do todo para as partes e das partes para o todo, de forma que os fatos não sejam pura e simplesmente acrescentados, mas que sejam relacionados entre si em um

movimento representado por um “espiral”. Esse processo de concretização que ocorre em um movimento dialético, pressupõe um método que parta do movimento recíproco partes/todo, essência/fenômeno e totalidade/contradição, a união de contrários. O processo dialético não considera apenas o movimento, mas principalmente as contradições que são suscitadas em seu interior. A categoria da contradição, dialeticamente ligada à da totalidade, existe no movimento real da sociedade e não apenas como categoria do método científico.

A lógica do método consiste em superar por incorporação, o que significa que na pesquisa histórica nenhum dado é desprezível. Essa superação se dá no plano do conhecimento científico e no plano da realidade histórica, pois a construção de conhecimento científico tem o compromisso com a crítica e transformação da realidade social. Levando também em consideração a escassez de bibliografia e fontes sobre o Oeste do Paraná, aproveitamos o maior número de fontes disponíveis (bibliografias, documentos, imagens, depoimentos, estatísticas), procurando tomar o devido cuidado para não utilizá-las indevidamente.

Como parte de uma sociedade em constante transformação, a instituição escolar é agente e também sofre mudanças de acordo com o movimento contraditório do real. Utilizando um referencial teórico-metodológico materialista histórico-dialético, consideramos que “[...] uma instituição escolar ou educativa é a síntese de múltiplas determinações, de variadíssimas instâncias [...] que agem e interagem entre si, ‘acomodando-se’ dialeticamente de maneira tal que daí resulte uma identidade.” (SANFELICE, 2007, p. 77, aspas do autor). O que caracteriza uma instituição escolar é resultado do movimento de instâncias de âmbito econômico, político, social e pedagógico. Entendemos que “[...] o processo de institucionalização da educação é correlato do processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho.” (SAVIANI, 2007a, p. 9). Sendo assim, analisaremos a história do surgimento de uma instituição educativa com a convicção de que é apenas a partir do entendimento do contexto da materialidade que podemos formular, por meio da análise, abstrações sobre a realidade.

Ao considerar tais pressupostos, analisamos os dados a partir das seguintes categorias: totalidade e contradição, hegemonia, mediação e reprodução. (CURY, 1995). Utilizamos também as categorias elitização e feminização da formação pública de professores primários e do trabalho docente no Oeste do Paraná e em Foz do Iguaçu. Além disso, construímos uma análise mostrando a relação direta e contraditória entre a demanda por ensino público primário e a oferta do primeiro Curso Normal público de formação de professores primários

no Oeste do Paraná, em suas singularidades e contradições, inserida no contexto nacional e internacional e determinada pelas características do modo de produção capitalista.

Para chegarmos a um bom termo diante dos objetivos da pesquisa, num primeiro momento partimos em busca de trabalhos acadêmicos sobre a formação de professores na atual mesorregião Oeste do Paraná. Conforme já mencionamos, não dispúnhamos de nenhuma bibliografia referente ao processo de constituição da formação de professores nessa região. Foi necessário, portanto, obter fontes primárias e depoimentos que fornecessem elementos para a análise do contexto em que foi criada a Escola Normal investigada e suas principais características. Consideramos que muitos pesquisadores em história e história da educação reconhecem o estado precário dos acervos documentais nas diferentes instituições. No Oeste do Paraná e em Foz do Iguaçu, embora se trate de uma região de ocupação brasileira recente em relação à ocupação do restante do estado, esse problema também está presente, pois além da escassa disponibilidade de referências bibliográficas sobre a educação dessa região, detectamos a má conservação e o extravio de fontes, o que representou a principal dificuldade para realização do presente estudo.

Esta pesquisa utilizou os seguintes instrumentos de coleta de dados: a) análise bibliográfica e documental: fontes primárias e secundárias; b) entrevistas semi-estruturadas com 04 (quatro) ex-normalistas das primeiras turmas e com 01 (uma) das primeiras diretoras da Escola Normal Secundária “Iguaçu” (vide anexo II). Dada a carência de registros que pudessem responder ao problema de pesquisa, buscamos informações em depoimentos que fornecessem elementos para explicar essa realidade. Para tanto, foram realizadas No entendimento de Thompson (2002) esses depoimentos possibilitam

[...] um julgamento muito mais imparcial: as testemunhas podem, agora, ser convocadas também de entre as classes subalternas, os desprivilegiados e os derrotados. Isso propicia uma reconstrução mais realista e mais imparcial do passado, uma contestação ao relato tido como verdadeiro. Ao fazê-lo, a história oral tem um compromisso radical em favor da mensagem social da história como um todo. (THOMPSON, 2002, p. 26).

As fontes primárias e secundárias foram consultadas nos seguintes órgãos/instituições: Arquivo Público do Paraná; Biblioteca Pública do Paraná, Biblioteca Pública Municipal de Foz do Iguaçu, Fundação Cultural de Foz do Iguaçu, Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, Núcleo Estadual de Educação de Foz do Iguaçu, Colégio Estadual Bartolomeu Mitre, Centro Estadual de Educação Profissional Estadual Manoel Moreira Penna, Colégio Estadual Barão do Rio Branco, Câmara Municipal de Foz do Iguaçu e Paróquia São João

Batista de Foz do Iguaçu. Foram analisados documentos tais como projetos pedagógicos, decretos, diretrizes, resoluções, portarias, ofícios, históricos, diplomas e fotos, relacionados à educação e à formação de professores no estado do Paraná e no Oeste do estado no período em estudo e em relação à Escola Normal Secundária “Iguaçu”, assim como obras raras que tratam da história e da educação do Oeste do Paraná.

Conforme utiliza Nascimento (2004), como forma de destacar as fontes primárias, diferenciando-as das fontes secundárias, neste trabalho utilizaremos o recurso gráfico do “*itálico*” quando estivermos transcrevendo uma fonte primária, em sua redação original, e “sem itálico”, quando estivermos apresentando fontes secundárias. Também utilizaremos o recurso gráfico do “*itálico*”, para marcar as expressões de origem estrangeira.

Devido à carência de bibliografia sobre a formação de professores no Oeste do Paraná, a revisão bibliográfica estendeu-se a trabalhos em um contexto maior no estado. Apesar de também não somarem um grande número, foi possível selecionar alguns estudos importantes. Sobre a região de Curitiba e litoral, a dissertação de Zem (2004) analisou a Escola Normal Colegial Estadual Henrique Pestalozzi, no período de 1956 a 1969, situada no município paranaense de São José dos Pinhais, constatando que a instituição resistiu à nova formatação dos cursos de formação de professores imposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Sobre a região Norte do Paraná encontramos um artigo de Schaffrath (2006), cuja análise identifica, na Escola Normal de Maringá, instalada em 1956, a adequação às necessidades de um modelo nacionalista e populista de governo, que propagava os ideais escolanovistas de educação.

Sobre a formação de professores na região dos Campos Gerais paranaense, encontramos a tese de Nascimento (2004), que analisa o processo histórico e as múltiplas relações entre a constituição da Escola Normal de Ponta Grossa e o contexto político, econômico e social a partir de 1853, que gerou a criação dessa escola em 1924. O estudo aponta o fechamento da escola das colônias de imigrantes como gerador da demanda por escolas e professores na região, que resultou na criação da Escola Normal investigada. A dissertação de Martiniak (2003) construiu uma análise acerca da atuação do Diretor da Escola Normal de Ponta Grossa, no período entre 1889 a 1930, identificando na função do Diretor o papel de fiscalizador dos interesses da classe dominante. Ainda sobre a Escola Normal Primária de Ponta Grossa, encontramos em Luporini (1994) uma explicação para a sua transformação em Instituto de Educação, e a dissertação de Vaz (2005), que também analisou o caráter elitista na trajetória da Escola

Normal de Ponta Grossa, no período dentre 1924 e 1940. Ainda sobre a realidade dos Campos Gerais, o estudo de Subtil (1997) analisou de que forma as mudanças curriculares a partir de 1990 interferiram na formação do professor primário e de sua prática no Instituto Estadual Professor César Prieto Martinez.

Assim, propomos estabelecer as mediações necessárias para explicar a relação dialética entre as singularidades locais da educação no Oeste do Paraná e em Foz do Iguaçu e o contexto econômico, político e social que compõe a totalidade. Estabeleceremos relação com o contexto histórico apresentado nos dois primeiros capítulos e analisaremos aspectos característicos da Escola Normal Secundária “Iguaçu”, tais como a elitização e feminização da formação docente no Oeste do Paraná, a formação pública de professores primários no período, enquanto uma demanda social, e a relação com o processo produtivo naquele tempo e espaço. Com isso, objetivamos explicitar as relações e contradições entre a demanda por ensino público primário e a habilitação para o trabalho docente e a que ponto as políticas nacionais e estaduais exerceram influência no desenvolvimento do ensino público de formação de professores primários no Oeste do Paraná, mais especificamente sobre a criação da Escola Normal Secundária “Iguaçu”, bem como os interesses que estavam relacionados ao início dessa oferta e a quem se destinava essa formação.

Organizamos o presente trabalho em três capítulos. No primeiro, trataremos sobre a organização do ensino público primário e dos Cursos Normais públicos de formação de professores primários no Brasil e no estado do Paraná, bem como alguns aspectos principais sobre a concepção de trabalho e formação docente de Erasmo Pilotto, atreladas aos princípios do Movimento pela Escola Nova no Paraná.

No segundo capítulo abordaremos alguns aspectos relevantes em relação ao processo de ocupação da atual mesorregião Oeste do Paraná, assim como a relação entre a hegemonia estrangeira na formação social dessa região e a oferta do ensino primário, não-institucionalizado e institucionalizado. Trataremos também da relação entre o processo de ocupação da região e o desenvolvimento educacional, tanto em relação à demanda pelo ensino público primário quanto pelo trabalho docente habilitado.

No terceiro e último capítulo, estabelecendo relação com os capítulos anteriores, analisaremos os aspectos econômicos, políticos e educacionais que determinaram o desenvolvimento dos Cursos Normais Regionais, primeiras iniciativas do estado em formar professores no Oeste do Paraná. Analisaremos os interesses relacionados ao processo de criação e as principais características da primeira Escola Normal Secundária pública de formação de professores primários dessa mesorregião: a Escola Normal Secundária “Iguaçu”.

CAPÍTULO I

OS CURSOS NORMAIS PÚBLICOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS E O ENSINO PÚBLICO PRIMÁRIO NO BRASIL E NO PARANÁ

Este capítulo tem como finalidade conhecer a totalidade, as múltiplas determinações das quais resulta o objeto de pesquisa em questão. Há uma relação que se dá entre estrutura social, Estado, política e educação. Nossa tarefa consiste em buscar os fundamentos e os determinantes da realidade histórica. Assim, julgamos necessário contextualizar historicamente o Brasil e o estado do Paraná, em seus aspectos econômicos, políticos e educacionais desde o início do regime republicano, por entendermos que o período em estudo é fruto de determinantes históricos que lhe antecedem. Procuraremos neste capítulo atrelar estes determinantes às questões do ensino público primário e à temática da formação de professores primários no Brasil e no Paraná, historicizando as ações do Estado em relação aos Cursos Normais que, por muitos anos no Brasil, constituíram-se na única proposta para formar professores para o ensino primário. Além disso, reservamos uma seção para detalharmos como o Movimento pela Escola Nova⁹ influenciou a concepção de trabalho docente no estado do Paraná, principalmente através da atuação de Erasmo Pilotto.¹⁰

Estabelecemos relações entre ensino público primário e as Escolas Normais públicas de formação de professores primários por entendermos que a formação dos docentes está diretamente relacionada à institucionalização do ensino público. A demanda da sociedade por escolas para formar professores não se constitui isoladamente e sem intencionalidades, mas sim como consequência de uma necessidade de ensino público, desencadeada por exigências

⁹ Utilizaremos a expressão “Movimento pela Escola Nova”, utilizado por Vieira (2006), sob a justificativa que houve uma “[...] da multiplicidade de idéias e de referências teóricas que compuseram o Movimento pela Escola Nova no Brasil. A literatura educacional e pedagógica, em geral, tende a eclipsar essa pluralidade de idéias em favor de uma compreensão homogeneizadora, que remete para um único endereço teórico, denominado genericamente *pensamento escolanovista*, um conjunto de intelectuais que produziram itinerários teóricos muito diversificados e, muitas vezes, contraditórios e irreconciliáveis entre si.” (VIEIRA, 2006, p. 4, itálicos do autor).

¹⁰ Erasmo Pilotto nasceu no município paranaense de Rebouças, em 21 de outubro de 1910. Cursou o ensino primário em Grupos Escolares de Curitiba, o ensino secundário no Ginásio Paranaense e o Curso Normal na Escola Normal de Curitiba em 1927, período em que, com seus colegas da Escola Normal, fundou o Centro de Cultura Filosófica e o Centro de Cultura Pedagógica. Ao término do Curso Normal, Pilotto exerceu a função de Professor da cadeira de Português na Escola Normal de Paranaguá, posteriormente de Diretor do Grupo Brandão em Curitiba, Diretor e Professor da Escola Normal de Ponta Grossa e de Professor e Assistente Técnico na Escola de Professores de Curitiba. Em 1943 Erasmo Pilotto fundou o Instituto Pestalozzi, cujas diretrizes pedagógicas foram marcadamente influenciadas pelas idéias do Movimento pela Escola Nova, mas que foi extinto anos depois (Pilotto registrou os fundamentos filosóficos e metodológicos da experiência do Instituto Pestalozzi na obra “Prática da Escola Serena”). Finalmente, durante o governo de Moysés Lupion, assumiu a Secretaria Estadual de Educação e Cultura em 1949, permanecendo no cargo até 1951. (PILOTTO, 2004).

do sistema produtivo por mão-de-obra. Para tanto, trataremos também neste capítulo a respeito da influência do Movimento pela Escola Nova sobre a concepção de trabalho e formação docente no estado do Paraná, personificada em Erasmo Pilotto, a fim de entender historicamente como o trabalhador/professor é visto na sociedade paranaense, relacionando a demanda por professores no estado do Paraná com as exigências das formatações do sistema capitalista.

1.1. Organização dos Cursos Normais públicos de formação de professores primários e do ensino público primário no Brasil

Com o intuito de analisar o processo de constituição do ensino público de formação de professores primários no Oeste do estado do Paraná, até os anos finais da década de 1950, faz-se necessária uma sucinta aproximação de como o ensino público primário e a formação pública dos professores para esse nível de ensino foram organizados no Brasil, por meio dos Cursos Normais. Através dessa contextualização pretendemos explicar as singularidades do Oeste paranaense, atreladas dialeticamente ao contexto político, econômico e educacional brasileiro.

Segundo Tanuri (2000) o surgimento das primeiras escolas do mundo destinadas especificamente a formar professores esteve diretamente ligado à institucionalização da instrução pública. Da mesma forma afirma Subtil (1997):

Cabe ressaltar que não há uma demanda direta da sociedade pela Escola Normal, mas sim pela Escola Primária para alfabetizar e dar conta das “primeiras letras”. A demanda por professores se dá indiretamente e o Estado toma para si a tarefa de formar e reformar os cursos que preparam o profissional adequado a essa tarefa. (SUBTIL, 1997, p. 44).

As Escolas Normais apenas foram criadas posteriormente à Revolução Francesa (século XIX), quando a implantação dos Estados Nacionais e dos sistemas públicos de ensino favoreceu a idéia de uma escola específica, mantida pelo Estado, para formar professores. Esses princípios estavam atrelados aos ideais liberais que sustentaram o projeto burguês de educação, cujos princípios norteadores partiam em defesa da escola pública, laica e gratuita. Assim, a necessidade de habilitar professores para atuarem nesse novo projeto de escola possibilitou o desenvolvimento das escolas normais.

No Brasil, “Antes de fundarem propriamente uma Escola Normal, muitas províncias criaram um Curso Normal anexo ao Liceu simplesmente pela adição de uma cadeira de Pedagogia ao currículo [...]” (KULESZA, 1998, p. 65), as quais eram destinadas ao público masculino. As primeiras Escolas Normais no país foram criadas ainda no Império, sob vigência da descentralização do Ato Adicional de 1834, quando foi criada a Escola Normal de Niterói, na Província do Rio de Janeiro, pela Lei n.º 10 de 04 de abril de 1835. Conforme Romanelli (2006), essa escola representou a primeira instituição escolar normal da América Latina e a primeira de caráter público de todo continente Americano. Villela (1990) afirma que a criação e funcionamento da Escola Normal de Niterói estavam diretamente relacionados aos interesses do grupo conservador que, em busca da consolidação de sua hegemonia, viam no ensino público e na formação de professores uma importante medida para difundir seus ideais de civilidade, em prol de seu projeto de governo. Inspirada no modelo de ensino francês, a primeira escola de formação de professores do Brasil ficou incumbida de difundir o método lancasteriano (método de ensino mútuo), na capital do Império e nas Províncias, através dos “cabeças de província” que aprenderiam esse método para depois difundi-lo nas diversas Províncias do Império. Após a de Niterói, várias instituições¹¹ foram criadas em todo país ainda no período Imperial.

Não tinham, porém, essas escolas organização fundada em diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal. Tal como o ensino primário, o ensino normal era assunto da alçada dos Estados, ficando restritas as reformas até então efetuadas aos limites geográficos dos Estados que as promovessem. (ROMANELLI, 2006, p. 163).

Nesse período, as escolas eram destinadas inicialmente aos homens, mulheres não casadas ou órfãs. Contudo, havia iniciativas no sentido da co-educação, embora esse modelo tivesse “[...] dificuldades de implantação, exatamente porque a presença das mulheres obrigava a um desdobramento de professores e de espaço físico.” (KULESZA, 1998, p. 68). A baixa remuneração e a pouca valorização do trabalho docente no ensino primário pode ter

¹¹ Segundo Tanuri (2000), a partir da primeira Escola Normal do Brasil de 1835, instalada em Niterói, Província do Rio de Janeiro, várias outras Escolas Normais foram criadas em outras Províncias: também em 1835, em Minas Gerais; em 1836 na Bahia; em 1846 em São Paulo; em 1864 no Piauí, em Pernambuco e em Alagoas; em 1869 em São Pedro do Rio Grande do Sul; em 1870 no Pará e em Sergipe; em 1872 no Amazonas; em 1873 no Espírito Santo e no Rio Grande do Norte; em 1874 no Maranhão, no Mato Grosso e na Corte; em 1876 outra foi criada na Corte e uma no Paraná (sobre a qual trataremos mais adiante); em 1880 em Santa Catarina e no Ceará; em 1882 em Goiás e em 1884 na Paraíba. “Na verdade, em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidaram as idéias liberais de democratização e de obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino.” (TANURI, 2000, p. 64-65). Sobre a Escola Normal de Niterói, consultar Villela (1990; 2002); sobre a Escola Normal de São Paulo consultar Monarcha (1999).

ocorrido em função da “[...] feminização precoce do magistério.” (TAMBARÁ apud Tanuri, 2000, p. 67). Esse movimento de feminização do magistério primário verificado no Brasil ocorreu também em muitos outros países.

A presença feminina no magistério primário começou a aumentar já no fim do século passado [século XIX] e progressivamente essa profissão tornou-se quase que exclusivamente reservada às mulheres. Aliás, sempre se considerou o magistério primário como uma profissão adequada ao elemento feminino, em virtude de suas “afinidades” com a função materna [...]. (WEREBE, 1994, p. 42, aspas da autora).

Além de suprir a demanda por professores primários habilitados, a formação das mulheres, tendência que se consolida nas primeiras décadas da República, colocava-se como uma necessidade na medida em que a inserção da mulher na sociedade produtiva era imprescindível para o desenvolvimento do país, e sua atuação na educação primária significava atender uma necessidade por professores e ainda a custos baixos aos governos. Segundo Tanuri (2000), através da abertura dessas Escolas Normais nos anos finais do Império, “[...] o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher [...]” E, principalmente “[...] apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração.” (TANURI, 2000, p. 66). Segundo Werebe (1994), embora as Escolas Normais tenham sido criadas no intuito de

[...] preparar o corpo docente para o ensino primário, desde a criação das primeiras escolas suas finalidades precípua foram desviadas, aumentado no decorrer dos tempos a importância das funções que lhes foram atribuídas, transformando-as em “liceus para moças”. O ensino normal foi assim se “desprofissionalizando”, recebendo cada vez mais uma clientela desinteressada no magistério. (WEREBE, 1994, p. 191-192, aspas da autora).

Essa situação permaneceu nos primeiros anos da República, quando as políticas voltadas à formação de professores continuavam sob a incumbência dos estados. No decorrer da década de 1920, o movimento de “entusiasmo pela educação” (resolução dos problemas via multiplicação de escolas) e de “otimismo pedagógico” (crença nas reformulações doutrinárias em defesa do ideário da Escola Nova) desencadeou “[...] o aparecimento de amplas discussões e freqüentes reformas da escolarização.” (NAGLE, 1976, p. 100). Contudo, nesse período não foram tomadas medidas significativas para o desenvolvimento educacional, principalmente por parte do governo federal, permanecendo prioritariamente as iniciativas no âmbito dos estados.

Segundo Singer (2004), nas primeiras décadas da República, a economia brasileira era extremamente dependente do mercado externo, o setor industrial tinha um caráter ainda artesanal e manufatureiro e seu desenvolvimento significou mais uma reorganização capitalista da base produtiva brasileira cafeicultora. Assim, até a década de 1930 “[...] as duas vias de industrialização [a substituição de importações e a substituição da produção artesanal pela fabril] estavam severamente restringidas no Brasil.” (SINGER, 2004, p. 214). Conforme o autor, a partir da queda da Bolsa de Valores de Nova York em 1929 e da crise econômica mundial, acentuou-se a crise econômica brasileira, que já vinha mostrando sinais de vulnerabilidade pela superprodução do café, cuja exportação sofreu uma drástica redução. Nesse contexto, as abordagens econômicas revisionistas recentes afirmam que “[...] a política econômica do Governo Provisório prejudicou a retomada do nível de atividades econômicas e que [...] as políticas do novo regime não teriam favorecido especialmente os interesses da indústria, em oposição aos da cafeicultura.” (ABREU, 2004, p. 18). Todo esse contexto se agravou após o Movimento de 1930¹², com a continuidade da crise do café e o aumento impagável das dívidas externas. Conforme Abreu (2004), diante dívida pública externa, os governos brasileiros da década de 1930 precisaram “[...] decidir como proceder para que a economia se ajustasse com um mínimo de dificuldades à interrupção do influxo de capitais que havia caracterizado o período anterior.” (ABREU, 2004, p. 33).

Após o Movimento de 1930 no Brasil “[...] tem origem, mesmo que de uma maneira um pouco confusa de início, a ideologia política – o nacional-desenvolvimentismo – e o modelo econômico compatível – a substituição de importações.” (RIBEIRO, 1998, p. 93). Esse período “[...] representou o momento de uma profunda redefinição do papel e da ação do Estado Brasileiro, no processo de rearticulação dos grupos do poder efetuado pela Revolução de 30, manifestação inequívoca do avanço da economia nacional.” (XAVIER, 1990, p. 37). Assim, o Estado nacional brasileiro iniciou um longo processo de privatização das instituições sociais e uma nova fase de acordos econômicos com os organismos internacionais, estabelecendo um marco da industrialização enquanto incorporação de tecnologia e sofisticação importadas dos países capitalistas mais desenvolvidos. (XAVIER, 1990). Compactuamos com Miguel (1992), quando afirma que

¹² Na verdade, este movimento freqüentemente chamado de “Revolução de 30” não teve nada de revolucionário, pois representou apenas a posse de Getúlio Vargas, a partir de um golpe de Estado de uma facção da classe dominante sobre a outra, após uma série de movimentos armados ocorridos a partir da década de 1920, que “[...] se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica.” (ROMANELLI, 2006, p. 47).

Na busca da compreensão do modo como se desenvolveram os cursos de magistério, entendemos a conjuntura educacional do período, sempre como forma de expressão das modificações que ocorriam na estrutura sócio-econômico-político-cultural e que tais modificações retratavam acomodações necessárias do desenvolvimento capitalista nos países hegemônicos dos quais o Brasil era dependente. (Idem, p. 17).

Essa nova formatação da produção brasileira começa a exigir um novo perfil de trabalhador. A educação, responsável pela formação do contingente de trabalhadores que passam a ser exigidos pelo sistema produtivo, é mais uma vez aclamada como um dever do estado. Assim, a expansão da escola pública e o direito de todos à educação são fortalecidos com o ideário liberal escolanovista, que nesse período passou a ser largamente difundido. Conforme Xavier (1990), acompanhando as novas formas de produção nacional, modernizadas e industrializadas sob a dependência e subordinação ao capital internacional, uma nova ideologia influenciou o projeto educacional brasileiro, destinado a acompanhar essas transformações.

E a ideologia liberal, consubstanciada no movimento escolanovista, que poderia ter estimulado uma renovação mais ampla no sistema educacional brasileiro, transformou-se num instrumento de sofisticação e diversificação das escolas que se oferecia mais que nunca como um produto de consumo para as elites modernizadas. (XAVIER, 1990, p. 150).

Essa concepção de escola redentora iria embasar o posterior Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932¹³, construído por “[...] educadores participantes do movimento de reformas da década de 20. Estes, diante da demora na tomada de medidas educacionais, lançam o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.” (RIBEIRO, 1998, p. 96). Esse movimento em prol da escola pública, obrigatória, leiga e gratuita, chegou ao Brasil calcado nos princípios da Pedagogia da “Escola Nova” elaborada pelo norte-americano John Dewey e divulgada no Brasil por Anísio Teixeira. Tal movimento é entendido por Ribeiro (1998) como mais um “transplante cultural” de idéias externas e que não se adequaram à precariedade do contexto brasileiro. Entretanto, para Vilella (1990), a causa do insucesso das políticas brasileiras não foi decorrente de um “transplante” mal sucedido de idéias da Europa ou dos Estados Unidos. Para a autora, apesar de o Brasil ter sofrido muitas influências externas econômicas, políticas e ideológicas, ao longo da história, o país “[...] guarda particularidades que se relacionam com a construção de uma ordem social própria a partir da disputa de

¹³ Trataremos com maiores detalhes sobre a influência do movimento escolanovista no estado do Paraná na terceira seção deste capítulo.

distintos projetos.” (VILELLA, 1990, p. 92). Conforme Xavier (1990), na tentativa de aplicação das tendências internacionais de educação no Brasil, não foram mencionados e calculados os problemas e as especificidades da economia brasileira.

O Manifesto representou o divisor de águas entre católicos e liberais, entre educadores conservadores defensores de uma Pedagogia Tradicional e progressistas ou escolanovistas que, considerados os “profissionais da educação”, fundamentados nos ideais liberais e amparados pela Pedagogia da Escola Nova, pretendiam a construção de um país em bases urbano-industriais democráticas e, para isso, necessitavam de uma escola com base em princípios científicos e não mais religiosos.¹⁴ (RIBEIRO, 1998). Embora fossem propostas diferenciadas de organização da educação, ambos os grupos de educadores pertenciam à mesma classe hegemônica, portanto se adequavam e buscavam a manutenção do *status quo*, que acarretava na manutenção dos privilégios da classe dominante em relação às várias instâncias da vida social. Os embates estavam pautados apenas na supremacia de cada proposta educacional em âmbito político, pois seus interesses por uma nova escola e de uma nova sociedade não superavam a ordem capitalista vigente, nem as desigualdades de classe.

Em relação aos Cursos Normais de formação de professores primários, os ideais escolanovistas focavam os “métodos e os processos de ensino” e não mais os “conteúdos”. (TANURI, 2000). Os princípios renovadores, baseados na proposta da Escola Nova, buscavam modificar a consciência sobre a ação do Estado nos assuntos da escola pública e gratuita. Aos moldes desses princípios, Tanuri (2000) cita a reforma do Curso Normal de formação de professores do Distrito Federal¹⁵, realizada por Anísio Teixeira em 1932, na qual se enfatiza o caráter específico da formação profissional do professor e reorganiza a Escola Normal, transformando-a em Instituto de Educação e equipado-a com quatro escolas: a Escola de Professores, a Escola Secundária, a Escola Primária e o Jardim-de-Infância. Com as

¹⁴ Fruto também deste embate acirrado foi a criação da Liga Eleitoral Católica – LEC, que teve o objetivo de fazer pressão na defesa pelos interesses católicos junto à discussão sobre a Constituição de 1934, organizando os eleitores católicos em todo o país para que elessem candidatos à Assembleia Constituinte favoráveis aos princípios católicos. (RIBEIRO, 1998).

¹⁵ “O curso regular de formação do professor primário era feito em dois anos, comportando as seguintes disciplinas: 1º ano: biologia educacional, psicologia educacional, sociologia educacional, história da educação, música, desenho e educação física, recreação e jogos; 2º ano: introdução ao ensino – princípios e técnicas, matérias de ensino (cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais, ciências naturais) e prática de ensino (observação, experimentação e participação). A Escola de Professores oferecia ainda cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão e extraordinários.” (VIDAL apud Tanuri, 2000, p. 73). A partir de 1930, estes cursos de especialização e aperfeiçoamento do magistério e de administradores escolares passaram a ser frequentes, em virtude da importância dada à educação que passou a demandar profissionais da área capacitados para analisar os seus problemas tecnicamente. A partir de 1938 esta função passa a ser exercida pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP. (TANURI, 2000).

mesmas características foi realizada a reforma da Escola Normal em São Paulo¹⁶, realizada por Fernando de Azevedo em 1933. Conforme Tanuri (2000), as reformas do Distrito Federal e de São Paulo, baseadas nas idéias de uma escola renovada, serviram de modelo para vários estados brasileiros até a Reforma n.º 5692/1971, inclusive ao estado do Paraná.¹⁷

A Constituição de 1934, construída por uma Assembléia Nacional Constituinte eleita, manteve a descentralização do ensino prevista no Ato Adicional de 1834, tendo assumido a função de apenas “[...] estimular a obra educativa em todo o País [...]” (BRASIL, Constituição de 1934, Cap. II, Art. 150º, Linha “e” apud Fávero, 2005, p. 305). Apesar disso, incumbiu a União pela elaboração de um Plano Nacional de Educação que regulamentasse todos os níveis de ensino: “[...] fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País.” (Ibidem, Linha “a” apud Fávero, 2005, p. 305). A seguir, o texto da Constituição de 1934 afirma que “Compete aos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União.” (Ibidem, Art. 151º apud Fávero, 2005, p. 306). Exceto no que se refere ao ensino técnico profissionalizante destinado às classes populares, as diretrizes federais do governo de Getúlio Vargas, emanadas do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública¹⁸, não modificaram a situação de precariedade do ensino público primário e dos Cursos Normais de formação de professores situados fora do Distrito Federal, que continuaram sujeitos às políticas no âmbito dos estados.

Com a Constituição de 1937, redigida por Francisco Campos, de característica autoritária e tecnocrática, afirmava ser “[...] dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino.” (BRASIL, Constituição de 1937, Art. 128º apud Fávero, 2005, p. 308). Por não priorizar a educação, o Estado Novo não definiu que os estados ou a União deveriam assegurá-la, ou seja, desobrigou o poder público desse

¹⁶ “O currículo do curso de formação de professores primários, da mesma forma que no Distrito Federal, centrava-se exclusivamente nas disciplinas pedagógicas, distribuídas em três seções: *Educação* (1ª seção): psicologia, pedagogia, prática de ensino, história da educação; *Biologia Aplicada à Educação* (2ª seção): fisiologia e higiene da criança, e estudo do crescimento da criança, higiene da escola; *Sociologia* (3ª seção): fundamentos da sociologia, sociologia educacional, investigações sociais em nosso meio.” (TANURI, 2000, p. 73-74, itálicos da autora).

¹⁷ Apenas no final da década de trinta, através do Decreto-Lei n.º 1.190/1939 foi criado o curso de Pedagogia para formar bacharéis (técnicos em educação) e professores para os Cursos Normais, através da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil. (LOPES, 1989).

¹⁸ Através do Decreto n.º 19.402 de 14 de novembro de 1930, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, que deu origem ao atual Ministério da Educação – MEC e, através do Decreto n.º 19.850 de 11 de abril de 1931, foi criado o Conselho Nacional de Educação. (XAVIER, 1990).

compromisso e assumiu o papel apenas de “contribuir”, dando incentivo às iniciativas particulares.

A política educacional do Estado Novo instituiu um sistema educacional *dual* onde havia um segmento destinado aos jovens das “classes menos favorecidas” e outro segmento destinado à classe formada pelas “individualidades condutoras”, ambos destinados a reproduzir as situações preexistentes. (CUNHA, 1979, p. 237, *itálico e aspas do autor*).

O interesse do novo governo era qualificar a mão-de-obra para servir ao setor industrial emergente e, para isso, regulamentou o ensino profissional através de Decretos-leis que tratavam, dentre outros níveis de ensino, da formação e qualificação para o trabalho na indústria, que era uma das maiores preocupações do governo Vargas, e a formação de professores primários. Esses Decretos-leis eram as Leis Orgânicas do Ensino¹⁹ (conhecidas como Reforma Capanema por terem sido formuladas por Gustavo Capanema, decretadas entre 1942 e 1946). Com caráter elitista e conservador, as Leis Orgânicas regulamentaram nacionalmente as diretrizes para os ensinos primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. Todavia, na prática, caracterizaram reformas parciais e não diretrizes para um sistema nacional de educação, como se fazia necessário. (ROMANELLI, 2006). Através dessas reformas, manteve-se a dualidade educacional.

A incapacidade de superar a contradição formação geral versus profissionalização, dentro desse contexto de preocupações, acabou gerando a pior espécie de especialização no campo do ensino, a separação entre a educação das camadas privilegiadas e a educação das camadas subalternas. [...]. O fato é que na prática, ou seja, na operacionalização das postulações escolanovistas nacionais, o seu caráter ideológico, conservador e elitista [...] veio à tona e predominou sobre os ideais democráticos e progressistas de renovação social. (XAVIER, 1990, p. 114-115).

Ao contrário de algumas interpretações, Xavier (1990) aponta para a assimilação pelas reformas nacionais propostas pelas Leis Orgânicas das idéias renovadoras para a educação propostas pelo Movimento pela Escola Nova, mantendo a dualidade educacional entre uma educação ascendente para a elite e uma profissional para a classe trabalhadora:

¹⁹ Durante os três últimos anos do Estado Novo foram decretadas: a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei n.º 4.072/42), a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei n.º 4.244/42) e a Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei n.º 6.141/43). Dando continuidade às reformas, após a deposição de Vargas em 1945, o ministro da educação Raul Leitão da Cunha, subordinado ao presidente interino José Linhares, decretou: Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei n.º 8.529/46), Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei n.º 8.530/46) e Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-Lei n.º 9.613/46). (ROMANELLI, 2006).

[...] o poder público não só assimilou o novo ideário no seu discurso como concretizou as suas postulações prioritárias, exatamente na ordem imprimida pela ênfase renovadora. Reformulou o ensino superior, o secundário, o técnico-profissional, o primário e o normal, criando mecanismos para o controle rigoroso da sua qualidade e garantindo, para além de qualquer especialização ou “utilitarismo”, a cultura geral básica e “formativa”. [...] O dualismo escolar, embora repudiado pelos renovadores, foi a solução possível encontrada pelo poder público para atender aos pressupostos doutrinários e às propostas programáticas do próprio movimento. (XAVIER, 1990, p. 167).

A Lei Orgânica do Ensino Normal foi promulgada após a queda do governo de Getúlio Vargas em 1945²⁰, pelo Decreto-lei n.º 8.530 de 02 de janeiro de 1946, mas seu texto permaneceu em consonância com a política anterior. A referida lei centralizou as diretrizes dos Cursos Normais e fixou as normas para sua implantação, embora ainda mantivesse a descentralização administrativa do ensino. Segundo Tanuri (2000), a Lei Orgânica não trouxe grandes inovações, apenas confirmou formas de organização do ensino, que já vinha sendo implantado nos estados. Dessa forma, “[...] criou os cursos Normais Regionais como forma de solucionar o problema de formação do professor nas zonas rurais, ou naquelas afastadas das cidades maiores.” (MIGUEL, 1992, p. 235).

A função do ensino normal, através do Decreto-Lei de 1946, foi oficializada como: “Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas e desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância”. (ROMANELLI, 2006, p. 164). Através do Decreto-Lei, o ensino normal ficou subdividido em dois níveis: os cursos de 1.º ciclo, com duração de quatro anos, que funcionariam nas “Escolas Normais Regionais”²¹ e

²⁰ Em 1945 houve a deposição de Getúlio Vargas pelas próprias forças aliadas que temiam as consequências de sua crescente aproximação com as facções de esquerda. A partir da queda do Estado Novo, até o movimento militar de 1964, vigorou o período conhecido como “populismo”, através do qual se divulgava os princípios liberais de conciliação das classes e de harmonia entre trabalho e capital. Com o final da Segunda Guerra Mundial e a queda dos regimes autoritários, não era mais possível manter no Brasil um governo que não fosse democrático. Entre 1945 e 1947 cresceu o movimento popular e o Brasil viveu fortes agitações políticas com o surgimento de novos partidos políticos, com a legalidade do Partido Comunista – PC e as eleições para a presidência. Contudo, a nova Carta Constitucional de 1946 – que vigorou até 1964 – modificou um pouco este cenário. Embora parcialmente democrática, a nova Constituição retomou os princípios da “ordem”. Apesar das sugestões de emendas feitas pelos comunistas no início dos debates, a nova Constituição não diferiu substancialmente da Constituição de 1934: instituiu os três poderes independentes, mas não tratou do maior problema das classes subalternas, o problema da terra. (BASBAUM, 1985). Porém, rotulado como “pai dos pobres”, Getúlio Vargas venceu com forte apoio popular as eleições de 1950. O governo de Vargas não era visto com bons olhos pelo grupo imperialista e pelo governo norte-americano, que desde o fim da Segunda Guerra Mundial e em plena guerra fria, aproveitou-se da derrota dos antigos países imperialistas europeus e começou a investir massivamente seu capital na construção de e compra de indústrias brasileiras: “[...] começa em nosso país a grande invasão imperialista americana, não mais sob a forma de exportação simples de capitais, em empréstimos, mas para investimentos industriais”. (BASBAUM, 1985, p. 197).

²¹ A Lei Orgânica do Ensino Normal previa o seguinte currículo para o “curso de formação de professores primários de 1º ciclo”: “*Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia geral. 4) Ciências naturais. 5) Desenho e caligrafia. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e economia doméstica. 8) Educação física.*

formariam os regentes de ensino (articulando com o curso primário), e os cursos de 2.º ciclo (articulando com o ciclo ginásial do ensino secundário) com duração de três anos, que funcionariam nas “Escolas Normais”²² e formariam os professores primários (articulado com o curso ginásial). (BRASIL, Decreto-lei n.º 8.530, 1946, Cap. II e III). Assim, a proposta era criar esses Cursos Normais Regionais “[...] nas regiões nas quais os professores não fossem formados em Curso Normal. No entanto, tais cursos existiram também nas cidades e acabaram funcionando como formadores de professores leigos que, mesmo nas capitais, já exerciam sua prática pedagógica. (MIGUEL, 1992, p. 198).

Além disso, conforme o texto que justifica a promulgação da lei, a proposta dos Cursos Normais Regionais estava diretamente relacionada à tendência em desenvolver uma estrutura educacional voltada às áreas rurais, na intenção de aproximar a população localizada no interior ao contexto capitalista urbano-industrial que estava se delineando e inseri-las nesse novo modelo produtivo. Esses cursos normais eram concebidos pelo Estado Nacional brasileiro “[...] com a função específica de ajudar na modificação do meio rural, procurando através da escola diminuir o abandono do campo e colaborando para formar no habitante rural o trabalhador produtivo alfabetizado.” (MIGUEL, 1992, p. 203). Conforme justificativa do próprio texto da referida Lei:

Neste particular, deve ser observado que, havendo sentido o problema dessa diferenciação necessária na preparação do magistério, alguns educadores têm propugnado pelo estabelecimento de escolas normais rurais. O projeto não repudia essa maneira de ver, antes a amplia, admitindo o estabelecimento de cursos normais regionais, de estrutura flexível, segundo as zonas a que devam servir, e que tanto poderão ser de sentido nitidamente agrícola como de economia extrativa, ou ainda de atividades peculiares às zonas do litoral. (BRASIL, Decreto-Lei n.º 8.530, 1946 apud Filho, 2001, p. 79-80).

Segunda série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia do Brasil. 4) Ciências naturais. 5) Desenho e caligrafia. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e atividades econômicas da região. 8) Educação física. Terceira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) História geral. 4) Noções de anatomia e fisiologia humanas. 5) Desenho. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e atividades econômicas da região. 8) Educação física, recreação e jogos. Quarta série: 1) Português. 2) História do Brasil. 3) Noções de Higiene. 4) Psicologia e pedagogia. 5. Didática e prática de ensino. 6) Desenho. 7) Canto orfeônico. 8) Educação física, recreação e jogos.” (BRASIL, Decreto-Lei n.º 8530, 1946, Tít. II, Cap. I, Art. 7º).

²² A Lei Orgânica do Ensino Normal previa o seguinte currículo para o “curso de formação de professores primários de 2º ciclo”: “*Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Física e química. 4) Anatomia e fisiologia humanas. 5) Música e canto. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Educação física, recreação, e jogos. Segunda série: 1) Biologia educacional. 2) Psicologia educacional. 3) Higiene e educação sanitária. 4) Metodologia do ensino primário. 5) Desenho e artes aplicadas. 6) Música e canto. 7) Educação física, recreação e jogos. Terceira série: 1) Psicologia educacional. 2) Sociologia educacional. 3) História e filosofia da educação. 4) Higiene e puericultura. 5) Metodologia do ensino primário. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto, 8) Prática do ensino. 9) Educação física, recreação e jogos.*” (BRASIL, Decreto-Lei n.º 8530, 1946, Tít. II, Cap. II, Art. 8º).

Enquanto os Cursos Normais de 1º ciclo priorizavam disciplinas de cultura geral, em detrimento das disciplinas mais específicas, e os Cursos Normais de 2º ciclo possuíam um currículo mais específico e voltado para a profissionalização do trabalho docente. (ROMANELLI, 2006). Nisto residia uma contradição, tendo em vista que os Cursos Normais Regionais, por serem de 1º ciclo, eram os cursos mais acessíveis à grande maioria que desejava trabalhar no magistério primário e, portanto, era desses cursos que saíam a maioria dos docentes que atuavam no ensino primário. Além disso, embora o Curso Normal de 2º ciclo (secundário) estivesse inserido no rol de cursos profissionalizantes, por permitir aos normalistas o ingresso em alguns cursos das Faculdades de Filosofia, em muitos estados os principais cursos normais de nível secundário eram os cursos que preparavam o grupo de intelectuais que iriam desempenhar funções de comando no setor educacional e propagar as idéias do Movimento da Escola Nova nas diversas localidades.²³

Quanto aos cursos secundários, a reforma previa a sua popularização, mas com um caráter profissionalizante:

[...] uma conveniente articulação do primeiro ciclo do ensino secundário com o segundo ciclo de todos os ramos especiais do ensino de segundo grau, isto é, com o normal servindo de base a essas categorias de ensinos, o que concorrerá para maior utilização e democratização do ensino secundário, que assim não terá como finalidade preparatória apenas conduzir ao ensino superior. (BRASIL, Decreto-lei n.º 4244, 1942 apud Xavier, 1990, p. 109).

Entretanto, o ensino secundário científico continuava destinado “[...] à preparação da individualidade condutora, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação [...]” (BRASIL, Decreto-lei n.º 4244, 1942 apud Xavier, 1990, p. 106). Assim, o poder público, através das políticas educacionais, incorporou o discurso renovador do Movimento pela Escola Nova, propondo a seleção dos mais aptos para as funções de comando, segundo as capacidades biológicas e funcionais e não pela diferenciação econômica: “Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e mais capazes, por seleção, devem tomar o vértice de uma pyramide de base imensa.” (AZEVEDO et al, 1932, p. 24). Xavier (1990) interpreta que, diante desses princípios, ou seja, “[...] diante do diagnóstico consensual de deterioração do ensino no país e na vigência do princípio liberal que transportava para o social a noção de “seleção natural”, a legislação se encaminhasse para o aperfeiçoamento do rigor seletivo do sistema escolar.” (XAVIER, 1990, p. 87).

²³ Vide na segunda seção deste trabalho o caso da Escola Normal do Paraná.

Seguindo esses princípios, os cursos secundários de formação de professores, que funcionavam nas Escolas Normais, embora incluídos na modalidade profissionalizante, preparavam apenas uma parcela de suas normalistas para as principais funções diretivas educacionais. Primeiramente, pela rigorosa seleção para o ingresso a esses cursos, depois, pela distinção entre os alunos “mais capazes” e “mais inteligentes”, que deveriam aprofundar os conhecimentos e destinar-se às melhores colocações, e os alunos “menos capazes”, que deveriam ser encaminhados para as funções mais técnicas e manuais.

Através da Lei Orgânica, foram também criados os Institutos de Educação, onde funcionariam os Cursos Normais, de 1.º e 2.º ciclos, os cursos de especialização de professor primário e de administradores escolares, os Jardins de Infância e Escolas Primárias. (BRASIL, Decreto-lei n.º 8.530, 1946, Cap. III e IV). Conforme Romanelli (2006), os problemas do referido Decreto-Lei podem ser assim resumidos: predominância de disciplinas de cultura geral em detrimento das disciplinas de formação profissional nos Cursos Normais de 1.º ciclo; a falta de articulação dos cursos normais com os demais níveis de ensino, limitando o ingresso dos normalistas a poucos cursos de nível superior e a não admissão de alunos maiores de 25 anos nos Cursos Normais, eliminando a possibilidade de habilitação da grande maioria dos professores leigos que já exerciam o magistério há mais tempo. Esse item está relacionado com a necessidade por formar novos professores para o trabalho docente, ao invés de apenas habilitar os professores que já exerciam a profissão.

Já a “Lei Orgânica do Ensino Primário”, através do Decreto-lei n.º 8.529 promulgado na mesma data da Lei Orgânica do Ensino Normal, estava imbuída dos princípios do Movimento pela Escola Nova, atentando para os “interesses naturais da infância”, “as atividades dos próprios discípulos” ou “as tendências e aptidões dos alunos”. A referida Lei previa as seguintes categorias para o ensino primário:

a) o ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos; b) o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos. O ensino primário fundamental será ministrado em dois cursos sucessivos; o elementar e o complementar. O ensino primário supletivo terá um só curso, o supletivo. (BRASIL, Lei Orgânica do Ensino Primário, 1946, Cap. II, Art. 2º, 3º e 4º).

Embora a Lei Orgânica tenha estabelecido diretrizes nacionais para o ensino primário, ela não retirava dos estados e municípios a responsabilidade pela organização, manutenção e contribuição no financiamento desse nível de ensino. Assim, não foi alterada substancialmente a incumbência de cada estado por criar e prover suas escolas primárias.

A Lei Orgânica do Ensino Primário também fez referência ao corpo docente para o ensino primário, prevendo “[...] *preparo do professorado e do pessoal de administração*”, “*organização da carreira do professorado [...]*” com “[...] *níveis progressivos de condigna remuneração.*” (BRASIL, Decreto-Lei n.º 8.529, 1946, Cap. II, Art. 25º, Itens “c” e “d”). Sendo assim, conforme afirma Romanelli (2006), “[...] não foram simplesmente os dispositivos do decreto-lei que fizeram mudar simultaneamente a situação do magistério primário, relativamente, por exemplo, à sua qualificação.” (ROMANELLI, 2006, p. 162). As Leis Orgânicas, mesmo objetivando reformar vários níveis de ensino e obter unidade entre os estados, não lograram êxito em função da permanência da precariedade dos sistemas de ensino dos estados e do baixo investimento em educação. Assim, as Leis Orgânicas mantiveram a elitização do ensino secundário e superior e, ao mesmo tempo, garantindo a formação de uma camada popular que atendesse à demanda do mercado de trabalho no comércio e na indústria. (TANURI, 2000).

Com o fim da ditadura do período do Estado Novo e início do governo de Eurico Gaspar Dutra (1946 e 1950), a Constituição de 1946 confirmou o direito da União para com a legislação educacional, determinou o dever de financiamento do Estado, propôs a descentralização administrativa e pedagógica e determinou a aplicação de recursos federais, estaduais e municipais em educação. Embora essa Constituição representasse o retorno à vida democrática, manteve a descentralização educacional, reafirmando que “Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino.” (BRASIL, Constituição de 1946, Art. 171º apud Fávero, 2005, p. 311).

Em tais circunstâncias, dada a tradicional descentralização dos ensinos primário e normal, os estados conservaram, como sempre ocorrera, liberdade de ação para regulamentar essas modalidades de ensino. Entretanto, a grande maioria dos estados tomou a referida Lei Orgânica como modelo para reorganização de suas escolas normais, o que contribuiu para que se consolidasse em todo o país um padrão semelhante de formação, ainda que diversificado em dois níveis de escolas. (TANURI, 2000, p.77).

Diante da necessidade de uma reorganização das políticas educacionais pela União previstas pela Constituição de 1946, através da fixação de diretrizes e bases da educação nacional e de superação das diretrizes deixadas pelo governo Vargas, o governo Dutra, através de seu Ministro da Educação Clemente Mariani, foi marcado pela criação, em 1947, de uma comissão para elaborar a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN,

que só seria aprovada em 20 de dezembro de 1961.²⁴ Novamente se acentuou o conflito entre tendências educacionais e interesses de classe, entre a fração da elite atrelada às instituições de ensino privadas e liberais escolanovistas defensores do ensino público. Assim, esse movimento de reconstrução de propostas educacionais nacionais, iniciado na década de 1930, representava muito mais do que um embate entre católicos e liberais. Conforme Xavier (1990), essa disputa

[...] se entendida dentro do contexto econômico-social da época e considerada a dimensão política que assumiu, essa proposta ultrapassou esses interesses específicos e deve ser interpretada como o reflexo de um processo crescente de concentração, privatização e elitização que atingiu todas as esferas da vida nacional, da ordem econômica excludente à democracia restrita que se implantava após quinze anos de autoritarismo [a partir de 1946]. (XAVIER, 1990, p. 173-174).

Com o término da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e a retomada gradativa do comércio mundial entre os países, o Brasil aumentou sua capacidade de importação e estreitou sua relação econômica com os Estados Unidos.²⁵ Nesse período o modelo nacional-desenvolvimentista brasileiro se consolida, e as importações não se resumem aos bens de consumo, mas também à tecnologia necessária ao desenvolvimento industrial que, como não era produzida no Brasil, só poderia ser importada. (SINGER, 2004). O autor aponta que o processo de industrialização do Brasil

[...] se dá mediante importação de tecnologia, tanto sob a forma de novos produtos como de mudanças de processos. [...] a importação de processos de produção que proporcionam maior produtividade do trabalho é essencial ao capital para dominar as áreas da economia em que pretende se expandir. (SINGER, 2004, p. 222).

Nesse sentido, o Brasil passou a oferecer concessões, tais como terrenos, energia, transporte facilitado, menores impostos, mão-de-obra e matéria-prima barata, a fim de que as indústrias internacionais se instalassem no país. Porém todo lucro retornava para a matriz fora

²⁴ Após quatorze anos de embate político, foi aprovada no Congresso a LDBEN n.º 4.024/61 que, além de representar um embate entre católicos conservadores e liberais progressistas, representava “[...] a insatisfação das classes dominantes, tanto dos grupos tradicionais como do novo empresariado, diante dos impasses gerados pelo padrão de acumulação, nacionalista e protecionista, intentado pelo governo autoritário.” (XAVIER, 1990, p. 169). A primeira Lei nacional para a educação e o Plano Nacional de Educação de 1961 não alteraram substancialmente a situação dos cursos normais, apenas subdividiu a educação de grau médio em dois ciclos, o ginasial e o colegial, abrangendo, “[...] entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário”. (BRASIL, Lei 4.024, 1961, Cap. I, Art. 34º).

²⁵ Conforme Singer (2004), com o Pós-Segunda Guerra, os países envolvidos tiveram que reconstruir suas economias e “Os Estados Unidos contribuíram de forma ampla para esta reconstrução, de modo que durante a primeira década do pós-guerra não havia grande disponibilidade de capitais dos países desenvolvidos para serem investidos em países, como o Brasil, que estavam se industrializando.” (SINGER, 2004, p. 221).

do Brasil, reforçando-se a exploração por parte do capital internacional sobre a riqueza e facilidades brasileiras. Além de explorado, o país não se desenvolveu no âmbito técnico-científico, dependendo de importação de tecnologias para serem utilizadas nas indústrias. E, nesse sentido, também não foi com o conhecimento produzido no Brasil que o sistema escolar brasileiro foi construído. Havia o ensino enciclopedista e erudito (letras, artes etc.) priorizado às elites, mas que não permitia a produção de tecnologia. (RIBEIRO, 1998).

O retorno à normalidade democrática a partir de 1946 e o desenvolvimento industrial do país colaboraram para o andamento de políticas de expansão do número de escolas de ensino primário e de cursos de formação de professores, alicerçada na concepção de que a educação era imprescindível ao desenvolvimento. Afinal, “[...] expandir as oportunidades educacionais ou reformar as instituições escolares representava um custo menor que alterar a distribuição de renda e as relações de poder.” (XAVIER, 1990, p. 63).

A partir dessa data [1946], os Cursos de Formação de Professores, principalmente através das normais regionais, expandiram-se em função das modificações provocadas pelas relações capitalistas no contexto econômico-político e sócio-cultural. A formação do professor passou a ser considerada fundamental para o êxito de qualquer reforma no ensino primário. [...] A importância do professor ficava explícita na função que exerceria, como um dos meios com o qual a classe governante contava para veicular as suas concepções de reforma e até mesmo colaborar na implantação das mesmas. (MIGUEL, 1992, p. 194).

Essa expansão tanto favoreceu a classe dominante, na medida em que as camadas médias também demandavam por educação pública, quanto a classe trabalhadora, com uma real expansão das vagas nas escolas e na formação dos professores. (XAVIER, 1990). Conforme Romanelli (2006), mesmo com as Leis Orgânicas e com os ideais de modernização, a partir da década de 1940, “A tendência, portanto, foi a de acentuar os números absolutos e relativos de professores sem qualificação para o exercício do magistério.” (ROMANELLI, 2006, p. 162). Essa afirmação de Romanelli (2006) encontrou embasamento nos dados de Werebe (1994) com relação à qualificação do magistério primário no Brasil: em 1940 o percentual de professores normalistas era de 60%, mas esse índice, em 1957, caiu para 53%. Na região Sul do Brasil em 1957, de 81.774 professores do ensino primário, 28.950 ainda lecionavam sem formação para o magistério. (FERNANDES apud Romanelli, 2006). Sabemos que o previsto na letra da lei não necessariamente condiz com a realidade e também não a determina; ao contrário, a idéia contida na lei é que está determinada pelas necessidades da realidade. Assim, encontramos nas Leis Orgânicas do Ensino Primário e do Ensino Normal as primeiras iniciativas de organização nacional do sistema educativo, mas, ao mesmo tempo,

essas idéias não surtem efeitos práticos significativos. Além disso, embora se trate de uma lei nacional, efetivamente os estados continuaram organizando e mantendo os cursos normais de acordo com as possibilidades e interesses dos seus governos.

A política nacional-desenvolvimentista característica desse período colaborou de fato com a expansão da rede de ensino pública. Ribeiro (1998) sinaliza isso indicando que “[...] o aumento de verbas, mesmo em termos percentuais, tendo-se por base 1945-55, é o acontecimento constante e mais significativo quanto à União e aos municípios.” (RIBEIRO, 1998, p. 122). Apesar disso, a autora aponta que esse aumento não modificou substancialmente a organização nacional da educação. Corroborando essa análise, Werebe (1994) afirma que, nesse período, “Os progressos no ensino não foram porém extraordinários. Se em 1940 havia no país 56% de analfabetos, essa porcentagem passou para 50,5 em 1950 [...]” (Ibidem, p. 63).

Quanto ao ensino elementar, existia uma preocupação em relação ao pessoal docente e à matrícula, que efetivamente foram ampliadas, mas que “[...] não chega a atender a toda a população em idade escolar que [...] em 1955, era de 6.127.996.” (RIBEIRO, 1998, p. 123). A partir das Leis Orgânicas, juntamente aos cursos profissionalizantes, o número de Escolas Normais também cresceu consideravelmente em todo o país, respeitadas as diferenças estruturais e condições econômicas de cada estado. Conforme Brzezinski (1987), de 27.148 matrículas em 1945, o número subiu para 70.628 em 1955. (BRZEZINSKI apud Tanuri, 2000, p. 77). Diante desses fatos, a autora afirma que esse crescimento ocorreu principalmente na rede de ensino privada e estava longe de ser suficiente. Assim, conforme Ribeiro (1998), o aumento da oferta do ensino público neste período

[...] é uma ampliação que conserva e, conseqüentemente, agrava os mesmos problemas, isto é, o alto grau de seletividade e a reprovação, que vão recair sobre o anterior, uma vez que várias repetências acabam por levar ao abandono da escola. [...] A melhor formação do professor e a organização de classes menos numerosas, duas das condições indispensáveis para um atendimento mais adequado da população escolar, como era de se prever, não apresentam mudança significativa. Quanto à primeira (formação do professor), a ampliação da rede escolar acaba por exigir uma solicitação maior aos não-normalistas. (RIBEIRO, 1998, p. 124-125).

Essa dualidade entre o ensino destinado à elite e à classe trabalhadora no Brasil relacionam-se diretamente com os interesses das políticas dos governos do período de 1937 a 1955, atreladas ao modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização e no investimento estrangeiro no país, que marcou “[...] o crescimento cada vez mais acelerado de

forças econômico-sociais novas no contexto brasileiro, forças estas surgidas antes de 1930 [...] vinculadas às atividades urbano-industriais [...].” (RIBEIRO, 1998, p. 113-114).

Esse foi o cenário, tanto da promulgação das Leis Orgânicas acima mencionadas, quanto da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI em 1942 e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC em 1946. Esses dois serviços formavam um sistema de ensino paralelo ao sistema educacional oficial, frutos de medidas tomadas pelos governos no sentido de atender à necessidade de preparação acelerada de mão-de-obra para as indústrias emergentes. (ROMANELLI, 2006). Assim, além do freqüente treinamento no próprio ambiente de trabalho, foram essas escolas de treinamento que efetivamente qualificavam a mão-de-obra para o trabalho nas indústrias e não o ensino profissionalizante secundário. Isso ocorreu, segundo aponta Xavier (1990), “[...] diante da incapacidade do sistema educacional para absorver essas exigências econômicas diretamente ligadas à produção industrial e servir por essa via ao mercado de trabalho.” (XAVIER, 1990, p. 154). Dessa forma, “O ramo técnico do ensino público, criado nas décadas de 30 e 40, se não cumpria a função de qualificar para o trabalho, e disso parece que o poder público tinha consciência, sem dúvida retinha na escola os candidatos às novas ocupações.” (Ibidem, p. 156).

Embora o grande contingente de trabalhadores não se formassem nas escolas técnico-profissionalizantes, elas acabavam retendo, portanto, a massa de candidatos aos postos de trabalho, ancoradas nas concepções que responsabilizavam individualmente os trabalhadores pela sua qualificação e colocação no mercado, ou pelo seu sucesso ou fracasso. Importa tratar disso para que possamos explicar a dualidade do sistema educacional de ensino brasileiro, entre o ensino “para o pensar” e o ensino “para o fazer”, que foram consolidadas pelas Leis Orgânicas do Ensino.

[...] o sistema oficial de ensino, em seus ramos secundário e superior, continuou sendo o sistema das elites, ou, ao menos, das classes médias e altas, enquanto o sistema “paralelo” de ensino profissional, ao lado das escolas primárias, passou a ser acentuadamente o sistema educacional das camadas populares. [...] A manutenção deste dualismo, ao mesmo tempo que era fruto de uma contingência, decorria da necessidade de a sociedade controlar a expansão do ensino das elites, limitando o acesso a este às camadas médias e altas e criando o “derivativo” para contar a ascensão das camadas populares, que fatalmente procurariam as escolas do “sistema”, se estas lhes fossem acessíveis. (ROMANELLI, 2006, p. 169, aspas da autora).

Essa dualidade, presente em todas as Leis Orgânicas de segundo grau promulgadas nessa época, era justificada pela idéia de que era necessário acompanhar as diferenças econômicas e culturais das diversas regiões do país.²⁶

Foi assim que “educar para o progresso” se traduziu em “educar para o comando”. E a escola brasileira se viu solicitada a reforçar a função de preparar as “elites condutoras” para absorver e administrar a dependência e garantir internamente o seu domínio, pela direção eficiente da máquina estatal, e a sua hegemonia, pelo monopólio dos instrumentos de elaboração e expressão de idéias e valores. (XAVIER, 1990, p. 146-147, aspas da autora).

Conforme Tanuri (2000), com a exigência dos grupos escolares, jardins-de-infância, ginásios ou escolas isoladas anexas à escola normal, com a “Lei Orgânica do Ensino Normal”, “A formação de professores é encarada como objeto de uma ‘escola profissional’ e não apenas de um curso [...]” (TANURI, 2000, p. 76, aspas da autora). Assim, conforme aponta Xavier (1990), embora o interesse maior do setor produtivo não estivesse focado na preparação para o trabalho no âmbito escolar, as reformas ainda se faziam necessárias para garantir a formação da elite dominante, destinada ao comando da sociedade. As escolas secundárias de formação de professores, incluídas no ramo profissionalizante, quando não conduziam as filhas da elite aos cursos superiores (que seu título também possibilitava), acabavam formando a elite para os cargos de comando das questões educacionais.

Principalmente a partir de 1956, o governo de Juscelino Kubitschek, baseado numa política nacional-desenvolvimentista – destaca-se a campanha “50 anos em 5” – o país foi aberto ao investimento estrangeiro, acelerando o processo de industrialização do Brasil, mas também aumentou consideravelmente a dívida externa e a intensificação da invasão imperialista norte-americana na economia, na política e na cultura brasileira. (WEREBE, 1994). Segundo Xavier (1990), o objetivo era “[...] acelerar ‘eficientemente’ a expansão industrial brasileira.” (XAVIER, 1990, p. 47, aspas da autora).

²⁶ Conforme Filho (2001) “[...] desde 1922, o governo federal, que vinha desenvolvendo alguns esforços no sentido da melhoria sanitária das populações rurais, verificava que as medidas postas em prática só poderiam alcançar pleno êxito quando apoiadas em maior extensão pela educação popular. A idéia da preparação técnico-agrícola dos mestres rurais vinha assim juntar-se à de maior preparação em higiene e profilaxia. Dando corpo a esse pensamento é que surgiu a experiência pioneira de Juazeiro do Norte, no Estado do Ceará, e, assim também, em vários Estados, um movimento de propaganda que veio a se chamar de ruralização do ensino.” (FILHO, 2001, p. 78). Conforme Tanuri (2000), a idéia presente era de fundar escolas normais rurais, que formassem professores preparados para trabalhar as questões do meio rural junto ao ensino primário: “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 no campo.” (TANURI, 2000, p.75).

[...] mais provável é que a abertura da economia ao capital estrangeiro tenha sido o resultado da correlação de forças, dentro da aliança no poder, dos que se colocavam contra e a favor da industrialização acelerada e contra e a favor da participação das multinacionais neste processo. [...] é possível que os partidários da industrialização tenham-se aliado aos adversários do capital estatal para neutralizar a oposição de outros setores da coligação no poder, sobretudo os que davam prioridade à agricultura de exportação, optando desta maneira por uma política de portas abertas ao capital estrangeiro. (SINGER, 2004, p. 227).

Contudo, esse aumento da produção industrial não significava que estaria disponível para todos: “[...] mesmo depois de a produção do país terá atingido um alto grau de crescimento e sofisticação, típico de uma economia capitalista moderna, a seqüela legada pelo ‘desenvolvimento’ subordinado o impede de reter e distribuir a riqueza que produz.” (XAVIER, 1990, p. 53, aspas da autora). Isso significa que a produção foi concentrada cada vez mais pela elite em detrimento das classes trabalhadoras. Acompanhando essa distribuição de riqueza e renda, a dualidade educacional foi reforçada e consolidada através dos cursos profissionalizantes voltados à formação para o trabalho manual e cursos gerais voltados à formação para o trabalho intelectual. Pode-se constatar, ainda nesse período, o surgimento das propostas ideológicas de educação permanente, as quais visavam à reciclagem rápida e constante da população trabalhadora em face das novas experiências predominantes no mundo moderno (no mundo do trabalho, da cultura e do consumo).

O estilo de vida urbano é um produto do capitalismo industrial, que se transforma cada vez que novos produtos são lançados no mercado. O automóvel, a televisão, o telefone, a geladeira e centenas de outros produtos caracterizam um padrão de vida que constitui a razão de ser do “desenvolvimento” para a maioria da população. (SINGER, 2004, p. 223, aspas do autor).

A supervalorização da educação enquanto mais um “produto de consumo” para a elite e principal foco de investimento rumo ao desenvolvimento do país estava atrelada a conceitos de urbanização e modernização da sociedade, e ao projeto e interesses da classe dominante industrial. Assim, o processo de industrialização do país nesse período, cujas condições foram criadas ainda no início do século XX, “[...] não se resume num progresso técnico mas representa o avanço das relações capitalistas que se expressa no rompimento com antigas formas de produção e consequentemente numa alteração da ordem por elas gerada.” (XAVIER, 1990, p. 26). Desde a década de 1930, com a substituição da economia baseada na exportação de produtos pelo desenvolvimento industrial e com o aumento da exportação de capitais dos países desenvolvidos aos países periféricos, como o caso do Brasil, o investimento estrangeiro no país cresceu substancialmente. (XAVIER, 1990). Desta forma,

[...] a partir da década dos trinta tornava-se necessário que o Brasil passasse à etapa do capitalismo monopolista. Esta passagem, não podendo ser feita sob a égide do capital privado nacional, ainda embrionário e débil, teve que ser realizada mediante a intervenção do capital estatal e, mais tarde do capital multinacional. (SINGER, 2004, p. 224).

A partir da metade da década de 1950 e durante a década de 1960, a educação estava atrelada a esses princípios e era concebida como necessária à formação da consciência nacional – com ações concretas através dos projetos de educação popular – e na preparação de recursos humanos – fundamentada na teoria do capital humano. (FÁVERO, 2005).

A preocupação com a metodologia do ensino – herdada do ideário escolanovista – continuava a se fazer presente. Na euforia desenvolvimentista dos anos 50, as tentativas de “modernização”²⁷ do ensino, que ocorriam na escola média e na superior, atingem também o ensino primário e a formação de seus professores. (TANURI, 2000, p. 78, aspas da autora).

Em relação ao ensino normal, no início da década de 1950 foram promulgadas as Leis de Equivalência, dentre elas a Lei de Equivalência n.º 1.821 de 1953, regulamentada pelo Decreto n.º 34.340 de 21 de outubro de 1953, que possibilitou aos alunos que concluíssem o primeiro ciclo do ensino normal o ingresso ao segundo ciclo do grau secundário. Além disso, ela possibilitava que os concluintes dos cursos profissionalizantes, incluindo o curso normal, pudessem ingressar em cursos superiores. Ambos os ingressos dependeriam do currículo cursado anteriormente e do resultado de exames de complementação e exames vestibulares. (NUNES, 2000a). Embora fossem leis federais, elas não modificaram o fato de que as instituições de ensino normal “[...] continuaram a ser controladas, organizadas e a terem seus diplomas avalizados pelos governos estaduais.” (NUNES, 2000b, p. 7).

Nesse período, a educação continuou a ser considerada como fator decisivo no projeto de desenvolvimento nacional, ao menos no plano do discurso. Sendo assim, houve um grande aumento da demanda e da oferta dos Cursos Normais. Esse aumento da demanda tem relação com o acelerado crescimento populacional urbano, que passava a reivindicar ainda mais escolas e professores habilitados. Conforme dados do Anuário Estatístico do Brasil de 1960, em 1946 foi registrado o total de 8.077 alunos que concluíram o Curso Normal e havia 382 unidades escolares. Já em 1958, houve um salto no número de alunos concluintes para 21.304 alunos e o total de 11.983 unidades escolares de ensino normal. (IBGE, v. 21, 1960). No

²⁷ Neste sentido, a autora destaca um acordo MEC/INEP com a USAID, na implantação do Programa de Assistência Brasileiro-Americana no Ensino Elementar (PABAE), entre 1957 e 1965, com o objetivo de modernizar o ensino primário através da capacitação dos professores das escolas normais em relação aos novos métodos de ensino. (TANURI, 2000).

período de 12 anos, o sistema educacional brasileiro aumentou em 62% o número de profissionais normalistas habilitados e em 97% a quantidade de unidades escolares que ofertavam o ensino normal.

O aumento das matrículas nas escolas normais, registrado a partir de 1950, que ocorreu principalmente nos estados de São Paulo e Minas Gerais, acabou por gerar muitas críticas quanto à qualidade do funcionamento dos cursos. Dentre essas críticas estava o “despreparo dos ingressantes”, a “criação de cursos normais noturnos, com o mesmo modelo pedagógico dos diurnos”, o “desvirtuamento das finalidades profissionais das escolas normais, resultante em parte das medidas recentes relativas à equivalência dos cursos médios” e o “excesso de escolas”. (TANURI, 2000, p. 78). A autora apresenta que os dados coletados por Gouveia em São Paulo e Minas Gerais na década de 1960,

[...] indicava as seguintes expectativas das normalistas para o ano seguinte ao da formatura: 38% pretendiam lecionar; 29%, continuar os estudos; 12%, lecionar e continuar os estudos; 7%; dedicar-se exclusivamente ao lar; 6%, seguir outra profissão; 8% apresentavam a resposta “não sei”. (GOUVEIA apud Tanuri, 2000, p. 78, aspas da autora).

Essas críticas confirmam a opção, principalmente das mulheres pertencentes à classe dominante, pelos Cursos Normais de formação de professores primários e também confirmam o desvirtuamento das finalidades profissionais propostas para esses cursos. A contradição reside no fato de que a formação profissional de professores no ensino normal de 2º ciclo, portanto, ofertadas nas Escolas Normais, “[...] acabou por transformar-se na escola da população feminina de classe média e superior.” (ROMANELLI, 2006, p. 169). Embora essa formação habilite para uma função característica de uma classe que vende sua força de trabalho para viver, o trabalho docente, o processo de feminização da docência para o ensino primário pode ser um dos determinantes para esse interesse das “filhas” da classe dominante em “ocupar” suas mulheres.

As mulheres que cursavam a Escola Normal no início da República o faziam para se habilitarem para o casamento ou para possuírem uma habilitação em caso de necessidade. (WEREBE, 1994). Nas décadas de 1940 e 1950 esse cenário se modificou, quando as mulheres começaram a se inserir no contexto produtivo. Como o ensino normal mantinha o caráter elitista, a habilitação adquirida pelas mulheres pertencentes às famílias mais abastadas geralmente não era utilizada no desempenho do magistério primário, devido ao permanente

desprestígio e à baixa remuneração. Esses títulos eram geralmente utilizados no desempenho de funções educacionais de comando, como cargos públicos, inspetorias, direções etc.²⁸

Portanto, as décadas de 1940 e 1950 acentuaram o dualismo entre uma escola para a classe trabalhadora, voltada ao ensino profissionalizante de preparação rápida para o trabalho, e outra para a elite (estratos médios e altos), voltada para uma preparação geral de nível secundário e superior, como forma de adquirir ou acrescentar *status*. (ROMANELLI, 2006). Diríamos que se trata de um ensino para preparar o trabalhador para atender às necessidades de uma classe que sobrevive do excedente do trabalho de outros, ou seja, de uma classe detentora dos meios de produção, e outro ensino voltado para preparar os filhos da classe dominante, para manter a exploração da classe trabalhadora.

A contradição reside no fato de que, historicamente, a expansão do ensino público primário e ensino público de formação de professores no Brasil, ao mesmo tempo em que, através dos cursos profissionalizantes, serviu ao capital para suprir a demanda de trabalhadores necessários ao sistema produtivo ou o preparo das elites para ocupação dos cargos administrativos e políticos, atendeu parcialmente as necessidades e demandas sociais dos trabalhadores pelo acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, através da ampliação do acesso da classe trabalhadora ao ensino escolar.

Anunciados os determinantes econômicos, políticos e educacionais das questões que envolvem o ensino público primário e as Escolas Normais públicas de formação de professores primários no Brasil, na próxima seção nos propomos a esmiuçar as mesmas questões, mas com maior atenção à realidade do estado do Paraná. Isso se faz necessário na medida em que pretendemos, posteriormente, explicar o processo de constituição do ensino público de formação de professores primários na mesorregião Oeste desse estado, uma das últimas a desenvolver e consolidar sua estrutura educacional.

1.2. Organização dos Cursos Normais públicos de formação de professores primários e do ensino público primário no estado do Paraná

Apresentaremos agora a história da organização política dos Cursos Normais de formação de professores primários no estado do Paraná, estabelecendo relações entre as

²⁸ Veremos como este processo ocorreu no Oeste do Paraná no último capítulo deste trabalho.

principais medidas dos governos paranaenses sobre as Escolas Normais e a oferta e demanda por ensino primário no estado do Paraná. Entendemos que a realidade estadual paranaense está diretamente associada ao contexto econômico, político e educacional brasileiro, porém é necessário explicar as especificidades desse estado, tendo em vista as políticas educacionais descentralizadoras, vigentes por muitos anos no Brasil, e que acabaram resultando em realidades distintas entre os estados brasileiros.

Conforme Balhana (et al, 1969), “O sistema político interno do Estado do Paraná acompanhou, como parte integrante do conjunto nacional, a mesma linha de evolução.” (BALHANA; MACHADO; WESTPHALEN, 1969, p. 206). O Paraná sempre esteve atrelado ao projeto capitalista do Estado brasileiro, que definiu as condições e o modelo de ensino público primário e dos Cursos Normais de formação de professores primários ofertados no país e nos estados. Nas primeiras décadas do século XX, a realidade educacional brasileira estava bastante distante das idéias modernizadoras do Brasil republicano. As políticas educacionais, por não serem uma prioridade da República, também não eram prioridades dos estados brasileiros.

Apesar da intensificação dos debates em torno da importância do ensino público e salvo algumas medidas tomadas pelo governo do estado do Paraná, até a promulgação da Lei Orgânica de 1946, o ensino normal paranaense esteve também subordinado à descentralização do Ato Constitucional Imperial de 1834, que adicionou e alterou elementos à Constituição de 1832 e que transferiu às províncias/estados a responsabilidade por criar e subvencionar o ensino público primário e secundário no âmbito de seus territórios. Essa descentralização penalizava todo o ensino público, inclusive os Cursos Normais de formação de professores primários, ficando o estado bastante desprovido de professores habilitados.

Conforme Oliveira (2001a), uma das questões fundamentais que o governo do estado do Paraná ficou incumbido de resolver após a proclamação da República foi com relação à formação do professorado. Para tanto, as medidas foram canalizadas para o maior incentivo à formação de professores através da Escola Normal: “Criar escola e ter professor foram situações interligadas, embora nem sempre concretizadas, pela falta de professores.” (OLIVEIRA, 2001a, p. 147). Na ausência de diretrizes nacionais, durante a década de 1920 aconteceram muitas iniciativas dos estados brasileiros²⁹ em organizar e melhorar seus sistemas de ensino.

²⁹ Este período foi marcado por diversas reformas educacionais em vários estados brasileiros. Além da paranaense podemos destacar a reforma em São Paulo por Sampaio Doria (1920), no Ceará por Lourenço Filho (1924), na Bahia por Anísio Teixeira (1927) e no Rio de Janeiro por Carneiro Leão (1928). (FILHO, 2001).

Entretanto, esse cenário começa a se modificar a partir de 1920, quando se inicia um processo de crescente êxodo rural e uma procura desenfreada por vagas nas escolas do meio urbano. Em 1920, o Paraná tinha uma população de 685.711 habitantes em idade escolar, entre 06 e 15 anos. Desse total, apenas 193.199 sabiam ler e escrever, ou seja, mais de 70% da população em idade escolar não sabia ler e escrever. (IBGE, v. 2, 1936). Sob a justificativa calcada no “[...] desinteresse dos pais e das crianças pela escola.” (MIGUEL, 1992, p. 45), no governo de Caetano Munhoz da Rocha (1920-1928), o Inspetor Geral do Ensino César Prieto Martinez iniciou diversas reformas no ensino primário, reorganizando o ingresso dos alunos e enfatizando o processo de alfabetização. A necessidade do trabalho dos filhos na lavoura era uma realidade dessa população rural; entretanto, esse suposto desinteresse pela educação das crianças significava mais a não adequação do ensino à realidade da criança e de sua família do que uma displicência.

O que essa população rural recusava e criticava era a escola de má qualidade, com professores mal preparados, a distribuição geográfica das escolas rurais, obrigando as crianças a fazerem um esforço enorme para freqüentá-las. [...] De qualquer forma, a falta de escolas já era suficiente para explicar em grande parte o número de crianças fora da rede de ensino. (WEREBE, 1994, p. 42).

Em 1903, através do “Regimento Interno das Escolas Públicas”, o governo do estado do Paraná deu início às políticas educacionais públicas que introduzia o ensino em séries. A partir de 1914, na intenção de organizar as casas escolares em diversos centros urbanos, o governo paranaense começou a implantar o modelo dos Grupos Escolares³⁰. (EMER, 1991). Através da Portaria n.º 4, de 1914, intitulada “Instruções sobre a Organização Escolar e Programa de Ensino para as Escolas Públicas do Estado do Paraná”, ficou estabelecido o ensino seriado e definidos os programas, objetivos e conteúdos para cada série. Cada escola isolada seria transformada em uma série, e as séries ficariam sob responsabilidade de um professor. Além disso, o objetivo era agrupar em uma única escola (semi-grupos ou grupos escolares) as escolas que funcionavam apenas com um professor e que trabalhavam em uma única sala com alunos de idades e níveis diferentes. (PEREIRA, 1996). Esse modelo seguia uma organização mais complexa: as séries eram divididas, havia a exigência de passar para a série seguinte e o professor passou a ter o controle parcial do processo ensino-aprendizagem. Esse modelo dos grupos escolares reproduziu a nova formatação das relações de produção da

³⁰ Em meados da década de 1890, iniciaram-se as políticas educacionais brasileiras que instauraram os modelos dos Grupos Escolares, primeiramente no estado de São Paulo e, nas décadas seguintes, em vários estados do país. (ARAÚJO, 2007).

sociedade capitalista, baseada no modelo industrial de produção e na divisão social do trabalho. (OLIVEIRA, 2005-2006).

Diante do aumento da demanda pelo ensino primário nesse período, a docência no ensino primário por professores leigos começou a ser questionada e ceder espaço para uma demanda crescente por professores habilitados nas Escolas Normais, nos padrões exigidos pelo contexto capitalista republicano. Conforme Subtil (1997), historicamente, o currículo proposto para as Escolas Normais

[...] se constitui por um conjunto de disciplinas de cultura geral, humanística, livresca, às quais se sobrepõem algumas matérias instrumentais, ou aulas de observação nas Escolas de Aplicação. Aí está a singularidade: não “profissionaliza”, mas também não se constitui em “preparação” para o grau seguinte. (SUBTIL, 1997, p. 60, aspas da autora).

Até a segunda década do século XX, o estado do Paraná estava bastante desfalcado de professores diplomados, e a maioria dos docentes das escolas primárias eram leigos. Até o ano de 1924 só havia no Paraná a Escola Normal Secundária de Curitiba³¹. Diante disso, no contexto da década de 1920³², principalmente sob a vigência do governo de Munhoz da Rocha, em que diversas medidas estaduais reformadoras foram tomadas pelo então Inspetor Geral do Ensino César Prieto Martinez, acompanhando as diversas reformas de cunho nacionalista realizada nos estados brasileiros nesse período, atreladas às novas necessidades do capital industrial por mão-de-obra qualificada e que “[...] inseriam-se no processo de urbanização da sociedade.” (MIGUEL, 1992, p. 26). Através do Decreto n.º 274 de 26 de março de 1923, que instituiu o Regulamento da Escola Normal Secundária de Curitiba, viabilizada por seu Diretor Lysímaco Ferreira da Costa, os professores deveriam ser formados em um Curso Geral de três anos ou através do Curso Especial de um ano e meio. Para Miguel (1992) essa reforma representou o início da influência do Movimento pela Escola Nova no estado do Paraná e a “[...] institucionalização do Curso de Magistério [...] como um curso

³¹ A primeira Escola Normal do Paraná foi criada em Curitiba, pela Lei n.º 456 de 12 de abril de 1876, pelo então Presidente da Província Adolpho Lamenza Lins. Até 1923 esta escola seguiu as normas do Código de Ensino de 1917. Passou a se chamar “Instituto de Educação do Paraná” através do Decreto n.º 3.530 de 03 de janeiro de 1946, quando contou com uma Escola de Aplicação em anexo, um Jardim de Infância e um Grupo Escolar, onde eram realizadas as práticas pedagógicas dos alunos e professores. Atualmente esta escola atende por Instituto de Educação do Paraná “Professor Erasmo Pilotto”. As propostas educacionais da Escola Normal do Paraná costumaram servir de exemplo para o funcionamento das outras Escolas Normais criadas no interior do estado. (MIGUEL, 1992).

³² Estas reformas foram inspiradas no modelo educacional do estado de São Paulo, transportado ao estado do Paraná a partir da visita de uma comissão de professores paranaenses ao estado de São Paulo no período de 1918 e 1919, que resultou em “[...] um plano prático de processos de ensino para aplicação direta às classes primárias.” (PILOTTO apud Miguel, 1992, p. 39).

profissionalizante [...].” (MIGUEL, 1992, p. 72). Em 1924, César Prieto Martinez também viabilizou a criação de uma Escola Normal Primária em Ponta Grossa e outra em Paranaguá.³³

César Prieto Martinez buscava uma maior fiscalização do ensino, com vias a uma maior eficiência e racionalização dos recursos disponíveis, seguindo “[...] a lógica racionalizadora do trabalho industrial e a valorização do homem como recurso humanos para o progresso da Nação.” (MIGUEL, 1992, p. 41). Além disso, com sua reforma estabeleceu a separação entre a Escola Normal e o ensino no Ginásio, “[...] pois sendo diferente a missão de cada estabelecimento, com programma diverso, não se justificava que as aulas fossem dadas em conjuncto.” (PARANÁ, Relatório de 1920, p. 15). Através do Decreto n.º 135 de 12 de fevereiro de 1924, foi criado do “Regulamento das Escolas Normaes Primárias do estado do Paraná”³⁴, que se destinava “[...] a formar professores para o ensino primário.” (Idem, Decreto n.º 135, 1924, Art. 1º). Esse Regulamento previa o funcionamento de um Curso Intermediário anexo à Escola Normal, com duração de dois anos e a duração de três anos para o Curso Normal. Nota-se no currículo de ambos os níveis a presença de disciplinas como “Trabalhos Manuais”, que já apresentava uma tendência a incluir o público feminino na preparação para a docência no ensino primário. Além disso, as reformas no ensino primário durante a década de 1920 “[...] buscavam implantar um modelo de nacionalidade, representaram também o atendimento racional [...] às pressões das classes trabalhadoras [...] de preparar através da educação pública, o homem para o trabalho produtivo.” (MIGUEL, 1992, p. 68).

Após o Movimento de 1930, o poder detido pela elite oligárquica agro-industrial paranaense, exportadora de erva-mate e ligada à oligarquia paulista, foi transferido para a elite

³³ Estas escolas foram criadas pela Lei 2.064 de 31 de março de 1921, regimentadas pelo Decreto de n.º 135 de 12 de fevereiro de 1924 e transformadas em Escola de Professores pelo Decreto n.º 6.150 de 10 de janeiro de 1938 – nome equivalente à expressão “Escola Normal” e que permaneceu até a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, quando se transforma em “Instituto de Educação”. Pelo Decreto n.º 6.597 de 16 de março de 1938, foi aprovado do “Regulamento das Escolas de Professores do Estado”, organizando o funcionamento dessas escolas sob os princípios escolanovistas e consolidando no estado do Paraná a “[...] concepção do sistema de ensino público paranaense de 1º grau e de formação dos professores primários [...]” (MIGUEL, 1992, p. 104). Sobre a história da formação de professores na região dos “Campos Gerais” do estado do Paraná vide os trabalhos de Subtil (1997), Luporini (1994), Martiniak (2003), Nascimento (2004) e Vaz (2005). Sobre a Escola Normal de Curitiba e região metropolitana é possível consultar os trabalhos de Zem (2004). Não localizamos nenhum trabalho a respeito da Escola Normal de Paranaguá.

³⁴ O currículo previsto para o Curso Intermediário era composto por: Português, Matemática, Geografia, História Pátria, Elementos de Ciências Físicas e Naturais, Desenho, Música, Ginástica e Trabalhos Manuais. O currículo previsto para a Escola Normal Primária era composto por: 1º ano: Português, Aritmética, Geografia, Pedagogia, Desenho, Música, Ginástica e Trabalhos Manuais; 2º ano: Português, Aritmética, Ginástica e Trabalhos Manuais; 3º ano: Português e Literatura, Geometria, História do Brasil e Educação Moral e Cívica, Metodologia, Prática Pedagógica, Ciências Naturais, Desenho, Música e Trabalhos Manuais. (PARANÁ, Decreto n.º 135, 1924, Art. 2º e 3º). O ingresso ao Curso Normal poderia ocorrer através da conclusão do curso intermediário ou através de exames de admissão.

latifundiária rural, proveniente da região tradicional dos Campos Gerais. (Idem). Após a posse de Getúlio Vargas e de Mário Monteiro Tourinho (1930-1932), a reorganização econômico, política e também educacional do estado era a principal incumbência da Interventoria do governo paranaense. Uma das medidas tomadas pelo governo foi a intensificação das ações colonizadoras, com a retomada de grandes extensões de terras anteriormente concedidas às companhias e até então inabitadas.

Essas transformações afetaram significativamente as políticas educacionais voltadas à formação de professores primários e à oferta do ensino primário. Nesse período a educação começou a ser influenciada por princípios racionalizadores e moralizadores. (Idem). A necessidade de uma “nova educação” gerou a expectativa de formar um novo perfil de docentes para atuarem nessas novas escolas. Uma das primeiras medidas nesse sentido foi o Decreto n.º 589 de 09 de março de 1931, que previa que “*Os cargos de professores das Escolas Normaes do Estado, primarias e secundarias [...] serão preenchidos através de concurso publico.*” (PARANÁ, Decreto n.º 589, 1931, Art. 1º). No entanto, a estrutura educacional existente no estado do Paraná para habilitar os professores para o ensino público não atendia a demanda e “[...] ainda não era suficiente o número de professores habilitados, para o provimento das escolas públicas primárias do Estado. Assim, continuam a ser publicados editais chamando candidatos para exames de qualificação.”³⁵ (WACHOWICZ, 1984, p. 345).

Nesse período, havia efetivamente dois sistemas paranaenses de ensino público: um destinado à região urbana, seriado, organizado segundo as exigências do setor produtivo e a uma formação docente profissional; e outro destinado ao espaço rural, caracterizado pelo improvisado. (WACHOWICZ, 1984). Diante disso, a iniciativa privada e a escola nas colônias, chamadas de “escolas dos colonos”, por muito tempo representaram a única iniciativa de ensino primário no estado, apenas inviabilizadas pelas políticas nacionalizadoras que impediam o ensino em língua estrangeira.³⁶ Na intenção de melhor satisfazer a demanda por

³⁵ Esses exames de qualificação eram característicos do período Imperial, quando “Os professores estavam classificados em efetivos e provisórios. Pelo regulamento, somente poderiam ser nomeados efetivos, os professores que tivessem o curso da escola normal ou os que tivessem habilitação na forma da lei, ou seja, mediante exame.” (WACHOWICZ, 1984, p. 277).

³⁶ Diante da demanda por educação e por professores, os colonos que se instalaram no Paraná nas décadas de 1950 e 1960, criavam, sustentavam e organizavam suas escolas conforme sua cultura e o idioma de seus países de origem. Para Emer (1991), havia um grande conflito de interesses em relação ao papel da escola, entre o estado do Paraná e colonos. Enquanto o estado via na escola um instrumento de nacionalização dos paranaenses, os imigrantes descendentes de europeus queriam manter viva sua cultura através da educação escolar. Este conflito só foi oficializado entre 1914 e 1917, quando o estado do Paraná e o governo federal decretaram rigorosamente que as escolas do país ensinassem apenas em português, medidas que ganharam reforço a partir de

profissionais habilitados para o magistério primário, o governo do estado, através do Decreto n.º 2.570 de 28 de dezembro de 1931, equiparou os “[...] *institutos particulares de ensino às [...] Escolas Normais primárias estaduais.*” (PARANÁ, Decreto n.º 2.570, 1931, Art. 1º).

Estas medidas foram tomadas considerando que as Escolas Normais, Primárias e Secundárias mantidas pelo Estado eram insuficientes para responder às necessidades de formação dos professores e, até então, somente haviam contribuído no atendimento às localidades onde estavam situadas. (MIGUEL, 1992, p. 77).

Assim sendo, diante do crescimento populacional do Paraná, resultado das medidas colonizadoras no interior do estado³⁷ e do conseqüente aumento da demanda educacional desse período, através do Decreto n.º 2.570 de 29 de dezembro de 1931, o governo do estado equiparava os Institutos particulares de ensino às Escolas Normais Primárias estaduais. Essa orientação pode ser constatada também através do Decreto n.º 270 de 27 de janeiro de 1932, através do qual o governo determinou que cada município dispusesse de 5% de sua arrecadação para investir na instrução pública primária e profissional, com a justificativa de que “[...] *as atuais condições financeiras do Estado não permitem novas despesas [...].*” (PARANÁ, Decreto n.º 270, 1932). Com essa colaboração dos municípios, a intenção era de “[...] *difundir progressivamente o ensino primário por todas as classes populares [...]*” e a “[...] *urgente necessidade de criação das escolas complementares, em diferentes regiões do Estado [...].*” (Idem). Ambos os Decretos apontavam que, ao mesmo tempo em que o estado oficializava sua intenção em redistribuir as escolas primárias no interior do estado, indiretamente transferia aos poderes públicos municipais e à iniciativa privada a responsabilidade por suprir as carências dessas escolas com professores habilitados, na tentativa de resolver o problema sem customizar aos cofres públicos.

As “escolas complementares” foram criadas pelo Decreto n.º 271 de 27 de janeiro de 1932, destinadas a “[...] *integralizar o curso elementar e a preparar alunos para as escolas normais e professores complementaristas para as rurais.*” (PARANÁ, Decreto n.º 271, 1932, Art. 2º).³⁸ O referido Decreto trazia novamente a disciplina de Francês, “[...] cessando a anterior possibilidade aberta por Lysímaco, dos alunos normalistas cursarem Alemão ou

um decreto federal em 1917. (EMER, 1991). Estas iniciativas educacionais, por não terem sido consideradas oficiais em sua época, não nos deixaram muitos registros.

³⁷ Uma das medidas de reorganização do governo do estado do Paraná após o Movimento de 1930 foi a retomada de grandes extensões de terras anteriormente concedidas a Companhias Colonizadoras, com o tempo ocupadas pela migração sulista. Este fato será explorado no segundo capítulo deste trabalho.

³⁸ Conforme Miguel (1992), “Neste curso pedagógico estudariam noções de Psicologia Infantil, Pedagogia Geral, as Metodologias, fariam as práticas de regência de classe e adquiririam noções de Administração e Organização Escolar.” (MIGUEL, 1992, p. 78).

Polonês [...]” (MIGUEL, 1992, p. 79), para serem aproveitados no trabalho junto às escolas primárias das colônias estrangeiras paranaenses.

O mesmo Decreto afirmava que o objetivo das Escolas Normais seria “[...] a preparação profissional do magistério primário [...]” e funcionariam “[...] como centros de cultura e de experiências psicopedagógicas.” (PARANÁ, Decreto n.º 271, 1932, Art. 3º). Note-se que essas “experiências psicopedagógicas” remontam para a grande influência do ideário escolanovista nas ações do governo do estado do Paraná e a ânsia por adaptar o sistema estadual às novidades pedagógicas, defendidas nesse mesmo ano pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Embora não tenham se efetivado em razão da promulgação do Decreto em 1933, a proposta educacional do Decreto n.º 271 “[...] se aproxima das reformas mais bem estruturadas do decênio de 20 [...]” e “[...] indicavam maior proximidade às idéias da Escola Nova, que enfatizavam a formação do professor.” (MIGUEL, 1992, p. 83).

O Decreto que substituiu a proposta do Decreto n.º 271 foi o de n.º 459 de 16 de fevereiro de 1933, que modificou o plano de estudos dos Cursos Normais paranaenses, estabelecendo um desdobramento do plano de estudos das Escolas Normais: o “Curso Geral” de três anos e o “Curso Especial” de dois anos³⁹, baseados fundamentalmente no método de “Centro de Interesses” de Decroly, atrelado à proposta do Movimento pela Escola Nova e que “[...] tinha o objetivo de profissionalizar os professores e separava a formação geral da formação específica ou profissional.” (MIGUEL, 1992, p. 53). A proposta do referido Decreto era transformar as Escolas Normais em “[...] centros de cultura pedagógica e literária.” (PARANÁ, Decreto n.º 459, 1933, Art. 15º). Além disso, através desse Decreto “[...] estava completamente centralizado e controlado o Curso Especial, diretamente responsável pela formação do professor primário paranaense.” (MIGUEL, 1992, p. 86).

Note-se também no currículo dos cursos Geral e Especial a tendência à feminização da docência no ensino primário e do encaminhamento das mulheres aos Cursos Normais, através da inclusão de disciplinas como “Trabalhos de Agulha e Economia Doméstica” e “Trabalhos Manuais”. Essa tendência também é percebida por Miguel (1992), reforçada pelo fato de que

³⁹ O currículo proposto pelo referido Decreto previa para o Curso Geral o seguinte currículo: “1º ano: Português, Matemática, História Natural e Agronomia, Geografia Geral e Geografia do Brasil, Desenho, Música, Trabalhos de Agulha e Economia Doméstica, Trabalhos Manuais e Ginástica; 2º ano: Português, História da Civilização, Matemática, História Natural, Física, Francês, Desenho, Trabalhos de Agulha e Economia Doméstica, Música, Ginástica e Trabalhos Manuais; 3º ano: Literatura, História do Brasil, Moral e Civismo, Matemática (Geometria), Química e Higiene, Francês, Psicologia Geral, Desenho, Trabalhos de Agulha e Economia Doméstica, Trabalhos Manuais, Música e Ginástica. Para o Curso Especial estava previsto: 1º ano: Pedagogia, Biologia aplicada à educação, Metodologia Geral, Metodologia especial, prática da organização e administração escolar e Crítica Pedagógica; 2º ano: Biologia aplicada à educação primária, Puericultura e Metodologia especial, prática da organização e administração escolar e Crítica Pedagógica.” (PARANÁ, Decreto n.º 459, 1933, Art. 2º e 3º).

“[...] depois da criação da Universidade⁴⁰, os homens não mais se dirigiam ao magistério e quando o faziam utilizavam o curso para ingressar no ensino superior [...]” (MIGUEL, 1992, p. 54). Essa feminização está relacionada com a necessidade da inserção das mulheres no processo de desenvolvimento da sociedade brasileira, incumbindo-as da missão de “[...] transformar cada paranaense em real elemento do progresso brasileiro. Daí o objeto primordial da Escola Normal: a formação da mulher.” (Ibidem, p. 59).

Houve também o Decreto n.º 1.929 de 30 de janeiro de 1936 que, “[...] como medida preliminar para a transformação das Escolas Normaes do Estado em Institutos de Educação [...]”, substituiu o “[...] curso geral pelo curso do primeiro ciclo ginasial.” (PILOTTO, 1954, p. 94). O referido Decreto incluiu os “Cursos Gerais” das Escolas Normais paranaenses no nível Ginasial, determinando às Escolas Normais paranaenses o cumprimento do “[...] *regulamento dos programmas do curso fundamental dos Gymnasios, equiparados ao Collegio Pedro II, aos cursos gerais das Escolas Normais do estado.*” (PARANÁ, Decreto n.º 1.929, 1936, Art. 1º).

Na intenção de sistematizar e unificar o sistema de ensino do estado do Paraná, em 1937 foi encaminhado à Assembléia Legislativa o Anteprojeto de lei relativo a um novo “Código de Educação”⁴¹, que reformaria todo o sistema estadual de ensino e que foi amplamente discutido, mas não aprovado em razão da instauração do Estado Novo no Brasil. Conforme Miguel (1992), a proposta do novo Código “[...] propunha a transformação das Escolas Normais em Escolas de Professores, cujos cursos teriam a duração de dois anos, para a formação do professor primário.” (Idem, p. 89). Embora o Anteprojeto não tenha sido discutido, a autora afirma que suas idéias centrais influenciaram e foram incorporadas às legislações posteriores. Dentre essas leis estava o Decreto n.º 6.597, de 15 março de 1938, que aprovou o Regulamento dos cursos de formação de professores do estado do Paraná, com a definição das seguintes finalidades para as Escolas de Professores: “a) *formar professores primários; promover investigações e estudos relativos a assuntos de educação; c) auxiliar o trabalho de constante aperfeiçoamento cultural do magistério público do Estado.*” (PARANÁ, Decreto n.º 6.597, 1938, Art. 1º).⁴²

⁴⁰ Trata-se da Universidade do Paraná, atual Universidade Federal do Paraná – UFPR, criada em 19 de dezembro de 1912, pela Lei Estadual n.º 1.284. (ROMANELLI, 2006).

⁴¹ Que substituiria o Código de Educação de 1917 (Decreto n.º 17 de 09 de janeiro de 1917).

⁴² O currículo proposto para as quatro seções semestrais, ocorridas durante os dois anos do curso da Escola de Professores ficou assim definido no Regulamento: “1ª Secção: (1º semestre): *Psicologia geral e infantil; Pedagogia geral; Metodologia e Pratica de ensino; História da educação.* 2ª Secção: *Metodologia e Pratica do Ensino; Biologia aplicada á Educação; Puericultura; Higiene escolar.* 3ª Secção: *Metodologia e pratica do Ensino; Sociologia Geral; Sociologia Educacional.* 4ª Secção: *Metodologia e Pratica do Ensino; Desenho,*

O estado do Paraná sempre apresentou uma postura de cumplicidade em relação às políticas de construção do Estado Nacional brasileiro. Assim, conforme Balhana (et al, 1969), “O sistema político interno do Estado do Paraná, acompanhou, como parte integrante do conjunto nacional, a mesma linha de evolução.” (BALHANA; MACHADO; WESTPHALEN, 1969, p. 206). Conforme Miguel (1992), “Os Cursos Normais acompanharam o desenvolvimento do estado [...]” (MIGUEL, 1992, p. 10). No contexto da década de 1930 as reformas educacionais de cunho nacionalista foram tomadas pelo governo do estado do Paraná à luz da idéia da educação pública “[...] vista preponderantemente como instrumento de preparação do homem para a sociedade urbano-industrial e de construção da democracia.” (Ibidem, p. 5). Contudo, a oferta escolar era dualista, pois havia um modelo de escola primária e de Curso Normal para a classe dominante e um outro modelo para a classe trabalhadora, tanto em termos de qualidade e estrutura nas escolas primárias quanto em relação à “[...] estratificação entre os melhores e os demais [...]” (Ibidem, p. 93). Isso fica ainda mais evidente nas localidades do interior do estado, longe dos maiores investimentos em educação feito pelo governo nos grandes centros urbanos.

Nesse contexto, a década de 1940 foi para o estado do Paraná o início de um período de intenso crescimento populacional e de transformações econômicas. Esse crescimento deve considerar o fato de que, no período entre 1920 e 1940, a população do estado do Paraná “[...] sofreu uma grande influência de fluxos migratórios quer nacionais, quer estrangeiros. [...] Já, a partir do começo da década dos trinta, o Estado do Paraná passa a se constituir, talvez, no principal pólo de atração de fluxos migratórios internos.” (PADIS, 1981, p. 32).

Da mesma forma, Oliveira (2001b) afirma que o estado do Paraná no século XX apresentou um crescimento acelerado: “De um dos últimos Estados em população da Federação no início do século para uma das cinco maiores economias do Brasil. Triunfou a modernização conservadora.” (OLIVEIRA, 2001b, p. 352). Contudo, Padis (1981) aponta que, até a década de 1940, “[...] apesar de o crescimento da população paranaense ser quase três vezes maior que o do total do País, a ocupação do território paranaense era bastante pequena, relativamente ao total da área a ser ocupada [...]” (PADIS, 1981, p. 33). Apesar disso, nas áreas que começaram a ser ocupadas (Norte e Oeste paranaenses) acentuou-se o processo de transformação econômica de uma economia extrativa e de subsistência para um modelo caracteristicamente agrícola e urbano. Dessa forma, o aumento populacional e o desenvolvimento agrícola dessas regiões acompanhava a tendência nacional de urbanização e

modelagem e caligrafia; Trabalhos manuais; Musica e canto orfeônico.” (PARANÁ, Decreto n.º 6.597, 1938, Art. 2º)

expansão agrícola: “A industrialização, nesse período, induziu a urbanização de boa parte da população do país, ampliando desta forma a demanda urbana por alimentos, o que, por sua vez, possibilitou a expansão da agricultura comercial.” (SINGER, 2004, p. 219-220).

As transformações econômicas, políticas e sociais da década de 1940 tiveram grande impacto sobre o ensino público primário e normal paranaenses. Decorrente do processo de colonização do território do estado por imigrantes e migrantes e da complexificação das relações sociais, houve o aumento da proletarianização do trabalho assalariado e, portanto, aumento da demanda pelo ensino primário e pela formação de professores habilitados para capacitar esse novo perfil de trabalhador. Assim, “[...] historicamente no Paraná, à medida que o território foi ocupado e se formaram centros maiores, a população pressionou por escolas e professores.” (MIGUEL, 1992, p. 73). Diante dessa demanda e da crescente ocupação do território paranaense, houve assim, uma maior preocupação com o investimento de verba pública em educação e com a construção de prédios para Grupos Escolares nas regiões do interior do estado e nas zonas rurais. (MIGUEL, 1992).

Ainda nos anos finais da década de 1930, havia uma proposta nacional de criar escolas primárias e cursos de formação de professores voltados à realidade das zonas rurais. Essa proposta de ensino rural estava diretamente ligada à necessidade de continuar ocupando as terras “vagas” do estado, de nacionalizar núcleos coloniais de imigrantes e de inseri-los no movimento da sociedade capitalista urbano-industrial brasileira em ascensão. Para atender a essa demanda, durante a década de 1940 o governo do Interventor Manuel Ribas (1932-1945) efetivamente ampliou a estrutura educacional paranaense. Entretanto, conforme Miguel (1992), “Apesar dos ganhos concretos como o aumento do número de escolas primárias, do número de professores e maior número de aprovações, algumas das medidas anunciadas pelo governo não foram imediatamente implantadas, tais como outras escolas de professores.” (MIGUEL, 1992, p. 104).

Após a organização nacional dos cursos de formação de professores primários, através da Lei Orgânica do Ensino Normal, o estado do Paraná tomou medidas para se adequar ao “[...] plano federal das escolas de formação de professores, em 1946, transformando-se, ao mesmo tempo, e segundo o referido plano, a Escola Normal Secundária de Curitiba em Instituto de Educação.” (PILOTTO, 1954, p. 94). A partir do governo de Moysés Lupion (1947 - 1950 e 1955 - 1960), o estado do Paraná buscou viabilizar medidas no sentido de adaptar-se à tendência nacional e “[...] fazer frente ao crescimento capitalista paranaense, procurando organicidade, integrando as medidas administrativas e ainda tentando colocar o serviço público no nível das exigências do progresso.” (MIGUEL, 1992, p. 204). Assim,

como nesse período o quadro de professores que atuavam no estado do Paraná era composto em sua maioria por “[...] extranumerários, fração da categoria que caracterizava-se pela carente preparação pedagógica ou mesmo preparação geral.” (Ibidem, p. 207), era preciso melhorar as condições de formação docente, para garantir um trabalho docente mais produtivo, menos oneroso para o estado e que garantisse uma formação e atuação do professor pedagogicamente consistente, aliada a uma postura moral, cívica e adequadas às novas idéias educacionais.

A busca por soluções para as inúmeras carências estruturais do estado, associada à tendência de formar trabalhadores mais preparados para se adequarem às novas exigências do contexto urbano-industrial, alguns anos após a promulgação da Lei Orgânica de 1946, o estado do Paraná buscou acompanhar as normas centralizadoras nacionais, organizando-se através do Anteprojeto de Lei Orgânica da Educação de 1949. Esse Anteprojeto foi resultado do trabalho de Erasmo Pilotto, cujos princípios exerceram grande influência nos assuntos educacionais do Paraná, principalmente durante sua gestão na Secretaria de Estado da Educação e Cultura⁴³, no período de 1949 a 1951. (VIEIRA, 2006). Miguel (1992) afirma que a atuação de Pilotto no governo do estado do Paraná representou o “[...] eixo da consolidação e expansão de um ideário educacional que continha elementos de Pedagogia da Escola Nova, no sistema formal da educação paranaense, e que prevaleceu principalmente na formação dos professores primários no período de 1938 a 1961.” (MIGUEL, 1992, p. 151).

Além de objetivos gerais voltados a uma educação sob princípios de solidariedade e liberdade humana, desenvolvimento de aptidões individuais e vida coletiva, desenvolvimento regional e estadual, a referida Lei previa para a formação de professores primários os seguintes princípios: *“I – prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; II – habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; III – desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.”* (PARANÁ, Anteprojeto de Lei Orgânica da Educação, 1949, Art. 115º).

De acordo com o referido Anteprojeto, que acompanhava as diretrizes da Lei Orgânica nacional, o Ensino Normal seria ministrado em quatro anos para formar os “regentes de ensino primário” e em três anos para formar os “professores primários”. Também propunha reorganizar o Ensino Normal, criando os “Cursos Normais Regionais”, as “Escolas Normais” e os “Institutos de Educação”, além dos cursos de especialização destinados a professores

⁴³ Através da Lei n.º 170 de 14 de dezembro de 1948, Erasmo Pilotto desmembrou a Diretoria da Educação da Secretaria do Interior e Justiça e criou o Conselho Estadual de Educação e Cultura. (MIGUEL, 1992).

primários e cursos de habilitação para administradores escolares, que atuavam também nas escolas do ensino primário.

Embora esse Decreto não tenha sido aprovado, a idéia ruralista, característica em todo o país nesse período, mais tarde acabou suprimindo não apenas as áreas rurais, mas muitas extensas áreas desprovidas da ação do estado, através da proliferação das Escolas Normais Regionais, como ocorreu na atual mesorregião Oeste do Paraná.⁴⁴

A demanda por escolas acentuou-se principalmente nas décadas de 40 e 50, à medida que se consolidou o processo de ocupação e colonização do território paranaense e as reivindicações nas participações dos bens sociais pelas classes trabalhadoras, nos núcleos urbanos emergentes, se fizeram de modo mais veemente. (MIGUEL, 1992, p. 73).

Além disso, como medida de adequação das políticas estaduais às tendências nacionais, através dos Decretos n.º 8.862 e n.º 8.863, ambos de 17 novembro de 1949, a gestão de Pilotto elaborou, respectivamente, os Programas para os Cursos Normais Regionais e os Programas Experimentais para o Curso Primário⁴⁵. Conforme Pilotto (1952), referindo-se aos Cursos Normais Regionais, “A missão das nossas Escolas Normais, mais do que a comunicação de técnicas, é a comunicação de ideais, mais do que a comunicação da mecânica dos métodos, é a comunicação do Espírito.” (PILOTTO, 1952, p. 62). Orientado pela metodologia ativa proposta pelo Movimento pela Escola Nova, o programa para o Curso Normal Regional previa atingir as seguintes finalidades: “I – o pleno e vivo domínio da linguagem; II – o conhecimento dos problemas sociais, de suas soluções e a prática da interferência da escola isolada nos mesmos; III – a formação didática.” (Ibidem, p. 63). O Programa recomendava “[...] *dar ao aluno as informações necessárias à sua formação de professor. Assim, a propósito de cada questão, encaminhar as informações para o lado das suas aplicações pedagógicas.*” (PARANÁ, Decreto n.º 8.862, 1949). Em consonância com a Lei Orgânica do Ensino Normal nacional, que previa um encaminhamento curricular flexível em relação à região em que o Curso Normal Regional estivesse localizado:

[...] os Cursos Normais Regionais no Paraná enfatizaram a formação do professor, alicerçada na cultura geral e no conhecimento do local onde o mesmo atuava. Este segundo aspecto caracterizava a formação técnica decorrente do preparo para o regente de ensino atuar como liderança social da comunidade e se fez em função do conhecimento dos problemas do local e da busca de soluções. Neste sentido, tais

⁴⁴ O desenvolvimento dos Cursos Normais no Oeste do Paraná será analisado na terceira seção do segundo capítulo deste trabalho.

⁴⁵ Além destes, Pilotto elaborou também o Programa dos Jardins de Infância e viabilizou a Lei n.º 312, de 03 de dezembro de 1949, que tornava gratuito o ensino secundário e normal do estado do Paraná. (MIGUEL, 1992).

cursos não foram organizados objetivando exclusivamente o conhecimento e a transmissão de técnicas produtivas da região na qual o curso estava situado. (MIGUEL, 1992, p. 239).

As Escolas Normais de grau secundário não foram enfatizadas devido ao interesse de Pilotto na abertura apenas gradativa desse nível de ensino:

[...] deve constar de todo o plano, a criação de Escolas normais, isto é, escolas de formação de professores para alunos egressos de ginásios ou cursos normais regionais, em cada uma das localidades onde atualmente e de futuro funcionem cursos normais regionais, e uma vez que tais cursos já estejam entregando turmas formadas de regentes de ensino [...]. (PILOTTO, 1952, p. 102).

Pilotto (1952) denuncia sua preocupação com a elitização da escola secundária como um “certificado da burguesia” e aponta para a necessidade de uma educação de grau médio para todos. Esses princípios estavam associados aos ideais do Movimento pela Escola Nova e à orientação nacional de propiciar às camadas populares o ensino secundário, porém no formato de ensino profissionalizante voltado para a formação de cadastros de reserva de trabalhadores candidatos ao mercado de trabalho, no contexto do desenvolvimento industrial brasileiro. Dessa forma, afirma Pilotto (1952):

Já se tornou comum falar hoje em flexibilidade dos cursos secundários, como uma condição ou exigência da democracia. Evitemos, porém, que essa flexibilidade seja fechada dentro do esquema da escola intelectualista e para a universidade. O que se está exigindo é a escola para A adolescência, atendidas as diferenciações individuais dos adolescentes e o seu destino na sociedade. Não há apenas adolescentes bem dotados intelectualmente e destinados às profissões liberais. (PILOTTO, 1952, p. 104).

Segundo Pilotto (1952), o curso secundário geral no estado do Paraná na década de 1950 absorvia 62% dos alunos egressos do ensino primário, e o restante estava distribuído entre os cursos normais (9,6%), as escolas domésticas (8,9%), as escolas profissionais (4,6%) e as escolas artísticas (4,3%). Entretanto, esses percentuais excluía a grande massa da população que não chegava ao ensino secundário, sequer concluía o ensino primário. Observado isso, era necessário, portanto, uma educação secundária que, para além dos estudos intelectualistas e voltados ao ingresso ao curso superior, como era o perfil dos cursos secundários gerais da época, aumentasse a formação de adolescentes formados em cursos profissionalizantes e às “[...] necessidades práticas do país.” (PILOTTO, 1952, p. 106).

Assim, qualificados ou não, a demanda por professores para o ensino primário aumentava na medida em que as classes populares assimilavam a ideologia idealista de

ascensão social via educação. No estado do Paraná, essa demanda era tão crescente quanto a precariedade das escolas, principalmente no interior e nas zonas rurais. Percebemos a carência do ensino primário no Paraná no final da década de 1940 e início da década de 1950, através de uma série de trechos de cartas recebidas na Secretaria de Estado de Educação e Cultura por Pilotto, enviadas por professoras das escolas isoladas do interior justificando o baixo rendimento de seus alunos em função da precariedade das escolas, dos materiais didáticos e da miséria dos alunos que eram induzidos a se ausentarem da escola para ajudarem seus pais no serviço doméstico ou nos afazeres da lavoura: “Porque meus alunos não foram dignos de aprovação? Porque leciono num lugar miserável, no qual os humildes habitantes lutam pelo pão do dia e nessa luta necessitam o apoio dos filhos, dificultando a frequência dos mesmos à escola.” (PILOTTO, 1954, p. 76). Dessa forma, ao invés do maior investimento financeiro, percebemos que a preocupação racionalizadora da gestão de Erasmo Pilotto, na intenção de “[...] procurar maior rendimento por um preço mais baixo, de vez que devemos considerar como insatisfatórios, os pontos atuais atingidos nestes dois sentidos.” (Ibidem, p. 73).

Retomando o que já apontamos na seção anterior, embora a Constituição de 1946 tenha mantido a descentralização do sistema de ensino, ela previa a aplicação de recursos específicos em educação e a obrigatoriedade de ensino primário: I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional. (BRASIL, Constituição de 1946, § 168, Art. 1º). Com vistas a atrair as crianças para a escola, Erasmo Pilotto (1954) afirma que

[...] a solução justa é a obrigatoriedade. [...] Nenhum plano de organização racional do sistema escolar público pode aspirar a uma estruturação e aplicação satisfatórias sem um plano complementar, de realização progressiva, de obrigatoriedade escolar e de assistência financeira plena. (PILOTTO, 1954, p. 126-127).

Conforme Ratcheski (apud Miguel, 1992), a atuação de Pilotto na Secretaria de Estado da Educação e Cultura rendeu ao sistema educacional do estado do Paraná a abertura de 1.000 novas escolas rurais, 249 Associações de Amigos da Escola, 20 novos Cursos Normais Regionais e 25 novas unidades de ginásios. Com a gestão de Pilotto, o aumento do número de escolas, de salas de aula e a melhor qualificação dos professores eram as maiores preocupações do governo do estado do Paraná nesse período. Conforme afirma Miguel (1992) “[...] o Estado, em determinados momentos do avanço capitalista, identificou-se com os interesses da população, promovendo o desenvolvimento do sistema educacional, ao menos quanto à expansão da rede física e dos cursos de formação de professores.” (MIGUEL, 1992, p.17).

Apesar disso, essa expansão no estado do Paraná, nos anos finais da década de 1940 e na década de 1950, atendeu os interesses da classe dominante, na medida em que “[...] o modelo de Educação para a zona urbana foi levado às zonas rurais e semi-rurais do estado, carregando consigo os conhecimentos, hábitos e valores de um modo urbano de vida social.” (MIGUEL, 1992, p. 269). Entretanto, embora fosse uma concessão do estado, contraditoriamente, essa expansão do ensino primário e de formação de professores acabou também atendendo a demanda da classe trabalhadora, na medida em que possibilitou um maior acesso dessa classe ao conhecimento escolar.

Estabelecendo uma comparação com dados estatísticos do ano de 1946, data em que a Lei Orgânica do Ensino Normal foi promulgada no Brasil, sistematizando e unificando nacionalmente diretrizes para o ensino normal, verificamos que o ensino primário no estado do Paraná nos anos finais da década de 1950 chegou a um crescimento considerável. O número de unidades escolares de ensino primário fundamental comum no estado do Paraná em 1946 era de 1.632. (IBGE, v. 11, 1951). Em 1958 o número subiu para um total de 5.534, sendo que 3.002 eram da rede pública estadual, 2.358 da rede pública municipal e nenhuma federal. (IBGE, v. 21, 1960). Em relação ao corpo docente do ensino primário fundamental comum no estado do Paraná, verificamos que em 1946 o número de professores somava um total de 3.775. (IBGE, v. 11, 1951). Já em 1958 esse índice subiu para um total de 13.931, sendo que 1.109 eram do sexo masculino e 12.822 do sexo feminino, 3.564 eram normalistas e 10.367 eram não normalistas. (IBGE, v. 21, 1960). Dessa forma, “[...] expandiram-se os cursos de professores enquanto veículos de transmissão da proposta oficial, ou seja, a de transformação do meio rural.” (MIGUEL, 1992, p. 198).

Mesmo após a gestão de Pilotto, acompanhando o processo de ocupação das terras do estado, continuou o movimento de expansão dos Cursos Normais paranaenses, o que acontecia também em nível nacional. Conforme Miguel (1992), “No período de 1946 a 1961 expandiram-se os cursos de Magistério no Paraná, à medida que o estado completava a sua ocupação.” (MIGUEL, 1992, p. 190). Contudo, a própria autora afirma que “A demanda por serviços sociais e educacionais cresceu no período de 1946 a 1961 e, apesar do grande número de cursos Normais Regionais implantados, em 1957, a formação de professores constituía-se num grave problema [...]” (Ibidem, p. 271). Conforme Relatório de 1957, citado por Miguel (1992), dos professores primários do estado do Paraná, mais da metade não possuíam “[...] formação secundária nem formação profissional especializada.” (PARANÁ, Relatório de 1957 apud Miguel, 1992, p. 271).

Constatamos que as políticas de formação de professores no estado do Paraná foram focalizadas nos Cursos Normais Regionais, talvez por serem esses os cursos que colocavam de forma mais imediata os professores na docência no ensino primário e geravam um custo menor aos cofres do estado. Referindo-se ao início da sua gestão na Secretaria Estadual de Educação e Cultura, Pilotto (1954) afirma: “[...] encontramos 6 escolas para a formação do magistério primário e deixamos 41, aumentando as possibilidades para a adolescência do Paraná de prosseguir a sua formação além da escola primária.” (PILOTTO, 1954, p. 88).

O crescimento populacional do estado entre as décadas de 1940 e 1950 foi bastante elevado. Conforme aponta Padis (1981), “[...] o crescimento relativo ocorrido foi de 71,12 por cento, o mais alto entre os Estados brasileiros, duas vezes superior ao do conjunto nacional.” (PADIS, 1981, p. 184). Com o aumento populacional cresceu também a demanda pelo ensino primário e por professores habilitados. Dados do IBGE apontam que no estado do Paraná em 1958 já havia 65 unidades escolares de ensino normal para formar regentes de ensino e 55 para formar professores. (IBGE, v. 19, 1959). Pilotto (1954) afirma que, em 1954, no estado do Paraná havia “[...] 3.300 alunos que freqüentavam as escolas de formação de professores primários.” (PILOTTO, 1954, p. 89). Poucos anos depois, em 1958, os dados do IBGE apresentam que o número de alunos matriculados no curso normal paranaense era de 6854 alunos, sendo que 865 eram homens e 5989 eram mulheres. Desses, 3622 eram do ciclo didático de regentes de ensino e 3232 eram do ciclo didático de professores primários. (IBGE, v. 19, 1959).

Porém esse significativo aumento representou apenas “[...] a disseminação, no interior do Estado, de cursos normais regionais, isto é, escolas de formação de professores dentro do 1º ciclo do grau médio [...]” (PILOTTO, 1954, p. 97). Enquanto isso, as Escolas Normais Secundárias de 2º ciclo, através das quais seria possibilitado o ingresso aos cursos superiores, permaneceram escassas no estado e inexistentes no interior do Paraná. Resultado das políticas governamentais que incentivavam a ocupação dos espaços “vagos” do Paraná e do grande desenvolvimento da região Norte do estado⁴⁶, durante a década de 1940, foram criadas as Escolas de Professores de Jacarezinho (Decreto n.º 1.514 de 12 de janeiro de 1943) e de Londrina (Decreto n.º 209 de 17 de fevereiro de 1944). (MIGUEL, 1992). Contudo, outras Escolas Normais Secundárias somente foram criadas nos anos finais da década de 1950. O isolamento geográfico e econômico do interior do estado e o atraso da incorporação dessas

⁴⁶ Note-se que o Oeste do estado do Paraná nesta época apresentava também um grande desenvolvimento econômico, resultante do intenso processo migratório que ocupou a região. Contudo, veremos na terceira seção do segundo capítulo deste trabalho que o estado tardou a atender as necessidades estruturais desta região.

regiões ao contexto paranaense resultaram também no tardio desenvolvimento educacional nessas regiões. Assim, os Cursos Normais Regionais, criados nesse período por todo o estado, tinham a função de difundir os princípios escolanovistas e, através da educação, inserir essas regiões no contexto capitalista nacional. Por isso, não era necessário formar profissionais em nível secundário nessas localidades, mas sim atender a uma demanda imediata por regentes de ensino habilitados para atuarem nas escolas primárias isoladas rurais, embora esse trabalho docente quase sempre fosse realizado independentemente dessa formação.

Na vigência do governo de Adolpho de Oliveira Franco (maio/1955 a janeiro/1956) e sob a gestão de Nilson Batista Ribas na Secretaria de Educação e Cultura do estado do Paraná, através do Decreto n.º 18.180 de 09 de julho de 1955, foi aprovado o “Regulamento das Escolas Normais do Estado”. Esse regulamento foi construído de forma muito semelhante à Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, estabelecendo os dois ciclos do ensino normal: o de 1º ciclo, formando os regentes de ensino primário, e o de 2º ciclo, para a formação de professores primários. Assim como a Lei Orgânica, o Regulamento paranaense estabelecia três tipos de estabelecimentos de ensino normal: “*O curso normal regional, a escola normal e o instituto de educação.*” (PARANÁ, Decreto n.º 18.180, 1955, Cap. III, Art. 4º).

O currículo estabelecido para os Cursos Normais Regionais⁴⁷ e para as Escolas Normais,⁴⁸ exceto pela inclusão de algumas poucas disciplinas, dentre elas aquelas também voltadas à compreensão da realidade paranaense, como “Geografia do Brasil e do Paraná”, “Estudos Brasileiros e Paranaenses”, o referido Regulamento reproduzia quase que fielmente o currículo proposto pela Lei Orgânica do Ensino Normal. Todavia, esse Regulamento retirava das finalidades do Curso Normal Secundário a de formar professores para atuarem

⁴⁷ O currículo proposto pelo Regulamento das Escolas Normais de 1955 estabelecia as seguintes disciplinas para os Cursos Normais Regionais: “*Primeira série: Português, Matemática, Geografia Geral, Ciências Naturais, Desenho e Caligrafia, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais e Economia Doméstica, Educação Física e Jogos Esportivos; Segunda série: Português, Matemática, Geografia do Brasil, Ciências Naturais, Desenho e Caligrafia, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região, Educação Física e Jogos Esportivos; Terceira série: Português, Matemática, História Geral, Noções de Anatomia e Fisiologia Humanas, Desenho, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região e Educação Física e Recreação e Jogos; Quarta série: Português, Matemática, História do Brasil, Noções de Higiene, Psicologia e Pedagogia, Didática e Prática de Ensino, Desenho, Canto Orfeônico e Educação Física e Recreação e Jogos.*” (PARANÁ, Decreto n.º 18.180, 1955, Cap. V, Art. 7º).

⁴⁸ O currículo proposto pelo referido Regulamento estabelecia as seguintes disciplinas para as Escolas Normais: “*Primeira série: Português, Matemática, Estatística, Física e Química, Geografia do Brasil e do Paraná, Anatomia e Fisiologia Humanas, Música e Canto, Desenho e Artes Aplicadas, Educação Física, Recreação e Jogos, Prática de Ensino; Segunda série: Língua e Literatura, Estudos Brasileiros e Paranaenses, Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Higiene e Educação Sanitária, Didática da Educação Primária, Prática de Ensino, Desenho e Artes Aplicadas, Música e Canto e Educação Física, Recreação e Jogos; Terceira série: Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, História e Filosofia da Educação, Higiene e Puericultura, Didática da Educação Primária, Desenho e Artes Aplicadas, Música e Canto, Prática de Ensino e Educação Física, Recreação e Jogos.*” (PARANÁ, Decreto n.º 18.180, 1955, Cap. VII, Art. 8º).

como administradores escolares das mesmas Escolas Normais e, apesar disso, acrescia a disciplina de Orientação Educacional na segunda e na terceira séries do Curso Normal Secundário. A exclusão dessa finalidade em relação às Escolas Normais do Paraná parece ter relação com uma possível preferência a professores que cursassem especializações em administração escolar nos Institutos de Educação. Entretanto, a realidade da maioria das regiões do estado do Paraná não permitia concretizar o que estava disposto na letra da lei. A maioria dos administradores escolares acabava assumindo a função apenas com o grau de ensino que a instituição ofertava.

Essa regulamentação foi alterada pelo governo do estado do Paraná apenas três anos depois, já durante o governo de Moysés Lupion e na gestão de Vidal Vanhoni na Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura, através do Decreto n.º 17. 503, de 23 de junho de 1958, que aprovou a Regulamentação e Organização do Ensino Normal do estado do Paraná. Esse novo regulamento alterou a nomenclatura e os tipos de estabelecimentos de ensino normal: “*A Escola Normal Regional, a Escola Normal Secundária e o Instituto de Educação.*” (PARANÁ, Decreto n.º 17.503, 1958, Cap. III, Art. 4º). A troca do termo “Curso” para “Escola Normal Regional” ratificava a proposta dos Cursos Normais Regionais no estado do Paraná, consolidando e institucionalizando essa proposta. Além disso, o novo regulamento acrescentou o termo “Secundário” às Escolas Normais de segundo ciclo. Quanto ao currículo estabelecido para as Escolas, a adequação à Lei Orgânica nacional se deu no currículo para o primeiro ciclo de formação de professores, ou seja, para as Escolas Normais Regionais.⁴⁹ Já para as Escolas Normais Secundárias percebe-se que houve uma diversificação maior do currículo⁵⁰ em relação à Lei Orgânica de 1946. Apesar de aumentar o número de disciplinas e o total de carga horária, esse regulamento mantinha a disciplina de “Estudos Paranaenses”, voltada ao estudo das características e necessidades do estado.

O Regulamento de 1958 fez uma interessante alteração em relação ao currículo para as Escolas Normais Regionais que funcionavam em zonas de colonização. Enquanto o Regulamento de 1955 previa, “[...] nas duas últimas séries, noções do idioma de origem dos

⁴⁹ A Regulamentação e Organização do Ensino Normal de 1958 estabelecia o seguinte currículo para as Escolas Normais Regionais: “*Primeira série: Português, Matemática, Geografia Geral, Ciências Naturais, Desenho e Caligrafia, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais e Economia Doméstica, Educação Física; Segunda série: Português, Matemática, Geografia do Brasil, Ciências Naturais, Desenho e Caligrafia, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região e Educação Física; Terceira série: Português, Matemática, História Geral, Noções de Anatomia e Fisiologia Humanas, Desenho, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região e Educação Física; Quarta série: Português, Matemática, História do Brasil, Noções de Higiene, Psicologia e Pedagogia, Didática e Prática de Ensino, Desenho, Canto Orfeônico e Educação Física.*” (PARANÁ, Decreto n.º 17.503, Cap. V, Art. 7º).

⁵⁰ O currículo proposto pela Regulamentação de 1958 para as Escolas Normais Secundárias será apresentado na segunda seção do terceiro capítulo deste trabalho.

colonos e explicações sobre o seu modo de vida, costumes e tradições.” (PARANÁ, Decreto n.º 18.180, Cap. V, Art. 7º, § 2º), o Regulamento de 1958 retira a possibilidade do ensino do idioma, permitindo apenas, “[...] nas últimas séries, ensino de costumes e tradições dos povos colonizadores.” (PARANÁ, Decreto n.º 17.503, Cap. V, Art. 7º, § 2º). A redação segue ressaltando ainda que “Este ensino será feito a título de ilustração, de preferência, pelos professores de História e Geografia.” (Idem). Portanto, o segundo Regulamento retira dos normalistas descendentes de imigrantes a possibilidade de continuarem a estudar o idioma de origem e permite apenas um ensino “a título de ilustração”.

Assim como a Lei Orgânica do Ensino Normal, ambos os regulamentos incluíam as disciplinas práticas apenas no 2º ciclo do curso, ou seja, para as Escolas Normais. A coerência entre os currículos propostos para os cursos de formação de professores primários no estado do Paraná através de tais regulamentos, em relação ao currículo proposto pela Lei Orgânica do Ensino Normal, portanto, traduzia uma identificação política e educacional dos governos do estado do Paraná para com as determinações e interesses nacionais nesse período em relação aos cursos de formação de professores primários e ao trabalho docente. Apesar disso, a possibilidade de ingresso nos cursos das Faculdades de Filosofia aos egressos das Escolas Normais Secundárias foi omitida por ambos os regulamentos.

Embora Pilotto privilegiasse um currículo de cultura geral para os Cursos Normais Regionais, a habilitação que esses cursos ofereciam não permitia que os docentes galgassem um curso superior ou uma vaga no Instituto de Educação. Ao contrário, o objetivo era “[...] levar a escola normal para o interior, recrutar, em cada município, os seus alunos aí mesmo, entre moças do lugar, e que aí ficassem, depois, exercendo o magistério.” (PILOTTO, 1954, p. 97). O objetivo estava claro: formar regentes de ensino que atendessem à demanda por professores nas zonas rurais e nas localidades urbanas do interior. No período de 1937 a 1955, foram encaminhadas medidas em consonância com uma educação adequada ao modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização. (RIBEIRO, 1998). Conforme a autora, nesse período:

[...] a orientação político-educacional capitalista de preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas funções abertas pelo mercado. No entanto, fica também explicitado que tal orientação não visa contribuir diretamente para a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e manual, uma vez que se destina às “classes menos favorecidas”. (RIBEIRO, 1998, p. 115).

Esse objetivo atrelava-se ao momento histórico em que a ocupação do território do estado se efetivava e o setor produtivo brasileiro iniciava um período de desenvolvimento

baseado na economia urbano-industrial. Era necessário, portanto, ao incluir essas localidades no sistema capitalista industrial de desenvolvimento e propagar a ideologia de que através da educação a massa de trabalhadores seria preparada e adequada às novas exigências do capital. A formação do professor regente de ensino era duplamente necessária, pois significava o efeito multiplicador, na medida em que sua função era imprescindível para atrair as crianças à escola, no primeiro nível escolar que era o ensino primário, e educá-las segundo os princípios da pedagogia liberal, que estava expressa no Movimento pela Escola Nova, cujas proposições nortearam o governo paranaense durante os anos finais da década de 1940 e a durante a década de 1950.

O ensino secundário se resumia às poucas Escolas Normais localizadas nos maiores centros urbanos e que formavam a elite educacional incumbida de gerenciar e disseminar os princípios educacionais e de convivência social, de interesse da classe dominante. A abertura de novas Escolas Normais Secundárias, principalmente no interior do estado, não era prioridade nesse contexto. Dessa forma, trataremos na próxima seção deste capítulo sobre as proposições escolanovistas e sua influência na concepção de trabalho docente, largamente difundidas no estado do Paraná pela atuação de Erasmo Pilotto na Secretaria Estadual de Educação e Cultura.

1.3 A formação docente e o trabalho docente no ensino primário no Paraná: Erasmo Pilotto e a influência do Movimento pela Escola Nova

Nesta seção temos como objetivo explicar a influência do pensamento e atuação de Erasmo Pilotto sobre a formação de professores primários e a respeito do significado atribuído ao trabalho docente nesse nível de ensino no estado do Paraná em meados da década de 1950. O pensamento e atuação de Erasmo Pilotto repercutiram fortemente na educação pública no Paraná a partir de 1930, e sua concepção de trabalho docente está associada à expansão e consolidação do Movimento pela Escola Nova no estado, oficializada em seus posicionamentos em relação aos Cursos Normais de formação de professores primários. Essa influência se deu principalmente durante sua atuação na Escola de Professores de Curitiba (1938-1946), no Instituto Pestalozzi (1943 a aproximadamente 1946) e como representante do estado na Secretaria Estadual de Educação e Cultura (1949 a 1951). Sendo assim, entendemos

que analisar a concepção de trabalho docente de Erasmo Pilotto nos ajudará a explicar o significado da criação da Escola Normal Secundária “Iguaçu” (1957).

Em uma sociedade organizada sob o modo de produção capitalista, o Estado é o principal responsável pelos assuntos da educação e assume também a responsabilidade por funcionalizar ou profissionalizar o trabalho docente, relacionando-o com a idéia de ofício e não mais como sacerdócio ou vocação. (SUBTIL, 1997). Como resultado das pressões e das reivindicações por uma formação específica para o trabalho docente, o início das escolas para a formação de professores ocorreu a partir do século XIX.

Tal profissionalização decorre e ao mesmo tempo produz um processo de formação que se institucionaliza com a criação das escolas normais, as quais apesar de existirem desde o século XVII (La Salle) se afirmam definitivamente no século XIX na maioria dos países europeus, e em decorrência no Brasil [...]. É impossível negar que isso acontece graças ao projeto de estatização e laicização da educação que de alguma forma promove também uma elevação do status do professor. (SUBTIL, 1997, p. 42).

As mudanças nos modos de produção da vida material modificam também as exigências em relação à formação do trabalhador. Na sociedade capitalista, essas exigências ocorrem através da moderna escolarização, que impõe ao homem o desenvolvimento das capacidades individuais necessárias para ser inserido no processo de trabalho. Essas novas exigências do processo produtivo demarcaram profundas mudanças na concepção de formação do trabalhador docente, visto que é através desse trabalho que ocorre a preparação dos indivíduos para as demandas do setor produtivo. As mudanças de concepção em relação à escola também influenciam as concepções com relação ao trabalho docente. Como um trabalho intelectual e com caráter profissional, a função de ensinar passou a exercer um papel importante no processo produtivo. É preciso considerar que o espaço escolar e o trabalho docente, tanto na esfera pública como privada, foram criados a partir da consolidação da sociedade moderna e de um projeto essencialmente burguês e atrelado aos ideais liberais.

Com isso, o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade. E a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação. (SAVIANI, 2007b, p. 11).

A concepção da função da escola para a sociedade e dos profissionais que nela trabalham também esteve permeada por concepções pedagógicas que atribuem ao trabalho docente determinado significado e direcionamento. Uma dessas correntes pedagógicas é

conhecida como “Escola Nova”, preconizada pelo professor universitário norte-americano John Dewey. Essa concepção foi difundida no Brasil por Anísio Teixeira, principalmente a partir da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e, a partir disso, exerceu influência nas ações do estado em relação ao ensino primário, aos cursos de formação de professores primários e à concepção atribuída ao trabalho docente.

As concepções de muitos dos pedagogos da educação nova, centradas sobre o indivíduo, seus interesses, sua espontaneidade, negligenciaram os aspectos sociais e políticos da educação. Dentre esses pedagogos, o que talvez tenha sido mais divulgado no Brasil, na época, foi Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo americano. Propunha ele a “reprodução” na escola de uma verdadeira sociedade (em miniatura) autogovernada. (WEREBE, 1994, p. 52).

Decorrentes das transformações ocorridas no Brasil na década de 1920, a reorganização política e econômica no Brasil e no estado do Paraná após o Movimento de 1930, também se iniciou um processo de crescentes modificações ideológicas e políticas, que alteraram substancialmente as expectativas em relação à educação e ao trabalho docente. Essas transformações são tributárias do Movimento pela Escola Nova. Conforme Cunha (1979), o pensamento de John Dewey, “[...] denominado ‘pedagogia da escola nova’, apresentava um modelo de escola (uma escola nova) que se destinava à reconstrução da sociedade.” (CUNHA, 1979, p. 45).

Implantada e generalizada a *escola nova*, a sociedade irá se tornando gradativamente aberta. Isso não significa que não existirão mais diferenças entre indivíduos, que as classes deixarão de existir. Significa isso sim, que as classes sociais serão abertas, que haverá amplas possibilidades de que um indivíduo nascido em uma classe passe para a outra, conforme suas qualidades intrínsecas manifestadas pelo processo educacional, suas motivações e as possibilidades objetivas (como mercado de trabalho, por exemplo). É a reconstrução social pela escola. (CUNHA, 1979, p. 50, *itálicos do autor*).

As diretrizes para essa “nova escola” estavam calcadas na concepção de educação pública, obrigatória e gratuita, destinada a preparar indivíduos aptos para assumirem seu papel na sociedade e de colaborar com sua reconstrução e evolução. Nas palavras de Anísio Teixeira, a escola assume um papel social de “[...] aparelho de nivelamento político e econômico [...]” (TEIXEIRA, 1968 apud Cunha, 1979, p. 49). O trabalho docente passou a ser entendido como apenas facilitador desse processo de aprendizagem e desenvolvimento individual do aluno.

Ao proporem um novo tipo de homem para a sociedade capitalista e defenderem princípios ditos democráticos e, portanto, o direito de todos se desenvolverem segundo o modelo proposto de ser humano, esquecem o fato fundamental desta sociedade que é o estar ainda dividida em termos de condição humana entre os que detêm e os que não detêm os meios de produção, isto é, entre dominantes e dominados. (RIBEIRO, 1998, p. 111-112).

No Paraná, as reformas educacionais racionalizadoras da década de 1920 carregaram a concepção de que o trabalho docente no ensino primário deveria estar voltado à transmissão de conhecimentos gerais mínimos e principalmente conhecimentos técnico-manuais que possibilitassem a inserção do indivíduo no contexto do trabalho produtivo. (MIGUEL, 1992). Conforme Miguel (1992), “A formação do professor era percebida pelo governo, nesse contexto, através da sua função técnica, porém com o objetivo político de preparar as classes populares que tinham acesso à escola, para as atividades produtivas.” (MIGUEL, 1992, p. 70).

A formação do professor primário acompanhava essa concepção de minimização dos conhecimentos: “A parte intelectual do futuro mestre não precisava ser aprimorada, bastando-lhe conhecer um pouco além do que iria ensinar e o modo de fazê-lo.” (MIGUEL, 1992, p. 71). Nesse contexto, o trabalho docente primário tinha uma função técnica, porém eminentemente política. Através desse trabalho, além de inserir no processo produtivo uma parcela feminina da população anteriormente ociosa, o trabalho do professor primário preparava cidadãos para o mercado de trabalho.

O Movimento pela Escola Nova propunha inverter o centro do processo ensino-aprendizagem: antes no professor agora no aluno. Os fundamentos científicos da Sociologia, Biologia, Psicologia e da Pedagogia forneceram as bases para a aplicação de uma Educação sistemática. Assim, esse movimento propunha também uma nova concepção de formação de professores e de trabalho docente. O futuro professor tinha de ser formado para exercer um trabalho docente na condição de facilitador da aprendizagem que é um processo individual e espontâneo do aluno. Contudo, veremos mais adiante que, no pensamento de Erasmo Pilotto, além dos princípios da Escola Nova, outros autores influenciaram a concepção em relação ao trabalho docente. Para Miguel (1992), no estado do Paraná “[...] a Pedagogia da Escola Nova expandia-se na formação dos professores, não apenas como métodos e técnicas vazios de conteúdo, mas a serviço da transmissão de parte da herança cultural.” (MIGUEL, 1992, p. 257).

As concepções do Movimento pela Escola Nova foram introduzidas no estado do Paraná a partir da Reforma na Escola Normal de Curitiba em 1923, implantadas pelo seu Diretor Lysímaco Ferreira da Costa. Segundo Miguel (1992) “Essa reforma introduziu as

idéias renovadoras da Pedagogia da Escola Nova no Paraná, que consolidou-se a partir de 1938, retomadas e revisadas por Erasmo Pilotto, e concretizadas principalmente na experiência da Escola de Professores de Curitiba.” (MIGUEL, 1992, p. 9).

A partir de 1930 foram tomadas diversas medidas em relação à Escola Normal de formação de professores primários no estado do Paraná, que “[...] indicavam maior proximidade às idéias da Escola Nova, que enfatizavam a formação dos professores.” (MIGUEL, 1992, p. 83). Através da atuação de Erasmo Pilotto, as concepções do Movimento pela Escola Nova no estado do Paraná foram revisadas e oficializadas, tanto pela sua influência nos trabalhos da Escola de Professores de Curitiba, que exercia o papel de formadora de professores líderes para o restante do estado, quanto pela sua atuação na Secretaria Estadual de Educação e Cultura, período de implantação dos Cursos Normais Regionais em todo o Paraná. (MIGUEL, 1992).

Segundo Miguel (1992), o pensamento de Erasmo Pilotto foi influenciado não apenas por representantes brasileiros do Movimento pela Escola Nova, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Florestan Fernandes, mas também por pensadores como Giovanni Gentile, Dario Vellozo, Johann Heinrich Pestalozzi, Paul Langevin, Maria Montessori, Ovídio Decroly, Henri Wallon, dentre outros. Pilotto buscava nessas teorias fundamentos para “[...] dar ao futuro professor uma sólida formação pedagógica, segundo as mais modernas concepções teórico-pedagógicas da época [...]” (MIGUEL, 1992, p. 150). Miguel (1992) considera Pilotto um “[...] educador eclético, buscando encontrar naqueles que lhe serviram de modelo melhores formas de realizar a Educação Pública.” (Ibidem, p. 182).

Miguel (1992) aponta que o período em que esteve a serviço da Escola Normal de Curitiba, Pilotto influenciou a formação dos futuros professores com base nos princípios do Movimento pela Escola Nova, com uma concepção idealista que atribuía ao indivíduo, posse ou não de um espírito de liderança no trabalho docente. Isso ficava demonstrado na diferenciação em dois níveis que a Escola de Professores de Curitiba fazia entre os melhores alunos e os alunos medianos⁵¹, ou seja, aos primeiros era oferecida uma educação especial, de cultura geral⁵², de treinamento para a pesquisa científica e voltados à promoção de mudanças

⁵¹ Foi também criado por Pilotto o Centro Superior de Pedagogia, destinado especialmente aos melhores alunos. Enquanto isso se destinava ao restante dos alunos “comuns”, “[...] o trabalho mais prático, mais de acordo com o seu desenvolvimento, com as suas possibilidades.” (PILOTTO, s/d apud Miguel, 1992, p. 126).

⁵² A valorização das idéias gerais, tanto para a vida em sociedade quanto para a formação dos professores, foi largamente difundida no Paraná no início do século XX, através de um movimento chamado de “neo-pitagórico”, principalmente pela ação do professor e escritor Dario Vellozo, influenciando o pensamento de Erasmo Pilotto. Segundo Miguel (1992): “Do ponto de vista especificamente pedagógico, isto é, da educação escolar, a contribuição do movimento neo-pitagórico engrossou as fileiras dos adeptos da escola laica. Mas

sociais; aos segundos, uma educação técnica, voltada à prática comum em sala de aula. (MIGUEL, 1992).

Muito especial atenção se dedicou aos alunos mais bem dotados, aqueles que anunciavam os líderes, que foram cercados de um ambiente próprio e minuciosamente atendidos. Em todo o processo da formação dos alunos, entre o mais, deu-se importância primária aos cuidados da formação da personalidade do professor e aos cuidados da complementação de sua cultura geral, sobretudo histórica, filosófica e artística. (PILOTTO, 1954, p. 94).

Essa diferenciação era meritocrática, ou seja, a formação intelectual ou técnica era supostamente destinada aos futuros docentes de acordo com os seus interesses e aptidões. Pilotto (1954) considerava que “[...] a educação sofre da tirania da rotina.” (PILOTTO, 1954, p. 95), e que para desenvolver no aluno suas aptidões, era preciso combatê-la, de forma que: “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 Idéias Gerais [...].” (Idem).

A educação nesses moldes era privilégio de uma minoria. À maioria dos futuros professores, estava reservada uma educação prática, voltada ao trabalho docente simplificado e, portanto, menor remunerado. Esse modelo de formação em dois níveis justificava-se pela

[...] incapacidade da maioria dos alunos para uma formação nesse nível e desse porte. A maior parte dos que afluem a 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 e devem, em consequência, ser educados num regime de atividades mais terra a terra com os fatos pedagógicos de todos os dias: digamos, mesmo, que é necessário conduzir essa grande maioria a uma meia rotina, cujos malefícios se há de procurar compensar, depois, por uma permanente assistência, de várias procedências. (PILOTTO, 1954, p. 96).

No limite, na concepção de Pilotto, diferentes tipos de educação deveriam ser ofertados às crianças das diferentes classes sociais, atribuindo características biológicas que eram utilizadas para justificar o sucesso e o fracasso escolar:

[...] conhecemos as impressionantemente coincidentes estatísticas que, estudando a criança proletária, no mundo, têm mostrado que, entre elas, os índices de inteligência costumam ser inferiores aos índices das crianças das classes abastadas ou mesmo médias. Temos fortes razões, em fatos observados, para supor que

contribuiu ainda de outro modo. Tal contribuição dizia respeito ao significado e importância das Idéias Gerais na busca do conhecimento.” (MIGUEL, 1992, p. 129).

nossas populações suburbanas e rurais apresentam o mesmo fenômeno, e talvez em números muito mais impressionantes. (PILOTTO, 1954, p. 121).

Pilotto atribui e compara o fracasso escolar nas regiões suburbanas e rurais, incluindo o interior do Paraná, como uma característica biológica inferior das crianças da classe trabalhadora, como menos inteligentes do que as crianças de outras classes, ou seja, das regiões povoadas e urbanizadas do estado. Isso significa que Pilotto, numa visão idealista, desconsidera das condições concretas dessas regiões, por muitos anos abandonada pelo poder público e em situação estrutural muito precária.

A justificativa para oferecer a apenas um grupo seletivo uma educação aprofundada de cultura geral era ancorada nos princípios idealistas das capacidades diferenciadas de cada indivíduo de acordo com seu “espírito”. Esses princípios influenciaram as preocupações de Pilotto em valorizar a “[...] educação do espírito do professor sobre o domínio da técnica de dar aulas [...]” e enfrentar a “[...] tirania da rotina, tornando-se necessário libertar todas as forças espirituais dos educandos, para colocá-los a serviço da Educação.” (MIGUEL, 1992, p. 115). A base filosófica para esses princípios foi buscada por Pilotto em Gentile⁵³ e são justificados pelo próprio Pilotto (1954):

Parte de uma tese, fácil de compreender dentro da filosofia idealista, a tese de que a Pedagogia, como toda a ciência e como todas as cousas, é uma contínua e eterna criação do espírito. Os que possuirão espíritos de mestres não serão os que se tenham formado, pela prática, uma rotina, mas os que, mediante uma cultura adequada, tenham despertado em si mesmos as forças criadoras do espírito, de modo que possam ser, permanentemente, criadores de pedagogia. O objetivo da formação do mestre é promover a liberação de toda as suas forças espirituais, que serão, depois, postas a serviço nos trabalhos de Educação. (PILOTTO, 1954, p. 95).

A postura idealista de Pilotto oficializava não apenas a dualidade na formação, mas também uma dualidade no trabalho docente. E mais, não apenas reforçava a dualidade da educação para o “pensar” e para o “fazer”, mas introduzia essa divisão nos cursos de formação dos professores, numa assumida intencionalidade de reproduzi-la pelo restante do estado, através da atuação dos “futuros professores líderes”. No limite, essa concepção reproduz a divisão de classe e a separação entre “trabalho intelectual” e “trabalho material”.

Contrapondo-se a essa concepção idealista, a perspectiva materialista histórico-dialética propõe que não há separação entre o “trabalho intelectual” e o “trabalho material”:

⁵³ Conforme Miguel (1992), embora não seja provável que Pilotto tenha percebido, sua influência nas idéias de Gentile (alinhado ao idealismo) indicou uma contradição diante do seu contato com as proposições da Psicologia Diferencial (ligada ao positivismo). A contradição consistia no fato de que, enquanto o pensamento positivista estava baseado na experiência, a concepção idealista negava as experiências da Psicologia experimental.

[...] não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o *Homo faber* não pode ser separado do *Homo sapiens*. Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual, ele é, em outras palavras, um “filósofo”, um artista, um homem com sensibilidade [...]. (GRAMSCI apud Mészáros, 2005, p. 49, itálicos e aspas do autor).

Nessa perspectiva, conforme Marx e Engels (1986) há o entendimento de que o homem não se constitui homem por ser racional, por suas idéias ou por seu espírito; ao contrário, na medida em que o homem trabalha, produz seus meios de vida, as condições materiais de que necessita para manter-se vivo e as ferramentas que utiliza para produzir, assim o homem produz a si mesmo e humaniza-se: “Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o *que* produzem, como com o modo *como* produzem.” (MARX; ENGELS, 1986, p. 27-28, itálicos dos autores). Entendemos que não são as “forças criadoras do espírito”, inatas ao indivíduo, que determinam a capacidade de trabalhar com o magistério ou com qualquer outra profissão. Ao contrário, são as condições materiais de existência, as oportunidades que lhe foram concedidas e as relações sociais estabelecidas que determinam as características e as capacidades do indivíduo produzir para a sociedade e a si mesmo.

É importante lembrar que “[...] Pilotto estava envolvido pelo clima das discussões a respeito da nova função que a Educação deveria exercer no Brasil, com mola propulsora do progresso.” (MIGUEL, 1992, p. 126). Como a remuneração do trabalho docente no ensino primário nunca foi muito atrativa no Brasil, associado ao processo de feminização desse trabalho já bastante consolidado no país e no estado do Paraná, o trabalho do professor era carregado de sentimentos apelativos vocacionais e associado à missão social. Conforme Miguel (1992), as idéias de Pilotto não objetivavam “[...] formar apenas no professor o funcionário público obediente ao Estado (como em 1923), mas fazê-lo agente de transformação social.” (Idem). Porém, esse agir para a transformação social não visualizava a superação das diferenças de classes sociais. Ao contrário, incentivava o professor a divulgar a ideologia da superação das adversidades e culpabilização das incapacidades individuais.

Esses princípios humanistas estavam presentes no Movimento pela Escola Nova, que enfatizava que a formação da personalidade moral do professor e o trabalho docente deveriam estar atrelados à preocupação com o cumprimento dos deveres sociais necessários ao progresso da nação, através do seu envolvimento com os problemas da comunidade. O próprio Programa para os Cursos Normais Regionais mostrava a postura racionalizadora de educação e a concepção da função do trabalho docente para Pilotto: “A *nossa dolorosa realidade atual. Não é, porém, difícil a um professor que o queira, transformar essa*

realidade. O professor deve mobilizar, nesse sentido, alunos, ex-alunos e adultos ‘Amigos da escola’.” (PARANÁ, Decreto n.º 8.862, 1949). Portanto, buscando o “[...] envolvimento da comunidade com a escola, para o benefício de ambas.” (MIGUEL, 1992, p. 168), Pilotto propôs a criação de Associações de Amigos da Escola, que consistia, inicialmente, na reunião dos profissionais da escola com a população em torno dela, para promover mudanças na escola e na comunidade. “O papel do professor era o de promover mudanças sociais, extrapolando de muito a sua função pedagógico-escolar.” (Ibidem, p. 171).

Quando o professor era levado a exercer a função de animador-social da vida comunitária, organizando as Associações de Amigos da Escola, estava na verdade sendo instrumento pelo qual o Estado buscava orientar o desenvolvimento social e resolver problemas sócio-econômicos criados pelas populações que se concentravam nas lavouras cafeeiras. Porém, o modelo de vida que se tentava transpor para as zonas rurais era o modelo urbano [...]. (MIGUEL, 1992, p. 189).

Erasmus Pilotto compartilhava com essas premissas e as reproduzia no estado do Paraná em sua atuação na Escola de Professores de Curitiba. Contraditoriamente,

[...] ao fundamentar-se nos avanços da Biologia, Psicologia e Sociologia, promovia a formação do professor em bases mais sólidas. Concomitantemente, a formação profissional pautava-se também pela transmissão da cultura geral, ou seja, buscava-se dar aos futuros professores, o domínio de parte do saber culturalmente acumulado, bem como de hábitos, atitudes e valores do modo urbano de vida social, que seriam transmitidos aos alunos. (MIGUEL, 1992, p. 142).

Essa análise é importante, pois nos permite perceber que a formação do professor no estado do Paraná nesses moldes preparava o trabalhador docente não somente para agir no sentido de diminuir a demanda por professores habilitados para o ensino primário, mas também para desempenhar o papel de propagador do modelo de vida urbano-industrial, adequado aos novos padrões de civilidade e progresso, enfim, necessário para a produção de um novo perfil de trabalhador exigido pelo setor produtivo.

Foi nosso objetivo esboçar acima os princípios que basearam a Escola de Professores de Curitiba, pois a atuação de Erasmus Pilotto nesta escola ajudou a difundir as idéias do Movimento pela Escola Nova pelo estado. O que queremos salientar é que essas idéias foram difundidas no restante do estado também através do estágio probatório obrigatório de dois anos nas escolas do interior que os normalistas cumpriam ao término do curso. Assim, a dualidade na formação dos alunos era então demarcada pelos diferentes cargos ocupados nesse estágio: “Os melhores alunos que haviam sido preparados para liderar foram enviados às outras Escolas de Professores implantadas, com a missão de reproduzir o que haviam

aprendido.” (Idem, p. 142). Dessa forma, a dualidade na formação se confirmava no trabalho docente: aqueles que eram mais bem preparados exerciam funções de comando, e aqueles que eram preparados para as atividades práticas assumiam os postos menos desejados de docência nas escolas rurais ou escolas do interior do estado.

A consolidação e divulgação desses princípios do Movimento pela Escola Nova no interior do estado ganharam impulso durante a gestão de Erasmo Pilotto na Secretaria Estadual de Educação e Cultura do estado do Paraná, de 1949 a 1951. É importante lembrar que nesse período o estado do Paraná estava recebendo grande número de migrantes e a ocupação das terras do território ainda “vago” estava se concretizando. Para acompanhar esse processo e desenvolver a educação nestas localidades, atender a demanda por escolas e professores na zona rural e no interior, várias medidas foram tomadas por Pilotto em relação aos cursos de formação de professores. Uma das principais foi a abertura de vários Cursos Normais Regionais por todo o estado, modelo de cursos de formação de professores já previsto pela Lei Orgânica do Ensino Normal promulgada em 1946. Assim, a partir dessa data “[...] o ideário escolanovista expandiu-se por todo o estado, tendo como principal veículo os Cursos Normais Regionais, além de professores preparados na Escola Normal de Curitiba, que funcionavam como líderes frente às escolas normais implantadas no interior.” (MIGUEL, 1992, p. 9).

Formar professores no interior resolveria o problema da carência de professores nas escolas primárias dessas localidades, mas também transmitiria os princípios renovadores do Movimento pela Escola Nova e o padrão de vida urbano-industrial. A formação do regente de ensino pelos Cursos Normais Regionais estava orientada para ser uma formação prática, voltada especificamente para o trabalho docente nas salas de aula. Sendo assim, seria desnecessário que esse trabalhador docente obtivesse uma formação geral, mas precisaria de conhecimentos mínimos necessários para a regência de classe.

A influência de Paul Langevin e Henri Wallon no pensamento de Erasmo Pilotto permitiu a sua interpretação das idéias do Movimento pela Escola Nova numa dimensão dialética, relacionada às proposições do Plano Langevin-Wallon⁵⁴ para a reforma educacional francesa. Uma das superações dessas proposições em relação à matriz teórica da Escola Nova estava na centralidade do aluno em detrimento do papel do professor e do conhecimento.

⁵⁴ O filósofo, médico e psicólogo Henri Wallon é nascido na França, no ano de 1879. Desenvolveu estudos na área de Psicologia do Desenvolvimento Infantil e relacionou os conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e as questões da prática pedagógica. Em 1944 integrou uma comissão vinculada ao Ministério da Educação Nacional, substituindo o físico Paul Langevin. Esta comissão estava incumbida de elaborar uma reforma educacional francesa e elaborou o projeto conhecido como Plano Langevin-Wallon, que não chegaria a ser implantado. (GALVÃO, 2003).

Outra antinomia da Escola Nova que, segundo Palácios, é superada dialeticamente em Wallon, é a que diz respeito à secundarização do professor na cena escolar, como resultado da emergência e centralização do aluno. Porém, com Wallon o professor ressurgiu, na função de **organizador da relação educativa professor-aluno**, desde que salvaguardada a espontaneidade da criança. Segundo Wallon, o primeiro coletivo do aluno é a família e o segundo é a escola e por isso não deve ser um simples agrupamento mas sim, organizada pelo professor. [...] A retomada da importância do professor na educação escolar, feita por Wallon, constitui-se em mais um ponto de concordância entre Pilotto e o momento de maturidade da Pedagogia da Escola Nova,⁵⁵ segundo Palácios. (PALÁCIOS apud Miguel, 1992, p. 162-163, negritos nossos).

A influência de Wallon no pensamento de Erasmo Pilotto⁵⁶ garantiu a preocupação com a consistência na formação docente e com o papel fundamental do trabalho do professor no processo ensino-aprendizagem. Assim, para Pilotto, o professor não era apenas um facilitador desse processo, mas sim agente determinante. Todavia, essa superação de Pilotto em relação aos princípios originais do Movimento pela Escola Nova, que colocava novamente o trabalho docente em evidência, não superava a dualidade entre aqueles que exerceriam a função de direcionar esse trabalho e aqueles que apenas o executariam. Sendo assim, a uns a cultura geral e a outros a prática: uma divisão em que cada indivíduo contribui com seu trabalho e seus dons para o desenvolvimento da sociedade democrática. Essa postura estava calcada nos princípios escolanovistas, que propunha que “Essa seleção que se deve processar não ‘por diferenciação econômica’, mas ‘pela diferenciação de todas as capacidades’, favorecida pela educação, mediante a ação biológica e funcional [...]” (AZEVEDO et al, 1932, p. 24, aspas do autor).

Referindo-se à preparação para o trabalho no ensino secundário, com base nas teorias de Langevin e de Wallon, Pilotto (1952) afirma:

Se tomarmos a palavra trabalho e a expressão formação profissional em seu sentido mais amplo, dilatando-o até o conceito de eficiência social, havemos de aceitar que, dos objetivos da Educação, dos mais fundamentais há de ser o da formação do homem para o trabalho. Isto é, para a **eficiência social**. (PILOTTO, 1952 apud Miguel, 1992, p. 156, negritos nossos).

⁵⁵ Miguel, apresentando a análise de Palácios (1984), apresenta algumas etapas das idéias do Movimento pela Escola Nova e afirma que, num quarto momento, de “[...] maturidade da Escola Nova que é esquecido sistematicamente e deixado de lado nas classificações habituais; esta etapa de maturidade, cuja materialização pode ser o Plano Langevin-Wallon para a reforma francesa, teria, sem dúvida, em Wallon, seu mais exímio representante” (PALÁCIOS, 1984 apud MIGUEL, 1992, p. 159).

⁵⁶ Ainda há mais um ponto de união entre Wallon e Pilotto, quando tratam da formação do professor: é a questão de dar a esse profissional conhecimento psicológico que lhe possibilite realizar experiências educacionais, tirando delas lições que o auxiliem na sua prática pedagógica. Não era outra preocupação de Pilotto quando queria desenvolver no professor a atitude de estar sempre voltado para a experimentação pedagógica, fundamentada nos avanços da ciência. Segundo ele, esse seria um dos meios de livrar o professor da rotina a que conduz o exercício da prática pedagógica. (MIGUEL, 1992, p. 164).

Assim, a concepção de formação e de trabalho docente para Erasmo Pilotto era calcada na eficiência social. Exceto os mais aptos e capazes, que seriam preparados para as funções intelectuais, a formação do professor baseada na prática das “novas metodologias” ofertaria as condições para que o professor desempenhasse um trabalho que possibilitasse aos seus alunos as condições para desenvolver suas aptidões. Conforme Miguel “Wallon julgava ser necessário colocar cada qual onde pudesse desenvolver suas possibilidades; a classificação dos trabalhadores deveria observar as atitudes de cada um, bem como as necessidades sociais.” (MIGUEL, 1992, p. 166).

Apesar do retorno à importância do papel do professor e de sua formação, o trabalho docente na concepção de Pilotto deveria estar voltado para inserir nas localidades menos desenvolvidas os novos padrões de vida social e de trabalho da sociedade urbano-industrial em ascensão. Conforme Miguel (1992), foi “[...] o direcionamento dos alunos às diferentes formas de trabalho, bem como o modo pelo qual a escola faria essa organização, que empolgou Pilotto.” (MIGUEL, 1992, p. 167). Assim, orquestrado com uma política nacional que demandava o desenvolvimento das aptidões dos indivíduos para o trabalho produtivo, localizado no espaço urbano-industrial que estava se desenvolvendo, a educação exerceria o papel fundamental de produzir essa mão-de-obra.

A questão do trabalho na sociedade urbano-industrial, da qual o Paraná sofria o impacto, modificava a forma da Educação escolar, colocar-se diante do problema. À medida que a sociedade se complexificava e mudavam as relações de produção, mudava também a relação escola-trabalho que, no fundo, é uma relação escola-sociedade. (MIGUEL, 1992, p. 167).

Para a teoria marxista, a prestação de serviço tem apenas valor-de-uso, por se caracterizar como atividade e não como objeto. Embora submetido às leis do modo de produção capitalista, o trabalho docente não resulta em um produto separado do trabalhador e, portanto, deve ser analisado pela sua condição de trabalho assalariado. (SUBTIL, 1997). Na sociedade organizada sob o modo de produção capitalista, o trabalho docente é entendido como um trabalho “[...] improdutivo, já que assalariado, mas não inserido no processo de autovalorização do capital, por não produzir mais-valia. Seu trabalho é considerado uma prestação de serviços e consumido como um *valor de uso*.” (Ibidem, p. 29, *itálicos da autora*). Quando quem paga o salário do professor é o Estado, não há mais-valia. A própria força de trabalho, como produto do trabalho docente, aos moldes da demanda da produção capitalista, representa a lucratividade para o Estado, enquanto representante dos interesses da classe dominante. (SUBTIL, 1997).

[...] o ensino contém aspectos de além de *produzir* a força de trabalho no sentido de aumentar sua produtividade, também satisfaz a uma demanda social de acesso aos bens culturais. No entanto, esses acréscimos não necessariamente passarão a fazer parte do *valor* da força de trabalho, uma vez que o que determina esse valor é o trabalho *socialmente necessário*, empregado em sua produção. (SUBTIL, 1997, p. 31, itálicos da autora).

Assim, o valor de uso do trabalho docente no estado do Paraná, influenciado pelo Movimento pela Escola Nova, caracteriza-se:

[...] como um dos meios com o qual a classe governante contava para veicular as suas concepções de reforma e até mesmo colaborar na implantação das mesmas. A reforma que o governo planejava realizar referia-se à melhoria do modo de vida do homem do campo, quanto a hábitos de higiene, técnicas de produção agrícola, de industrialização caseira de alimentos e acesso à educação escolar básica⁵⁷. Tais medidas eram vistas como formas de reter o homem no campo. Para essa tarefa o governo contava com os professores. (MIGUEL, 1992, p. 194).

Apesar dos interesses ligados ao governo e ao processo produtivo, é preciso considerar que essa escola foi historicamente reivindicada pela classe trabalhadora e concedida a ela pela classe burguesa. Assim, a conquista do espaço escolar, enquanto local de atuação do professor, é necessária à classe trabalhadora como um espaço de contradição ao modo de produção capitalista, na medida em que possibilita ao professor instrumentalizar as classes populares com o conhecimento historicamente elaborado. A luta constante pela formação docente de qualidade e por melhores condições materiais para a execução do trabalho docente deve ser um dos elementos de contradição ao modelo capitalista de educação e de sociedade.

Neste capítulo pretendemos analisar a trajetória dos Cursos Normais de formação de professores primários, estabelecendo relação com a demanda por ensino primário no Brasil e no estado do Paraná, com o objetivo de enfatizar que as propostas pedagógicas desses cursos, traduzidas na legislação do período em questão, estavam atreladas ao contexto capitalista urbano-industrial. Procuramos apresentar com maiores detalhes o pensamento de Erasmo Pilotto, com o objetivo de entender que o Movimento pela Escola Nova foi o fio condutor para implantar no sistema educacional do estado do Paraná, nesse novo modelo de vida social, que demandava um novo perfil de trabalhador.

Na medida em que o território paranaense desenvolvia o seu processo de ocupação, a demanda por trabalhadores mais qualificados e instruídos entrou em choque com a estrutura

⁵⁷ A expressão “educação escolar básica” não foi utilizada pela autora com o sentido atual, utilizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/1996, mas sim no sentido de uma educação mínima que possibilitasse ao homem do campo a obtenção de uma produção agrícola e industrial caseira satisfatórias para sua autonomia econômica.

educacional precária do estado do Paraná e a falta expressiva de professores habilitados. A gestão de Erasmo Pilotto exerceu o papel fundamental no governo do estado, na medida em que adequou e copiou a proposta nacional dos Cursos Normais Regionais, implantados pela Lei Orgânica do Ensino Normal, que se configurava mais como um treinamento para o trabalho docente em bases práticas, de acordo com os avanços pedagógicos propostos pelo Movimento pela Escola Nova, mas também de acordo com os princípios morais e cívicos que eram necessários propagar naquele contexto. Esse treinamento estava ancorado fundamentalmente na figura profissional e intelectual de Erasmo Pilotto, que influenciou o trabalho docente a tal ponto que, a sua postura como educador era frequentemente imitada e reproduzida nas escolas do estado.

Assim, no estado do Paraná os Cursos Normais Secundários foram criados numa proporção muito menor que os Cursos Normais Regionais, pois uma formação com base na cultura geral era desnecessária diante da necessidade de viabilizar o trabalho docente habilitado por todo o território paranaense que estava sendo ocupado e se desenvolvendo, principalmente durante as décadas de 1940 e 1950. Essa formação intelectual foi reservada a uma parcela bastante pequena, que era formada pela Escola de Professores de Curitiba e preparada para compor os cargos de comando no restante do estado.

Conforme já apontamos, contraditoriamente, essa expansão acabou colaborando com o avanço na estrutura educacional no interior do estado do Paraná, na medida em que possibilitou uma melhoria da escola primária dessas localidades, que passou a contar com professores tecnicamente melhor capacitados. Como esse avanço ocorreu no sistema público de ensino, supomos que essa contradição também pode ser observada quanto ao aumento no acesso da classe trabalhadora aos conhecimentos elaborados, pelo fato de que o aumento de trabalhadores docentes lecionando e residindo no interior do estado exigiu um maior número de escolas primárias. Outra contradição importante está no fato de que, em muitas localidades mais distantes, a abertura de um Curso Normal Regional foi precedida da criação de uma Escola Normal Secundária. Os próprios ex-normalistas dos Cursos de 1º ciclo, quando melhor capacitados, passavam a fomentar a demanda por uma formação mais sólida e intelectualizada e que permitisse à elite local manter ou conquistar novos espaços de direcionamento das políticas educacionais. Embora a expansão dos Cursos Normais de formação de professores no interior do estado no decorrer da década de 1940 e 1950 estivesse intencionada a inserir as diversas localidades mais afastadas da capital do estado do Paraná ao modelo capitalista urbano-industrial, colaborou para o aumento do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos a uma parcela da classe trabalhadora antes marginalizada desse processo.

Neste capítulo discutimos os aspectos políticos, econômicos e educacionais voltados à formação de professores no Brasil e no estado do Paraná, pois temos como pressuposto que a realidade do Oeste do Paraná não se encontrava isolada do contexto nacional e estadual. Sendo assim, no próximo capítulo nos propomos a analisar o contexto dessa região do interior paranaense que, geograficamente, encontrava-se mais distante dos grandes centros urbanos, na medida em que explicitamos as contradições entre a política nacional e estadual, as especificidades da educação no Oeste do Paraná e seu processo tardio de inserção no modelo capitalista urbano-industrial.

CAPÍTULO II

O DESENVOLVIMENTO DA MESORREGIÃO OESTE DO PARANÁ: O TRABALHO DOCENTE E O ENSINO PÚBLICO PRIMÁRIO

Da mesma forma como não se costuma encontrar o ponto de vista dos vencidos na historiografia tradicional, também foi bastante omitido a participação das regiões Oeste no desenvolvimento social e político do Brasil. Trata-se de um processo também pouco explicitado nos livros de História do Brasil e de História do Paraná. Geralmente, além de ser contada pela elite economicamente dominante, a história é contada na perspectiva dos brancos e dos habitantes a leste e litoral do país. Durante praticamente todo o século XIX o Oeste paranaense ficou esquecido pelos governos brasileiros. Na atual mesorregião⁵⁸ Oeste do Paraná, a partir do século XVI, ocorreram “camadas” de ocupações pelos povos não-índios: espanhóis, jesuítas, bandeirantes portugueses, *obrageros* e *mensus*⁵⁹. Já no final do século XIX, o processo de ocupação desta região prosseguiu com os militares e, posteriormente, completou a ocupação com a migração de sulistas.⁶⁰

⁵⁸ O termo “mesorregião” se constitui num espaço com identidade regional e “[...] uma área individualizada, em uma unidade da Federação, que apresente formas de organização do espaço definidas pelas seguintes dimensões: o processo social, como determinante, o quadro natural, como condicionante e, a rede de comunicação e de lugares, como elemento de articulação espacial.” (IBGE apud Peiruccini; Bulhões, 2002, p. 72). O estado do Paraná está dividido em dez mesorregiões, a saber: Centro Ocidental; Centro Oriental; Centro-Sul; Metropolitana de Curitiba; Noroeste; Norte Central; Norte Pioneiro; Oeste; Sudoeste e Sudoeste. (IPARDES, 2004). As microrregiões são “[...] partes das mesorregiões que apresentam especificidades quanto à organização do espaço. Estas especificidades refletem-se à estrutura de produção, agropecuária, industrial, extrativismo mineral, ou pesca.” (IBGE apud Peiruccini; Bulhões, 2002, p. 72). A preocupação com a divisão territorial do estado do Paraná surge apenas a partir da década de 1960, por um estudo proposto pela Comissão de Coordenação do Plano de Desenvolvimento Econômico do Estado – PLADEP, em 1961. Os conceitos de mesorregião e microrregião foram adotados pelo IBGE a partir de 1989, que desta forma dividiu os estados federativos do Brasil para fins de organização e pesquisas. (PIERUCCINI; BULHÕES, 2003). Esta divisão costuma ser adotada por instituições e estudos, por se tratarem de divisões amplamente divulgadas e também será adotada para efeito desta pesquisa, contudo, não se trata de conceitos estanques e obrigatórios. Portanto, neste trabalho utilizaremos a expressão “atual mesorregião” ao invés de apenas “mesorregião”, para não correremos o risco de anacronismos. Um aprofundamento sobre o desenvolvimento regional inserido numa dinâmica nacional pode ser obtido através dos trabalhos de Santos (1978), Markusen (1981) e Cano (1985).

⁵⁹ Os termos *obrages* e *mensus* são originários do espanhol e significam, respectivamente, o local onde o trabalho manual é executado a condição de mensalista. Estas *obrages* extraíam e exportavam erva-mate e madeira, cujos proprietários eram denominados *obrageros* e os *mensus* eram em sua maioria peões de origem paraguaia ou guarani. Eram chamados de *obrageros* os proprietários das *obrages*. (WACHOWICZ, 1982).

⁶⁰ Importante observar que, ao utilizarmos a divisão territorial adotada pelo IBGE a partir de 1989, não estamos deixando de considerar a forma como a divisão político-administrativa do estado do Paraná estava organizada durante o recorte temporal desta pesquisa. Até 1920 a região conhecida como “Alto Paraná” era praticamente despovoada de brasileiros e de domínio estrangeiro. (NETTO, 1995). Apenas com a passagem e estadia dos militares da Coluna Prestes pelo Oeste do Paraná em 1924, a situação de abandono da região estratégica da tríplice fronteira passou a ser divulgada ao restante do país. A partir da década de 1930, com a chegada de grande número de migrantes de do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, esta região foi integrada ao conjunto do

Na primeira seção deste capítulo, destacamos alguns aspectos relevantes em relação ao processo de ocupação da atual mesorregião Oeste do Paraná e o contexto da primeira frente de ocupação desse território. Portanto, analisaremos a hegemonia argentina na formação social da região, bem como a relação entre a influência econômica, política e cultural estrangeira, a oferta do ensino primário não-institucionalizado e as condições para realização do trabalho docente. Na segunda seção, no contexto de consolidação do poder público municipal e de decadência das *obrages*, pretendemos analisar o processo de institucionalização do ensino primário e do trabalho docente na atual mesorregião Oeste do Paraná, explicando as limitações e contradições entre a demanda educacional da região e a intervenção do poder público municipal e estadual. Na terceira seção deste capítulo analisaremos com mais profundidade o contexto da migração sulista, o crescimento populacional e o conseqüente desenvolvimento educacional da região, com a criação dos primeiros cursos normais de formação de professores primários.

2.1. A Colônia Militar do Iguassú e as *obrages* argentinas: iniciativas não institucionalizadas de trabalho docente e de ensino primário

A constituição do município “pioneiro” da mesorregião Oeste do estado do Paraná ocorreu por forte miscigenação de brasileiros, argentinos, paraguaios, ingleses, franceses, entre outros. Entretanto, ainda antes da Proclamação da República no Brasil e durante as primeiras décadas do século XX, identifica-se o predomínio da influência econômica e cultural argentina nesse território. Para entendermos o contexto educacional da atual mesorregião Oeste do Paraná e de Foz do Iguaçu no período de criação da Escola Normal Secundária “Iguaçu”, julgamos fundamental retomar a história de ocupação do Oeste do Paraná, pois somente através desses elementos podemos analisar os determinantes do tardio desenvolvimento da educação nessa região. Assim, nesta seção explicitamos que, apesar da influência estrangeira e dos entraves para o desenvolvimento educacional da região, o grupo social “pioneiro” se organizou e ofertou uma escolarização não-institucionalizada.

estado. Portanto, durante a década de 1940 e 1950, o que se considerava Oeste do Paraná ainda compreendia apenas uma grande porção de terras do Terceiro Planalto paranaense, a partir de Guarapuava. Para fins de esclarecimento, apresentamos os mapas referentes à divisão do estado do Paraná durante as décadas de 1940 e 1950 (vide anexo III, mapas 3 e 4).

Embora fosse muito discutida pelos governos desde os tempos do Império, a idéia de ocupar e nacionalizar a região Oeste do Paraná somente foi viabilizada em 1889, com a criação da “Comissão Estratégica do Paraná”, que tinha a missão de viabilizar uma expedição⁶¹ para instalar a Colônia Militar do Iguassú⁶² na região onde hoje se situa o município de Foz do Iguaçu. Quando a Colônia Militar do Iguassú foi criada, já havia ocupação no Oeste do Paraná. As maiores riquezas que os argentinos encontraram no Oeste do Paraná foram a erva-mate nativa (o *Ilex paranaense*) e a madeira em toros.⁶³ (WACHOWICZ, 1982).

Embora a criação da Colônia Militar tenha impulsionado a abertura de uma “picada”⁶⁴ entre Foz do Iguaçu e Guarapuava, durante as primeiras décadas do século XX o acesso por terra à atual mesorregião Oeste do Paraná e as vias de comunicação ainda eram muito precárias, isolando-a do restante do Brasil. Por disporem de liberdade na navegação do rio Paraná, os argentinos tinham grandes facilidades para ocupar e explorar os ervais e a madeira, escoando essa produção através dos rios Paraná e Paraguai.⁶⁵ O difícil acesso por terra, pela precariedade das estradas, os acordos internacionais de navegabilidade⁶⁶ e a falta de

⁶¹ Essa expedição rumo ao Oeste do Paraná foi criada e dirigida pelo engenheiro militar Capitão Belarmino Augusto de Mendonça Lobo, comandada pelo Tenente engenheiro José Joaquim Firmino e seu auxiliar, o Sargento José Maria de Brito, com a incumbência de salvaguardar a estratégica tríplice fronteira e construir estradas estratégicas que ligassem a região ao restante do estado. (BRITO, 2005). Por ser o núcleo urbano mais próximo da Colônia Militar, Guarapuava foi escolhida para ser o Quartel General da expedição que, para abrir a picada partiu de uma localidade a 120 quilômetros de Guarapuava, conhecida por “Chagu”. Segundo Brito (2005), a expedição partiu ano de 1889, assim composta: o oficial e o sargento, acima citados, acompanhados de 24 soldados, 12 operários civis, 3 mulheres casadas com soldados, 4 tropeiros encarregados de 34 cargueiros carregados de bagagens.

⁶² A Colônia Militar do Iguassú foi desmembrada da Comissão Estratégica do Paraná em 20 de outubro de 1892. Em 09 de abril de 1910, pela Lei n.º 971, a Colônia Militar do Iguassú passou a se denominar “Vila Iguassú”, distrito do município de Guarapuava. Em 16 de junho de 1912, a Vila Iguassú foi emancipada pelo Ministério da Guerra, tornou-se povoamento civil, foi entregue à administração do Estado do Paraná e continuou como distrito de Guarapuava. (COLETÂNEA DE DADOS, 1993). Em 14 de março de 1914, pela Lei n.º 1.383, a Vila Iguassú se emancipou do município de Guarapuava e passou a município de Vila do Iguassú, nomeando em 10 de junho de 1914 o seu primeiro prefeito, o Coronel Jorge Schimmelpfeng, e instituindo a primeira Câmara de Vereadores do município. Em 05 de abril de 1918, pela Lei Estadual n.º 1783 foi criado o município de Foz do Iguaçu, tal como está denominado até hoje. (LIMA, 2001).

⁶³ Troncos de árvores abatidas.

⁶⁴ Estrada aberta em meio ao mato fechado.

⁶⁵ Até o final da década de 1920, a forma mais segura de chegar ao Oeste do Paraná era pelo rio Paraná, via Buenos Aires e dependia-se exclusivamente da navegação argentina, pois todos os vapores (assim como a maioria dos portos) eram de propriedade de argentinos. A navegação de Posadas ao Brasil eram realizadas por três empresas: a *Compañia Mercantil y de Transporte Domingos Barthe* (navios *Tembey* e *Bell*); a *Nunes Gibaja y Co.* (vapores *Salto* e *España*) e a *Juan B. Molla* (navio *Iberá*). (WACHOWICZ, 1982). Conforme Colodel (2003), “A única embarcação de nacionalidade brasileira presente nas águas do rio Paraná era um vaporzinho pertencente à repartição aduaneira e que para lá foi enviado em 1907.” (COLODEL, 2003, p. 25).

⁶⁶ Conforme Wachowicz (2002), “Em meados do século passado [século XIX], o Brasil assinou tratados de navegabilidade fluvial com a Argentina e o Paraguai. Esses países permitiram ao Brasil a navegabilidade dos rios Paraná e Paraguai, a fim de que os brasileiros pudessem chegar à isolada província de Mato Grosso. Em contrapartida, a Argentina obteve do Brasil a permissão de navegar o rio Paraná, da foz do Iguaçu até as Sete Quedas.” (WACHOWICZ, 2002, p. 231).

fiscalização brasileira favoreciam a ocupação estrangeira e a exploração ilegal de toda a riqueza natural desse território. Wachowicz (2002) afirma que a atual mesorregião Oeste do Paraná se encontrava tão vulnerável, que era mais explorada por argentinos do que por brasileiros.

Desta forma, a região Oeste do Paraná ficou mais exposta à penetração argentina, via fluvial, do que à ligação terrestre com os grandes centros brasileiros. Por volta de 1881, os argentinos começaram a explorar erva-mate na região de Misiones. Não demorou para que os portenhos chegassem ao oeste paranaense, atraídos pela erva-mate da região. Esta erva-mate saía do Paraná como contrabando. Não havia nem uma infra-estrutura instalada na região capaz de cobrar os impostos de exportação devidos. (WACHOWICZ, 2002, p. 231-232).

No final do século XIX, esse tipo de exploração já era comum no Paraguai e na Argentina (principalmente em *Corrientes* e *Misiones*), cujas propriedades denominavam-se *obrages*. Entretanto, os *obrageros* começaram a explorar o Oeste paranaense nas últimas décadas do século XIX devido ao declínio da produção de erva-mate das *obrages* argentinas, que era bastante consumida em todo o território sul-americano. (COLODEL, 2003). Conforme Wachowicz (1982): “[...] a obrage típica, estava praticamente desvinculada da propriedade da terra. [...] Ali o obragero permanecia até o esgotamento da matéria prima.” (WACHOWICZ, 1982, p. 64-65).

Os argentinos entravam nesse território de duas formas: organizando espécies de companhias colonizadoras nas terras vendidas ou concedidas pelo governo paranaense, ou ilegalmente, o que ocorria na maioria dos casos. (WACHOWICZ, 2002).

A escassez de recursos disponíveis para permitir que se tornasse efetiva a ocupação através da construção de estradas e da instalação de equipamento social básico [...] aliado à preocupação de que fossem ocupadas extensas áreas do território, levou o governo do Estado a ceder terras a quem as solicitasse – quer de forma individual, quer por intermédio de companhias organizadas. (PADIS, 1981, p. 150).

As principais companhias colonizadoras que atuavam como *obrages*, para as quais terras paranaenses foram vendidas ou concedidas legalmente pelo governo do estado do Paraná nos anos finais do século XIX, podemos destacar: a *obrage* argentina de Domingos Barth; a *obrage* Nuñez y Gibaja; a *obrage* da *Compañia Maderas del Alto Paraná* (proprietária da Fazenda Britânia); a Companhia de Colonização Espéria; a *Brazil Railway Company* e sua subsidiária, a Companhia Brasileira de Viação e Comércio – BRAVIACO; a *obrage* argentina de Julio Tomas Allica, que explorava terras da BRAVIACO; a Companhia Matte Laranjeira (proprietária das terras entre Porto Mendes e Guaíra); a Companhia Petry,

Méier e Azambuja; e a Companhia Florestal do Paraná S/A (vide anexo III, mapa 5). (EMER, 1991; LOPES, 2002). Em relação às companhias colonizadoras estrangeiras, Balhana (et al, 1969) afirma que:

Muitas nem sequer tentaram a colonização, como no caso das enormes concessões feitas à Companhia Estrada de Ferro São Paulo-Rio Grande [concessão da *Brazil Railway Company*], em troca da construção da ferrovia, as quais somavam milhões de hectares no Sudoeste, Oeste e Noroeste do Paraná, sucedida pela Companhia Brasileira de Viação e Comércio-Braviaco. Outras, apenas se dedicaram à exploração do mate e da madeira. (BALHANA; MACHADO; WESTPHALEN, 1969, p. 217).

A *Brazil Railway Company* (empresa norte-americana, pertencente ao americano Percival Farquhar) obteve a maior concessão de terras do Oeste do Paraná, o maior latifúndio de todo o estado. (WACHOWICZ, 1982). Essa empresa atuou em todo o Brasil no início do século XX, adquirindo inúmeras concessões nacionais que lhe permitiram investir no país: obras em portos, linhas de bondes, companhias telefônicas, iluminação pública, estradas de ferro e concessões de exploração e ocupação de terras. (SINGER, 1985). Essas concessões muito provavelmente também foram firmadas em decorrência da necessidade de expandir a rede ferroviária nacional, para atender o processo de substituição da produção artesanal pela industrial no Brasil característico dessa época. Entretanto, “[...] esta rede servia basicamente à produção para o mercado externo.” (SINGER, 2004, p. 215). No Oeste do Paraná essas concessões apenas foram utilizadas para a exploração das riquezas naturais da região, não retornando em investimentos e nem colonizando efetivamente esse território.⁶⁷

As *obrages* argentinas (que somavam o maior número delas), assim como todas as outras *obrages* de proprietários de outras nacionalidades, enriqueciam à custa de duas grandes explorações: da exploração irrestrita das reservas naturais do Oeste do Paraná e da exploração desumana da mão-de-obra essencialmente paraguaia.⁶⁸ Conforme Wachowicz (2002), nos

⁶⁷ A Companhia Mate-Laranjeira construiu uma estrada de ferro de Guaíra a Porto Mendes, para exportação de madeira ao mercado platino. As madeiras exportadas para a argentina eram estocadas num depósito que ficava sob os cuidados do exército de Foz do Iguaçu. Esta madeira (e a erva-mate em menor quantidade neste período) saía de Guaíra de trem, pela estrada de ferro construída pela Companhia Mate Laranjeira, até Porto Mendes, de onde, em jangada, descia o rio rumo a Foz do Iguaçu, de onde seriam exportadas. (AGUIRRE, 2008).

⁶⁸ O Paraguai, que fora um forte produtor e exportador de erva-mate em período anterior à Guerra da Tríplice Aliança, economicamente empobrecido e devastado pela guerra, apenas fornecia a mão-de-obra para as empresas argentinas. Para o trabalho, os *obrageros* recrutavam peões para efetuarem os trabalhos nas *obrages*, em sua maioria índios paraguaios, conhecidos como *mensus* e chamados por Darcy Ribeiro de “guaranis modernos”. (WACHOWICZ, 1982). Conforme depoimento do antigo gerente da Companhia Mate Laranjeira Carlos Engel (nascido em Foz do Iguaçu em 18/07/1920 e escolarizado em São Paulo/SP), os *mensus* eram contratados pelos *obrageros* argentinos nos povoados existentes no trajeto feito pelas embarcações de erva-mate pelo rio Paraná, que seguiam em direção a Posadas ou Buenos Aires. (ENGEL, 1980). A pessoa responsável por realizar o contrato dos *mensus* era chamada de “comissionista” e permanecia em escritórios recrutadores, instalados nos

ranchos das *obrages* “[...] eram instalados o sapecador, o barbacuá e o cancheador de erva.” (WACHOWICZ, 2002, p. 237, itálicos do autor). (vide anexo IV, foto 1). A erva-mate era colhida nos arredores dos *ranchitos*, que ficavam na margem das estradas de penetração, para onde era transportada pelos *mineiros* (trabalhadores das *minas* de erva-mate) e estocada. (WACHOWICZ, 2002).

Conforme Wachowicz (2002), “Essa frente extrativa de erva-mate era pois de capital argentino, mão-de-obra paraguaia e matéria-prima brasileira.” (WACHOWICZ, 2002, p. 234). Os *obrageros*, proprietários das *obrages*, encontraram no Oeste do Paraná ótimas oportunidades de enriquecimento, além da pouca ou nenhuma fiscalização alfandegária brasileira. Todo esse sistema das *obrages*, tão bem estruturado à custa da mão-de-obra barata paraguaia e matéria-prima brasileira contrabandeada, não arrecadava impostos ao governo paranaense.⁶⁹ Além disso, os dois principais objetivos da Colônia Militar acabaram sendo descumpridos, pois não se implantou de fato uma Colônia, cuja base deveria ser a produção agrícola, e também não se nacionalizou a fronteira Oeste do Paraná, devido à continuidade da hegemonia econômica e cultural argentina.

A Colônia Militar deveria ser “[...] por lei, agrícola e pastoril, mas a criação e o cultivo do solo feraz foram por largo tempo ludibriados inteiramente; em seu nome o que havia era a cruel devastação da floresta [...]. Da mesma forma o *ilex*, a erva mate.” (NETTO, 1995, p. 31, itálico do autor). Apesar do incentivo, a agricultura colonial não era uma atividade promissora, pois “[...] não tinham onde colocar a produção agrícola das colônias, pela ausência de mercados e de transportes, não resultaram, na verdade, na ocupação colonizadora da terra.” (WESTPHALEN; MACHADO; BALHANA, 1968, p. 16). Assim, os habitantes da Colônia mantinham o vínculo com as *obrages* de extração da erva-mate e na madeira porque era a única atividade rentável na região. Os paraguaios trabalhadores das *obrages* (*mensus*) também não se dedicavam à atividade agrícola, impedidos pelos contratos de trabalho estabelecidos com os *obrageros*, os quais os obrigavam a adquirirem as mercadorias em

portos argentinos e paraguaios ao longo dos rios Paraguai e Paraná. Estes contratos eram chamados de *conchavos* e a antecipação salarial de três meses de salário era chamada de *antecipo*. Após o recebimento do *antecipo*, os *mensus* tinham de aguardar algum tempo os vapores que os levariam até as *obrages*, período em que gastavam todo esse dinheiro e começavam a trabalhar já endividados com o *obragero*. Quando estavam instalados nas *obrages*, não recebiam em dinheiro, mas em uma espécie de vale, que chamavam de *boleto*, com o qual eram obrigados a comprar nos armazéns ou centrais de abastecimento das empresas. Não era permitido aos *mensus* o cultivo de alimentos ou criação de animais, justamente para garantir e aumentar essa dependência em relação à empresa. (WACHOWICZ, 1982).

⁶⁹ Para contrabandear a erva-mate paranaense para a Argentina, os *obrageros* apresentavam a mercadoria “[...] frequentemente como mate paraguaio, ou produzido em Mato Grosso. Este último pagava imposto de exportação, ainda em Mato Grosso. Dessa forma, era fácil o mate paranaense ser apresentado como de outra procedência.” (WACHOWICZ, 2002, p. 237-238).

armazéns das *obrages*. A relação de trabalho entre *obrageros* e *mensus* era de extremo benefício para os primeiros que, detentores dos meios de produção da erva-mate e da madeira, impunham aos trabalhadores uma condição de servidão e violenta exploração.

Essa era a situação de todo o Oeste do Paraná, nas pequenas localidades criadas em torno das *obrages* e, principalmente, aos arredores dos portos de escoamento dessa produção que seria comercializada na Argentina. Conforme Wachowicz (2002), “[...] toda a margem paranaense, desde a Foz do Iguaçu até os saltos das Sete Quedas, encheu-se de portos, muitas vezes de vida efêmera, outros de maior durabilidade.” (WACHOWICZ, 2002, p. 234). A costa Oeste paranaense possuía apenas portos estrangeiros, “[...] poucos ou nenhum devidamente registrados na Marinha brasileira.” (WACHOWICZ, 1982, p. 46). Havia na costa Oeste do Paraná por volta de 1920 os seguintes portos: Bela Vista, Itaوقuita, Leonor, União, Alberto, Marnik, Rossani, Mbaeluy, Lequê, Sol de Maio (cuja parte pertencia ao Banco Francês-Italiano), São Vicente, São Miguel, São Francisco, Artaza (propriedade de Julio Allica), Mendes e São João. (WACHOWICZ, 1982). Havia ainda o porto Britânia (pertencente aos ingleses), o porto Santa Helena e o porto Meira, dentre outros (vide anexo IV, foto 2). A maioria desses portos eram clandestinos e pertenciam aos argentinos. Esses locais posteriormente dariam origem a diversos municípios da região.

O isolamento territorial e econômico do Oeste em relação ao estado do Paraná, o domínio econômico argentino e o abandono da região pelo governo brasileiro ocasionaram circulação da moeda argentina e a inexistência de réis⁷⁰ nas relações comerciais estabelecidas nessa região até os anos finais da década de 1920. Era o efetivo domínio estrangeiro no território legalmente brasileiro: “Os poucos brasileiros exerciam funções públicas, na fiscalização e na cobrança de impostos.” (GREGORY, 2002, p. 89). Esses administradores da colônia, além de não impedirem o domínio estrangeiro do Oeste do Paraná, eram cúmplices e beneficiavam-se das atividades comerciais ilícitas. (WACHOWICZ, 1982).

A dependência da Colônia Militar em relação aos comerciantes argentinos agravou-se devido às manobras que estes faziam para atrasar o desenvolvimento da região e manter a hegemonia. (EMER, 1991). Conforme Wachowicz (2002), essas manobras consistiam no controle e restrição dos caminhos de acesso à região, que eram dificultados pelos *obrageros*, pois o isolamento e a carência estrutural eram necessários à sobrevivência do sistema clandestino das *obrages*.

⁷⁰ Réis era a unidade monetária do Brasil no plural, denominada Real, utilizada desde o período colonial até o lançamento do Cruzeiro em 1942.

Conforme Gregory (2002), em poucos “[...] pontos da região Oeste do Paraná existia alguma presença brasileira, como em Catanduvas, nas margens da Rodovia Estratégica no trecho Catanduvas-Foz do Iguaçu, em Guaíra e em Santa Helena.” (GREGORY, 2002, p. 90). Diante do acesso precário por terra via Guarapuava, por muito tempo os habitantes da região do atual município de Foz do Iguaçu eram reféns da hegemonia econômica argentina e, portanto, era comum à população importar mercadorias de consumo da cidade argentina de *Posadas, Puerto Aguirre* ou de *Buenos Aires*, donde partiam os vapores que transportavam passageiros e também traziam produtos de alimentação, vestuário, mobiliário, farmácia, dentre outros (vide anexo IV, foto 3). (LIMA, 2001). Conforme o depoimento de Otília Schimmelpfeng⁷¹ (1980):

*Mercadoria, tudo que se utilizava em Foz do Iguaçu era vindo da Argentina, entrava livremente. Tanto na parte de alimentação, como de vestuário e móvel de casa, tudo, tudo era da Argentina. Nós não tínhamos contacto nenhum com o Brasil. [...] **todo mundo tinha recurso** e todo mundo mandava buscar as coisas da Argentina, de Posadas ou de Buenos Aires. [...] E vinha do que tinha, do que eles citavam! Coisas finas, vinho fino, iguarias finas, que fossem, enlatados, tudo vinha aqui pra Foz do Iguaçu. Todo mundo tinha essas dispensas fartas, mas tudo da Argentina, a gente conhecia as coisas, muita coisa a gente conhecia só na palavra espanhola, no castelhano, porque nem no português não sabia. [...]. Assim era a vida, essa era uma caipirice aqui de Foz do Iguaçu. Essa, essa, essa, esse ambiente em todo estrangeiro, mais argentino né. (SCHIMMELPFENG, 1980, negritos nossos).*

Essas especificidades do Oeste do Paraná o distinguiam do restante do país, tanto no desenvolvimento educacional quanto econômico. Assim, na década de 1920, enquanto no Brasil a atividade manufatureira foi ampliada e uma indústria insipiente começou a se desenvolver, o Oeste do Paraná continuava baseado numa economia de subsistência. Entretanto, na década de 1920, essa condição de importação de produtos era possível apenas aos grandes centros urbanos do país: “A capacidade de importar só podia bastar para abastecer de produtos industriais importados a parcela de maior poder aquisitivo da população que vivia nos maiores centros urbanos.” (SINGER, 2004, p. 214). Distinguindo-se, no Oeste do Paraná a importação de produtos ocorria com facilidade devido à proximidade com o comércio platino e ao isolamento da região em relação ao restante do país, dificultando a compra de produtos nacionais.

⁷¹ Filha de Jorge Schimmelpfeng, madeireiro e político influente de Foz do Iguaçu nas primeiras décadas do século XX, Otília Schimmelpfeng nasceu em Foz do Iguaçu em 21/09/1907. Iniciou e concluiu seus estudos na Escola Anglicana em Curitiba. Retornando à Foz do Iguaçu em meados de 1923, atuou como professora no Grupo Escolar Bartholomeu Mitre e, posteriormente, em várias funções do setor administrativo da Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu, principalmente nas funções relativas às questões educacionais.

Entretanto, da mesma forma que aponta Singer (2004), no Oeste do Paraná essa importação de mercadorias de grande luxo para a época e, por certo, com um custo elevado, também era acessível apenas a elite e não a maioria da população que vivia do próprio trabalho. Apesar de Schimmelpfeng (1980) afirmar que todas as pessoas compravam de tudo nos vapores, certamente esse era um privilégio de uma elite economicamente favorecida de Foz do Iguaçu e poucos eram aqueles que tinham condições de usufruir desse comércio e abastecer suas despensas e guarda-roupas com artigos importados de luxo e “iguarias finas” provenientes das grandes cidades argentinas. Além disso, a enorme quantidade de trabalhadores das *obrages* constituía-se numa parcela da sociedade iguaçuense que certamente não tinha acesso a esses produtos, tanto em razão da falta de recursos quanto pelas obrigações estabelecidas pelos contratos com os *obrageros*, os quais não efetuavam os pagamentos em dinheiro corrente e os impediam de efetuar compras fora dos armazéns das *obrages*.⁷²

A influência dos argentinos no Oeste do Paraná era fundamentalmente econômica. Mas, como resultado dessa hegemonia, predominava também toda a cultura argentina (a religião, os costumes ou língua castelhana). Essa região permanecia isolada do restante do Brasil e todos os hábitos de sua população eram de influência argentina.

Eu sentia aqui como se não tivesse no Brasil. Me sentia aqui isolada, parecia que eu estava em outro país até. Porque todos os hábitos, a, a língua falada aqui era mais, que predominava era o espanhol, o castelhano como se dizia. Parece que as pessoas quando vinham pra cá, no Brasil, se achavam na obrigação de aprender o castelhano pra ser entendido. Parecia! E todo mundo se interessava em falar o castelhano, porque a convivência aqui era muito maior com os argentinos. Paraguai não tanto, porque nós não tínhamos Paraguai nessa região aqui, não era muito habitada. Mas tinha o Porto Aguirre, que hoje é Porto Iguaçu, que já era um porto de grande movimento de turismo já, já tava sendo legalizado, então já tinha mais desenvolvimento e mais recurso também pra atender Foz do Iguaçu, então nós tínhamos mais contacto com os argentinos. [...] Então a gente tinha aqui um contacto mesmo constante com os argentinos. E se falava só quase o castelhano, a moeda era só o peso argentino. (SCHIMMELPFENG, 1980).

Os argentinos eram os detentores dos meios de produção da principal atividade econômica do Oeste do Paraná, sem possuir interesse no desenvolvimento da região; ao contrário, beneficiavam-se com o seu isolamento. Tal fato contribuiu para que a população iguaçuense tivesse maior contato com os argentinos. Assim, tanto os bens de consumo quanto

⁷² Brito (2005) salienta a grande influência que os estrangeiros exerciam sobre este território, pois além de explorarem os recursos naturais sem limites, legislavam e governavam em favor de seus interesses. Sobre este domínio econômico e político estrangeiro, através do império das *obrages* no Oeste do Paraná, e a situação de dupla exploração que estas companhias exerciam nesta região trataremos com mais detalhes na próxima seção deste capítulo. Dupla exploração, pois além de explorarem as riquezas naturais da região em larga escala e clandestinamente, as *obrages* enriqueciam à custa da mão-de-obra servil paraguaia.

a prestação de serviços era buscada na Argentina e, dessa forma, os iguaçuenses se sentiam mais argentinos do que brasileiros. Isso inclui o registro civil das crianças, a assistência religiosa e a educação, que também era buscada em países vizinhos, sobretudo na Argentina. (LOPES, 2002). Os argentinos não tinham interesse em viabilizar uma estrutura educacional no Oeste do Paraná, tampouco uma educação ministrada em língua portuguesa. Salientamos que muitas das crianças que viviam em Foz do Iguaçu eram escolarizadas na Argentina. Isso significa que, além do convívio cotidiano com a cultura argentina, muitos também eram alfabetizados na língua castelhana e aprendiam a história, geografia, enfim, todos os conteúdos curriculares referentes ao país vizinho.

Conforme a Colônia Militar foi sendo construída e estruturada por seus “pioneiros” e diante da ausência de ações governamentais que viabilizassem a educação, o próprio grupo social iniciou e manteve, para além da metade da década de 1920, um tipo de instrução não institucionalizada. Segundo Emer (1991), existia por parte dos militares e funcionários do fisco, a preocupação com a escolarização dos seus filhos e, na ausência de qualquer infraestrutura de iniciativa do estado, se mobilizavam em seus grupos sociais para tentar resolver o problema da carência de ensino público primário. A influência da idéia de investimento em educação, enquanto elemento importante para o desenvolvimento do país, começa a ser percebida na região Oeste do Paraná na medida em que o grupo social “pioneiro” passa a organizar e viabilizar formas de escolarização.

Para melhor esclarecer como foram organizadas as primeiras iniciativas educacionais no Oeste do Paraná, buscamos a classificação de Emer (1991), que estabelece as seguintes modalidades: 1. a “instrução sem instituição”, que era de iniciativa do grupo social, mas sem nenhuma regulamentação; 2. a “casa escolar”, construída e mantida pelo grupo social “pioneiro”, também sem regulamentação oficial; 3. a “casa escolar pública” dos núcleos urbanos, criada e mantida pelo município; e 4. o “grupo escolar”. As primeiras iniciativas de escolarizar as crianças em Foz do Iguaçu podem ser incluídas na primeira modalidade: “instrução sem instituição”. Quando ainda não havia o ensino público, a escolarização era privilégio classe dominante (filhos dos *obrageros*, comerciantes, trabalhadores qualificados, funcionários do fisco, dentre outros), que podia pagar pela modalidade “instrução sem instituição”, através de aulas particulares nas residências dos alunos ou dos professores. Esses professores não eram habilitados para exercerem o magistério e, embora fossem pagos pelos pais dos alunos, lecionavam em condições muito precárias. Por se tratar de um trabalho docente não institucionalizado, o resultado da ação desses professores só resultava em certificação quando alguns dos alunos prestavam exames de admissão para ingressarem em

níveis de escolaridade subseqüentes, disponíveis apenas em outras localidades (vide anexo IV, foto 4).

Conforme Emer (1991), em Foz do Iguaçu um ensino particular ministrado por pessoas que tinham um mínimo de conhecimento e que se dispunham a trabalhar como professores particulares.

Essa instrução era quantitativamente muito restrita, e só para filhos de funcionários de postos mais importantes, na modalidade de escolarização particular domiciliar. Como essas crianças eram filhas de funcionários do governo cujo papel era exercido a partir de uma escolarização mínima, viam na instrução a possibilidade de criar as condições de seus filhos galgarem, no futuro, algum posto na administração pública. (EMER, 1991, p. 218).

Pagar um professor que ensinasse nas residências ou em casas escolares geralmente era privilégio dos filhos daqueles que ocupavam um cargo mais elevado na Colônia, das famílias que tinham recursos financeiros para manter esse serviço e que vislumbravam na escolarização uma forma de ascensão social. Assim, essa prática parecia ser mais comum às famílias de funcionários do governo, porque as crianças que pertenciam às outras famílias da elite, como a dos *obrageros*, costumavam ser enviadas desde muito pequenas às escolas de outras cidades do estado do Paraná, como Guarapuava (aproximadamente 395 Km de Foz do Iguaçu) e Curitiba (aproximadamente 721 Km de Foz do Iguaçu), ou núcleos urbanos dos países vizinhos, como a cidade argentina de *Posadas* (aproximadamente 777 Km de Foz do Iguaçu) ou a capital paraguaia de *Assunción* (aproximadamente 370 Km de Foz do Iguaçu). (Idem). Assim, aos filhos de *obrageros*, de funcionários públicos ou de representantes políticos do Oeste do Paraná encontravam-se alternativas de escolarização, a fim de que pudessem garantir a sucessão dos cargos públicos e de sua influência política naquele território.

Até a extinção da Colônia Militar e emancipação da Vila Iguassú, a “instrução sem instituição” era a única modalidade educacional: “No período de 1889, ano da criação da Colônia Militar, até 1912, ano de sua extinção, não existiu escola ou casa escolar em Foz do Iguaçu.” (EMER, 1991, p. 218). Enquanto no município “pioneiro” do Oeste do Paraná não havia casa escolar, há o registro de que, em 1928, uma casa escolar tenha sido instalada e mantida pela Companhia Mate Laranjeira em Guaíra, provavelmente diante da insuficiência da modalidade de “instrução sem instituição”. (EMER, 1991). Em Guaíra, localidade criada em virtude da instalação da Companhia Mate Laranjeira na primeira década do século XX, as famílias mais abastadas contavam apenas com essa modalidade de ensino.

[...] tudo indica que nos primeiros anos da década de 1920 tenha sido iniciada a escolarização domiciliar particular em Guaíra. [...] os diretores da Mate Laranjeira incentivavam e apoiaram uma senhora que dava aulas a um grupo de crianças, em sua residência, sentados à mesa de refeições. O interesse da Mate Laranjeira com a escolarização devia-se especialmente a suas carências de mão-de-obra qualificada para o trabalho nos escritórios, para fazer assentamentos e transcrições nos livros de contabilidade da companhia. (EMER, 1991, p. 230).

Logicamente, diante dessa situação, para o restante da população, a escolaridade não se colocava como prioridade diante das questões de sobrevivência básica, além do que a educação não era vista como um meio de ascensão social. Os mais pobres ou o grande número de *mensus* ainda careciam de condições básicas de higiene, alimentação e saúde, e só possuíam uma herança para transmitir: o trabalho nas *obrages* e a perpetuação da situação de dependência em relação ao *obrageiro*.

Também se distinguindo de Foz do Iguaçu e do restante da região, na localidade de Catanduvás foi criada uma casa escolar em 1929, viabilizada pelo grupo social dominante:

Uns poucos fazendeiros, politicamente relacionados com Guarapuava, e alguns funcionários públicos e comerciantes constituíram uma célula integralista em Catanduvás. Essa célula da Ação Integralista⁷³ construiu a casa escolar, fornecia material escolar de boa qualidade, exigia que as datas cívicas fossem comemoradas e cantado o hino nacional, supervisionava a educação física, ensinava marcha e pagava a professora. Em 1929, contando com casa escolar bem construída e uma professora formada na Escola Normal Regional de Guarapuava, foi iniciada a educação escolar em Catanduvás. Contudo essa escola teve um curto período de funcionamento. A professora decidiu morar com os pais na fazenda, abandonando as atividades na escola, em 1931. (EMER, 1991, p. 206).

No estado do Paraná na década de 1920 “[...] o bloco do poder compreendia a facção oligárquica latifundiária e industrial ervateira. Esta última estava ligada à extração da madeira [...]” (EMER, 1991, p. 34). Nesse período, Miguel (1992) afirma que começou a surgir no Paraná uma classe intermediária, decorrente da atividade de expansão e beneficiamento da erva-mate, como setor bancário, seguros, transportes, dentre outros. Esse argumento é reforçado com a análise de Balhana (et al, 1969), quando afirma ter ocorrido no estado do Paraná um movimento da oligarquia latifundiária por espaços políticos e econômicos, a partir da década de 1910, em que

[...] as regras do jogo político se centraram no mecanismo da representação que, cada vez mais exclusivo em favor dos segmentos componentes das oligarquias

⁷³ A Ação Integralista Brasileira – AIB foi um partido político nacionalista e de influência fascista. Foi fundado por Plínio Salgado em 1932 e extinto em 1937 com o golpe de estado de Getúlio Vargas, que instituiu o Estado Novo. (CHASIN, s/d).

latifundiárias ou a elas associados, criavam e que pretendiam participar do jogo político e, conseqüentemente do sistema da distribuição do poder. (BALHANA; MACHADO; WESTPHALEN, 1969, p. 206).

No Oeste do Paraná esse processo também ocorreu, mas com algumas especificidades. A classe que possuía o poder econômico e o domínio dos meios de produção da erva-mate e madeira nessa região era composta pelos argentinos. Porém os brasileiros militares, funcionários do fisco e políticos do poder público municipal de Foz do Iguaçu, não podendo combater o poderio das *obrages*, atuavam em sintonia direta com os argentinos, em sociedade ou pela relação comercial, enriquecendo e aumentando sua influência a partir da atividade de extração, beneficiamento e exportação de erva-mate e madeira.⁷⁴ (EMER, 1991).

Após a instalação municipal (1914), a parcela de brasileiros – militares, funcionários do fisco e funcionários municipais –, diretamente ligada à classe industrial ervateira argentina, passou a administrar o município e a determinar políticas públicas em favor de seus interesses. A mesma exploração de reservas naturais e de mão-de-obra barata continuou sendo a realidade do Oeste do Paraná mesmo após a criação do município e dos cargos políticos municipais. Por outro lado, com essas transformações políticas, houve em Foz do Iguaçu uma complexificação das relações sociais e a educação começou a ganhar maior importância na manutenção desses postos políticos. O aumento da demanda da população por ensino primário resultou numa maior pressão para que o poder público municipal e estadual institucionalizasse e financiasse escolas e professores em Foz do Iguaçu. Na próxima seção analisaremos o processo de institucionalização da escola em Foz do Iguaçu e no Oeste do Paraná.

2.2. O poder público municipal e a decadência das *obrages* argentinas: a institucionalização do trabalho docente e do ensino público primário

Desde a fundação da Colônia Militar do Iguassú nos anos finais do século XIX, até o final da década de 1930, tanto as questões educacionais quanto os diversos setores da sociedade de todo o Oeste do Paraná sofriam pela falta de investimentos e atenção por parte

⁷⁴ Como exemplo, podemos citar o caso do Coronel Jorge Schimmelpfeng, primeiro prefeito de Foz do Iguaçu. Além de político influente, Schimmelpfeng tinha negócios com a Companhia argentina de Madeiras del Alto Paraná, chegando a prestar serviços de “fachada” na compra da Fazenda Britânia em 1905. (EMER, 1991).

dos governos paranaenses. Embora a educação fosse apenas mais uma das demandas, a partir de 1914, quando foi fundado o município de Vila Iguassú e, principalmente após o processo de decadência das *obrages* argentinas, a organização da sociedade política e civil intensificou as reivindicações pela intervenção do estado em favor da educação e de outros serviços públicos. (EMER, 1991). Diante do exposto, nesta seção pretendemos analisar esse contexto, em que a oferta de ensino público primário e o trabalho docente começaram a ser institucionalizados na atual mesorregião Oeste do Paraná e no município de Foz do Iguaçu, através das “casas escolares públicas” e dos “grupos escolares”.

A educação no estado do Paraná, durante as primeiras décadas da República, encontrava-se subordinada à descentralização das questões da instrução pública imposta pelo Ato Adicional de 1834, que adicionou e alterou elementos à Constituição de 1832 e que transferiu às províncias e estados a responsabilidade por criar e subvencionar a educação pública em seus territórios. O difícil acesso por terra, a predominância da influência política e econômica argentina e a presença de grande número de estrangeiros colocavam o Oeste do Paraná em situação ainda mais precária do que o restante do estado.

As medidas tomadas pelo Estado Brasileiro, ou pelo próprio governo paranaense, a fim de fazer sentir, na região das barrancas do Paraná, a presença da autoridade brasileira, eram tímidas e não atingiam seus fins. Uma mesa de rendas, coletoria, prefeitura, algumas dezenas de policiais, não resolviam o problema. (WACHOWICZ, 1982, p. 128).

Nesse contexto, o desenvolvimento da educação pública institucionalizada no Oeste do Paraná e em Foz do Iguaçu apresenta-se como um processo bastante tardio, tendo em vista o ano da fundação da Colônia Militar do Iguaçu. Apesar de serem privilégios da elite de Foz do Iguaçu, as iniciativas de ensino através da modalidade de “instrução sem instituição” ou o envio de crianças para se escolarizarem fora da localidade começaram a ficar inviáveis com o aumento do contingente de crianças. Conforme Wachowicz (1984), a população só começa “[...] a reivindicar a educação escolar, quando os grupos urbanos se tornam expressivos e se organizam para a vida social.” (WACHOWICZ, 1984, p. 19). Com a criação do município de Vila Iguassú em 1914 e o aumento da demanda por educação, surgiram as “casas escolares públicas”, com a suposta finalidade de atender a população que não poderia pagar pelo ensino. Emer (1991) aponta que, entre 1915 e 1916, a Prefeitura Municipal teria construído e mantido uma “casa escola pública”, embora ainda precária e insuficiente. Essa informação é reforçada pela Lei Municipal n.º 007, de 30 de outubro de 1914, que autorizou o Prefeito Municipal Jorge Schimmelpfeng a “[...] criar um Colégio de ensino primário do

sexo masculino, nesta Vila, dispendendo a quantia anual de 2.160\$000 rs. (dois) com os vencimentos do professor que a dirigir, e mais a quantia de 250\$000 rs., com o mobiliário.” (FOZ DO IGUAÇU, Lei Municipal n.º 007, 1914, Art. 1º). Também encontramos na Lei Municipal n.º 024, de 07 de março de 1917, a autorização para criar

[...] duas escolas municipais do sexo masculino, vencendo cada um dos professores, cem mil réis mensais, devendo para serem as mesmas consideradas em funcionamento regular e termos ditos professores, direito aos vencimentos marcados, apresentar a frequência mínima de 15 alunos, não podendo exceder de 35. (FOZ DO IGUAÇU, Lei Municipal n.º 024, de 07 de março de 1917, Art. 1º).

Como a tão reivindicada intervenção do estado na criação e manutenção do ensino no Oeste do Paraná ainda não havia se efetivado, a partir dessas leis municipais percebemos que, após a criação do município de Vila Iguassú, a administração municipal procurou incentivar professores ou pessoas aptas a ensinar, para que criassem casas escolares na localidade e ofertassem o ensino primário. É possível que essas iniciativas do governo municipal para construção de um “colégio de ensino primário” e “duas escolas municipais” tenham relação com a chegada em 1915 à Vila Iguassú da professora Geolinda de Sottomaior, que se deslocou de Curitiba para ministrar o curso primário nas dependências de uma pequena capela existente no município. Consta numa Coletânea de Dados que existiu também um atendimento misto, de cerca de 40 alunos, dentre eles Fidelis Rangel Batista, Euclides Rangel Batista e Dona Maria. (COLETÂNEA DE DADOS – Foz do Iguaçu, 1993).

Esses são os primeiros registros da existência da modalidade de “casa escolar pública” em Foz do Iguaçu. Mesmo quando a “casa escolar” passou a ter o caráter “público”, essa ampliação da escolarização não significou o atendimento de todos de forma igual, mas sim de uma demanda proveniente da classe dominante, que viabilizou a escola e que a ela era destinada. Além de atender a elite da localidade, as “casas escolares públicas” eram destinadas apenas ao sexo masculino, definição estabelecida já na Lei de criação das instituições. Atendendo apenas a população masculina, podemos supor que o ensino público era ainda mais elitizado, pois geralmente o trabalho dos filhos homens era indispensável para a subsistência das famílias mais humildes (caboclos ou *mensus*) e essas famílias não encontravam (nem poderiam) na escolarização uma forma efetiva de melhorar suas condições de vida material. (EMER, 1991). Assim, os alunos mais pobres costumavam abandonar a escola e geralmente apenas os alunos das famílias economicamente privilegiadas concluíam a escolaridade.

Com o fortalecimento do poder público municipal de Foz do Iguaçu na década de 1920, iniciou-se um processo de complexificação das relações sociais, imbuída da necessidade de nacionalizar definitivamente a região e incluí-la no contexto econômico industrializado. Esse também é o período em que a educação começou a ocupar um lugar de destaque diante das necessidades de modernização e desenvolvimento do país. Assim, em 20 de maio de 1926, o Prefeito de Foz do Iguaçu Jorge Samways promulga uma Lei Municipal concedendo “[...] a gratificação mensal de cem mil réis, ao professor que mantiver, de acordo com as exigências da Inspetoria do Ensino, uma escola noturna para o ensino primário a adultos.” (FOZ DO IGUAÇU, *Lei Municipal n.º 085, 1926*). A referida Lei Municipal ressalta que “O professor será obrigado a dar instrução gratuita a quinze alunos pobres no máximo [...]” (*Ibidem*, Art. 1º e 2º). Curiosamente, em 31 de dezembro do mesmo ano, através da Lei Municipal n.º 093, o Prefeito revoga a Lei n.º 085 e retira o incentivo à alfabetização de adultos criado anteriormente. Essa revogação pode estar relacionada à inviabilidade da medida, tendo em vista que, embora houvesse muitos adultos a serem alfabetizados, para abrir uma casa escolar o professor havia de dispensar muitos recursos com aluguel, materiais didáticos, dentre outras despesas de custeio.

Assim, as “casas escolares públicas” subvencionadas pelo município, por muito tempo se constituíam na única oferta pública de ensino primário em Foz do Iguaçu. Essas iniciativas marcaram o início da institucionalização do ensino primário e do trabalho docente na região “pioneira” da atual mesorregião Oeste do Paraná. Através da institucionalização da escola, o professor, antes remunerado pelo grupo social ou por particulares, passa a ser fazer parte de um sistema educacional regido pelo poder público municipal, embora esse “amparo” não significasse a garantia de salários, de carreira docente por concurso público, enfim, de cumprimento do disposto em leis e regimentos. Quando as escolas foram criadas e assumidas pelo poder público municipal, as leis e a demanda social da população colaboravam no sentido de pressionar pela manutenção da oferta desse serviço público.

Nesse contexto da década de 1920, as reformas do ensino primário viabilizadas pelo Inspetor Geral do Ensino do estado do Paraná, César Prieto Martinez, tinham a seguinte concepção em relação ao ensino nas regiões mais distantes da capital:

Não sendo possível, porém, levar a todos os pontos uma instrução completa, consigamos ao menos ensinar a ler, a escrever e a contar, onde não pudermos fazer mais. [...] Nos pequenos [centros], onde as dificuldades de toda espécie se avolumam, podemos simplificar os cursos. Nem por isso, deixamos de prestar bons serviços e ir ao encontro dessa gente. (PARANÁ, Relatório de 1921 apud Miguel, 1992, p. 46-47).

Nesse período, a situação do ensino primário no Oeste paranaense permanecia muito deficiente. Para Emer (1991), havia um descontentamento dos habitantes com a precariedade das “casas escolares públicas” que existiam no município de Foz do Iguaçu, e com conseqüentes reivindicações junto ao governo do estado por uma educação de maior qualidade: “Fica claro que entre a população de Foz do Iguaçu existia um descontentamento com o nível técnico da educação produzida pela casa escolar.” (EMER, 1991, p. 221). Esse descontentamento era em relação à baixa qualidade da casa escolar e à carência por escolas de ensino primário, cujo número era insuficiente. Segundo o depoimento do iguaçuense Eugênio Victor Villordo (1994), filho de argentinos que imigraram para Foz do Iguaçu para trabalhar na extração de madeira nas *obrages*, não havia escola naquela localidade e a alternativa era buscar escolarização em centros urbanos da Argentina: “*Não havia escola. Aprendi a ler e escrever na Argentina. [...] lá e fiz o curso primário. Posadas era uma cidadezinha maior e melhor que Foz do Iguaçu nesse tempo, lá por 1928/29.*” (VILLORDO, 1994).

Essa demanda pelo ensino primário crescia na medida em que começavam a chegar as populações oriundas de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul⁷⁵ para as terras do Sudoeste e Oeste do Paraná:

Essa corrente povoadora é que, realmente, ocuparia a terra, onde a exploração da erva-mate e da madeira deixara, apenas, rarefeitos caboclos, seminômades na floresta. Traziam, via de regra, alguns recursos pecuniários para a sua instalação, e plantariam cereais e criariam porcos. Entram somente com os seus recursos particulares, sem quaisquer auxílios dos poder públicos ou de órgãos assistenciais. (WESTPHALEN; MACHADO; BALHANA, 1968, p. 20).

A educação pública foi uma das reivindicações de parte da sociedade política e civil do Oeste paranaense que tardou a ser atendida pelo governo do estado do Paraná. Segundo Emer (1991) “[...] o Estado impôs sua presença, primeiramente pelo fisco e outras formas coercitivas, e só depois, muito lentamente, retribuiu com serviços, numa conduta tipicamente capitalista, idêntica à classe social que lhe dava sustentação política.” (EMER, 1991, p. 241). Esse fato ressalta as contradições que envolviam as promessas democráticas do governo republicano, cujos ideais liberais efetivamente só favoreceram a consolidação da nova fase capitalista no Brasil. Apenas nos primeiros anos da década de 1920, houve a primeira iniciativa por parte do estado em subvencionar a educação do Oeste do Paraná, através da instalação de uma “casa escolar pública” com recursos do estado. Essa iniciativa ocorreu

⁷⁵ Este processo migratório sulista será abordado com maiores detalhes na próxima seção deste capítulo.

através de um acordo entre o estado do Paraná e a Igreja Católica para viabilizar a educação no município. (EMER, 1991).

Para entendermos como essa iniciativa ocorreu, explicaremos como estava organizada a assistência religiosa católica na região. Até 1918, apenas um sacerdote de *Posadas*, capital da Província Argentina de *Misiones*, havia visitado duas ou três vezes a população católica iguaçuense. (SEITZ, 1974). Segundo Seitz (1974), principalmente depois que o município de Vila Iguassú foi criado (1914), fazia parte das reivindicações da população local a presença de sacerdotes brasileiros que prestassem a assistência religiosa aos católicos que ali residiam. Como o transporte de Guarapuava a Foz do Iguaçu era muito lento e penoso devido à precariedade das estradas, inviabilizando a visita dos padres, as autoridades eclesiásticas católicas julgaram possível a criação de uma Paróquia em Foz do Iguaçu.

Havia tempo que o sollicito Prelado desejava collocar Sacerdotes nesta prospera localidade. [...] Foi naquele mesmo tempo que o Exmo. Sr. Presidente do Estado Dr. Caetano Munhoz da Rocha mandou offerecer aos Padres uma subvenção estadual caso que ajudassem na instrucção publica de Foz do Iguassú. A proposta foi acceita pelo Reverendíssimo Superior da Congregação do Verbo Divino Pe. Luiz Koesler que no mez de Outubro de 1923 mandou a Foz do Iguassú 2 Sacerdotes e um Irmão que chegaram aqui em 28 de Outubro de 1923, dia dos santos Apóstolos Simão e Judas. Esses nomes dos novos operários da antiga Colonia Militar do Alto Paraná são os Padres: Guilherme Maria Thiletzek e João Gualberto Pagzeba e Irmão Bianchi Albuquerque, todos os três trabalhando jus muito tempo na Parochia de Guarapuava. (PARÓQUIA SÃO JOÃO BATISTA, 1920, p. 3).

O acordo entre Igreja e Governo Estadual visava atender um duplo interesse: o da Igreja por uma paróquia na cidade, e do Estado por uma casa de instrução pública. Através de uma previsão jurídica de 26 de outubro de 1923, os padres ficaram autorizados a atuar na região de Foz do Iguaçu como coadjutores de Guarapuava, sob a incumbência do Padre Guilherme Maria Thiletzek, nomeado encarregado da Igreja de Foz do Iguaçu. Com permissão do bispo, partiram de Guarapuava em 09 de outubro de 1923 e chegaram a Foz do Iguaçu na noite do dia 28 de outubro de 1923. O terreno para construir a igreja já havia sido doado pelo Prefeito Jorge Schimmelpfeng em nome da Prefeitura Municipal em 14 de dezembro de 1916. Quando chegaram, os padres se instalaram nesse local, numa casa de madeira atrás da capela já construída, chamada Capela São João Batista, que deu origem à atual Igreja Matriz. Segundo Seitz (1974), no final do ano de 1923, o Padre Guilherme Maria Thiletzek se deslocou a Guaíra com o objetivo de verificar a construção de uma igreja que a população estava realizando com auxílio da empresa Matte Laranjeira. Assim, o Padre Thiletzek ficou encarregado dos trabalhos religiosos na matriz e nas capelas, e a “casa escolar

pública” ficou sob a coordenação do Padre João Progzeba, com o auxílio do Irmão Bianchi, iniciando com o atendimento de 63 alunos em um barracão atrás da capela de madeira. (SEITZ, 1974; EMER, 1991).

Esse acordo entre o estado do Paraná e a Igreja Católica representou primeira intervenção do governo do estado em relação ao ensino público primário no Oeste do Paraná e representou o germe da posterior criação do primeiro Grupo Escolar no município de Foz do Iguaçu, o Grupo Escolar Bartholomeu Mitre⁷⁶, criado em 1928. Para Emer (1991), a razão da parceria do estado com a Igreja Católica estaria relacionada com a questão da qualificação dos professores. Não havia no Oeste do Paraná professores tão qualificados quanto os padres para exercer a função docente e diretiva do Grupo Escolar. Se a parceria tivesse sido feita com a Prefeitura Municipal, como era comum ocorrer na época, devido à falta de professores qualificados os problemas se manteriam e o nível técnico da educação continuaria insuficiente. (Idem).

Assim, os padres foram os primeiros professores que o estado viabilizou para o trabalho docente no Oeste do Paraná, lecionando em troca de recursos e salários do estado durante o período de 1923 até 1927. Porém, essa parceria entre o estado e a Igreja Católica parece ter suprido mais do que uma demanda por professores, mas a necessidade de um canal de divulgação da situação precária da educação no Oeste paranaense e de influência política junto ao governo do estado. Conforme Emer (1991), também fazia parte das reivindicações do interior do estado a criação de cursos de formação de professores, visto que quase não havia normalistas formados nos grandes centros que se dispunham a lecionar nas regiões distantes.

A qualificação do professor, que já era percebida como fator preponderante na conquista da função técnica da escola, passa a fazer parte das reivindicações dos centros urbanos em formação no interior do Estado. A partir de 1929, Guarapuava, pólo urbano mais a oeste na época, passou a contar com a denominada Escola Normal Complementar para a formação de profissionais do ensino. Essa modalidade de Escola Normal era o ginasial acrescido de algumas disciplinas pedagógicas e práticas de ensino. (EMER, 1991, p. 213).

⁷⁶ Esta instituição foi criada pelo Decreto n.º 1.326 de 27 de agosto de 1928. O nome foi escolhido em homenagem à comemoração ao “[...] 1º centenário da assinatura da paz entre o Governo do Império do Brasil e o das Províncias do Rio do Prata”. O referido Decreto considera “[...] que entre os estadistas Argentinos, o Marechal Bartholomeu Mitre foi, na sua gloriosa Pátria, em sua época, o corypneu do pacifismo continental e, de modo particular, do accentuado espírito de fraternidade e harmonia entre o nosso Paíz e a Argentina [...]” (PARANÁ, Decreto n.º 1.326, 1928). Interessa-nos explicar brevemente como este Grupo Escolar foi constituído, pois esta permaneceu a única instituição estadual pública em Foz do Iguaçu na ocasião da Criação da Escola Normal Secundária “Iguaçu”, abrigando-a em suas instalações durante os primeiros anos de funcionamento da referida Escola.

Por outro lado, a necessidade de formação dos professores leigos do Oeste do Paraná e de Foz do Iguaçu nesse período não se solucionava com a criação de uma Escola Normal em Guarapuava, núcleo urbano mais próximo da região Oeste, em virtude de que as vias de comunicação e estradas entre essa região e o restante do estado ainda eram extremamente precárias, dificultando a frequência dos normalistas.

Conforme dissemos anteriormente, a demanda da elite local de Foz do Iguaçu pelo ensino primário era suprida pelas poucas iniciativas do grupo social e do poder público, com as modalidades de “instrução sem instituição” ou de “casas escolares públicas”. Essa educação de caráter geral e privilégio de poucos não apresentava um ensino técnico para o trabalho com a erva-mate e a madeira nos moldes das *obrages*, mas era uma maneira de ascensão social: dos proprietários de *obrages*, que escolarizavam seus filhos para aprenderem a prosseguir com os negócios da família, geralmente nos países de origem; e das famílias de funcionários do governo ou de representantes políticos da região, que buscavam na educação uma forma de manter o poder sobre os cargos e certo tipo de controle político.

As relações oligárquicas de poder, com a conseqüente exigência de lealdade ao chefe político local, faziam com que as determinações emanadas da capital para o interior, a respeito da instrução pública, fossem muitas vezes burladas nas localidades, onde as escolas eram utilizadas para o reforço do poder local. (WACHOWICZ, 1984, p. 94).

Até os anos finais de 1920, a extração, beneficiamento e exportação da erva-mate representavam a principal atividade econômica paranaense e a principal fonte de lucro das *obrages* do Oeste do Paraná, favorecida pelo clima, pela farta vegetação natural e pelas oportunidades de exportação do produto para o mercado estrangeiro, sobretudo o da Argentina – principal consumidor de erva-mate do continente nos anos finais do Império e nos primeiros anos da República brasileira. Entretanto, a partir de 1930, essa atividade entrou em franca decadência. Diversas foram as razões do enfraquecimento da exportação da erva-mate paranaense: a baixa qualidade do produto; das “deficiências infra-estruturais” do estado do Paraná; a política argentina voltada à substituição de importações, aliada às políticas de auto-abastecimento de erva-mate, através das plantações artificiais da região das *Misiones*; o aumento em dobro da taxa de importação e os direitos alfandegários que a Argentina passou a cobrar, com o intuito de proteger a produção nacional. Esse declínio cedeu espaço a outras atividades no estado do Paraná, incluindo a extração e exportação da madeira e o desenvolvimento da pecuária. (PADIS, 1981; WACHOWICZ, 2002).

Acompanhando um processo de crise econômica nacional e de exportação de erva-mate no estado do Paraná, ocasionado pela dependência da economia paranaense em relação ao mercado exterior, a partir de meados da década de 1920 os latifúndios de exploração e exportação de erva-mate no Oeste do Paraná também sofreram um processo de intensa decadência. Esse declínio ocorreu tanto pelos motivos mencionados acima relativos à decadência na exportação estadual, quanto pela presença dos militares da Coluna Prestes⁷⁷ durante alguns meses de 1924 e 1925 no Oeste do Paraná, paralisando e desarticulando o sistema das *obrages* e incitando a revolta dos *mensus*. Além disso, havia a dificuldade em quitar as dívidas contraídas pelos *obrageros* como tentativa de manter o funcionamento das *obrages*, já em processo de decadência no decorrer da década de 1920. Alguns *obrageros* encontraram uma forma de manter suas *obrages*, intensificando a exploração da madeira de pinho (cerrada) e de lei (em toras) e comercializando na Argentina. Porém, a exportação da madeira apenas prolongou a existência das *obrages* por apenas mais algum tempo⁷⁸, pois o elevado custo da extração e do transporte⁷⁹ posteriormente inviabilizou a atividade. (EMER, 1991). Entretanto, no início, essa extração foi tão intensa que, “[...] quando na década de 1950 chegaram ao Oeste paranaense os colonos agricultores, das antigas madeiras de lei encontraram apenas cepos apodrecendo no meio da floresta.” (WACHOWICZ, 2002, p. 239).

A decadência econômica das *obrages* não significou a imediata colonização do Oeste do Paraná. Após o Movimento de 1930, essa região ainda estava economicamente isolada do restante do estado. Essa decadência começou a ser combatida por medidas vinculadas ao projeto nacionalista do novo governo após o Movimento de 1930, baseado no desenvolvimento do país via industrialização e que tinha como princípio o combate aos

⁷⁷ A Coluna Prestes leva o nome de Luiz Carlos Prestes, que chefiou um grupo de militares de origem tenentista, que percorreram o país entre 1924 e 1927, pregando reformas políticas e sociais. A revolução teve início em São Paulo e foi desencadeada pela revolta de jovens oficiais do exército, inconformados com as atitudes políticas tomadas pelos detentores do poder da época. Este fato marcou muito a região de Foz do Iguaçu, pois o município serviu de estadia aos revolucionários paulistas e gaúchos da Coluna Prestes (Luiz Carlos Prestes, Isidoro Dias Lopes, Juarez Távora e outros), que em 15 de novembro de 1924 chegaram, permanecendo e comandando a localidade por oito meses, causando a fuga de grande parte da elite iguaçuense que, em grande número, buscou asilo na Argentina. A escolha do local foi devido à localização de Foz do Iguaçu, por ser um ponto estratégico e útil, caso a revolução, conhecida como tenentismo, fosse derrotada e houvesse a necessidade de buscar asilo político nos países vizinhos. Entretanto, tanto a tomada de Foz do Iguaçu pelos revolucionários, quanto a desocupação, que ocorreu em meados de 1925, foram pacíficas. Este fato foi considerado importante para o município, por projetar nacionalmente a situação precária e de exploração estrangeira do território brasileiro. (LIMA, 2001; WACHOWICZ, 1982).

⁷⁸ Não foi possível precisar quanto tempo. Para isso seria necessária uma pesquisa específica sobre a história dessas empresas.

⁷⁹ Conforme Wachowicz (2002), “As madeiras de lei passaram a ser cortadas nos sertões do oeste com maior frequência e transportadas até as barrancas do rio Paraná através do sistema de alçapemas. [...] Quando algumas centenas dessas toras estavam empilhadas no topo da barranca iniciava-se o processo de *tombada*. Na margem do rio, de preferência numa praia, era então montada uma jangada também chamada de *maromba*. [...] Descia o rio manejada com grande perícia pelos tripulantes [...]” (WACHOWICZ, 2002, p. 238-239, *itálicos do autor*).

latifúndios e oligarquias agrárias. Políticas nacionais de interiorização e ocupação dos espaços brasileiros ainda “vagos” foram colocadas como prioritárias para a conquista da brasilidade.⁸⁰ Conforme Lopes (2002): “A partir daí, o governo paranaense, através de novas práticas administrativas, desencadeou uma intensa campanha de nacionalização dos costumes cotidianos da população em geral na região de fronteira.” (LOPES, 2002, p. 51).

Após o Movimento de 1930, a elite industrial ervateira paranaense cedeu espaço para a classe dominante atrelada ao latifúndio rural, concentrada principalmente na região paranaense tradicional dos Campos Gerais. (MIGUEL, 1992). Entretanto, conforme Padis (1981)

[...] até o final da terceira década deste século, o Paraná não passava de uma economia periférica no sistema econômico brasileiro, especialmente no de São Paulo. E, além de periférica, de situação bastante precária. No entanto, a partir da década dos trinta, uma verdadeira revolução irá ocorrer na economia do Estado e transformar-lhe a fisionomia. (PADIS, 1981, p. 82).

Esse cenário descrito por Padis (1981) é analisado sob a ótica de que “[...] até os fins da terceira década deste século [XX], o Paraná se caracterizou, por várias razões, por uma economia periférica e dependente.” (PADIS, 1981, p. 213). No que tange à atividade predominante no período em estudo, essas razões destacadas pelo autor referem-se à dependência do estado do Paraná em relação aos interesses do comércio exterior, quando do escoamento da produção ervateira e madeireira. Na medida em que os interesses e demanda do comércio exterior pelos produtos paranaenses se alterava, a economia estadual sofria os efeitos. (PADIS, 1981). Se o estado do Paraná estava caracterizado dessa maneira, o Oeste paranaense se encontrava em situação ainda mais periférica. Devido a diversos fatores, para além do século XIX, o Oeste do Paraná esteve ainda mais à margem da economia nacional e estadual. Em relação ao início do processo de colonização do Oeste do Paraná, afirma-se:

Deste modo a conjugação dos costumes e da cultura, as dimensões relativamente modestas das propriedades, a conformação difícil do terreno, a inexistência de meios de transporte e comunicação, a falta de recursos disponíveis, a considerável homogeneidade das atividades econômicas em toda a área, sem esquecer as dificuldades tremendas criadas pelos grileiros e aventureiros que campearam a região durante mais de uma década, determinaram que a primeira fase da ocupação tivesse sido a de implantação de um sistema de subsistência, desvinculado de quaisquer estímulos ou vínculos de mercado. (PADIS, 1981, p. 170).

⁸⁰ Em 12 de dezembro de 1930 o governo federal firmou a “lei dos dois terços”, pelo Decreto n.º 19.842, que exigia a contratação de no mínimo dois terços de trabalhadores brasileiros nas empresas estrangeiras que atuassem em território brasileiro e a proibição, “[...] pelo prazo de um ano, o ingresso de passageiros de terceira classe no território nacional [...]”. (LOPES, 2002, p. 51).

Assim, as concessões feitas às companhias colonizadoras começaram a ser revisadas e retomadas pelo poder público no Brasil já a partir do contexto Pós-Primeira Guerra Mundial: “Depois da Guerra, as concessões no Brasil deixam cada vez mais de serem lucrativas, basicamente por que interesses da nova burguesia industrial em ascensão requeriam serviços chamados de infra-estruturas-transporte, energia, comunicações, etc.” (SINGER, 1985, p. 387). Embora com dificuldades, na década de 1920 essas companhias e *obrages* continuaram atuando e explorando as terras e riquezas do Oeste paranaense, pois o estado do Paraná apenas iniciou essa revisão e retomada das concessões a partir da década de 1930.

Esse período caracteriza o início da segunda frente de ocupação paranaense, cujo processo iniciou ainda em 1930, quando o interventor paranaense General Mário Tourinho, nomeado por Getúlio Vargas, tomou algumas medidas reformadoras no sentido de nacionalizar as regiões ainda não ocupadas do território do estado. Conforme mensagem do General Mário Tourinho ao Chefe do Governo Provisório da República, o novo governo assumiu a missão de remodelar o sistema político e econômico paranaense, acabando com

[...] os inomináveis abusos, por parte do Govêrno, decorrentes de concessões, a título gratuito ou por preço reduzido de terras devolutas a empresas de construções de estradas e de colonizações, bem como as legitimações de grandes áreas que se foram processando, deram em resultado, a formação dos latifúndios prejudiciais aos supremos interêsses da Nação. (PARANÁ apud Balhana; Machado; Westphalen, 1969, p. 211).

Segundo Colodel (2003), a mais importante ação desencadeada pelo novo governo foi a retomada pelo estado do Paraná das grandes extensões de terras concedidas às companhias colonizadoras estrangeiras. Lopes (2002) afirma que a principal preocupação do governo brasileiro em relação à ocupação de fronteiras era com a influência da Argentina nesses territórios. Para entendermos isso é preciso deixar claro que existiu na Argentina, a partir da década de 1920, uma forte corrente política e ideológica que defendia medidas para conduzir o país à conquista da hegemonia na América do Sul. Isso acentuou a disputa pela liderança política e econômica entre Brasil e Argentina, principalmente durante as décadas de 1930 e 1940. (FROTA, 1991). Mas o que nos interessa explicar é que, para esses nacionalistas argentinos, o domínio político e econômico seria conquistado se o país tivesse o controle de fronteiras estratégicas vizinhas. (LOPES, 2002). Cientes desses acontecimentos na Argentina, a preocupação do governo brasileiro com o Oeste do Paraná passa a ser muito grande, tendo em vista que essa região ainda estava sob a influência econômica e cultural do país vizinho.

A partir dos Decretos Estaduais n.º 300, de 03 de novembro de 1930, e n.º 1.678, de 17 de julho de 1934, foram retomadas, respectivamente, as terras da Companhia Braviaco e da Companhia Meyer, Anes e Cia. Ltda. (WESTPHALEN; MACHADO; BALHANA, 1968). Conforme Balhana (et al, 1969), após a mudança de Interventoria, “O governo de Manuel Ribas prosseguiu a obra revolucionária relativa às concessões de terras, fazendo retornar ao patrimônio do Estado, milhares de hectares de terras.” (BALHANA; MACHADO; WESTPHALEN, 1969, p. 211). Essa medida provocou a migração para o Oeste do Paraná de grande número de “colonos” dos estados de Santa Catarina e principalmente do Rio Grande do Sul, processo que já ocorria no decorrer da década de 1920, mas que foi intensificado, efetivando a ocupação e colonização do Oeste do Paraná. (COLODEL, 2003).

Talvez a reação mais importante ou ao menos aquela que redefiniria os rumos do povoamento desta região tenha sido o Decreto Estadual nº 300, de autoria do Governo do Paraná. Por este instrumento legal eram retomadas ao patrimônio do Estado imensas extensões de terras anteriormente concedidas e tituladas a grupos econômicos nacionais e estrangeiros. [...] O Decreto nº 300, além de dar essas terras ao controle do Paraná, abriu as portas para que as mesmas, notadamente no Oeste, ficassem abertas ao povoamento com levas migratórias vindas do Estado do Rio Grande do Sul e em menor escala de Santa Catarina. (COLODEL, 2003, p. 40).

A migração sulista⁸¹ nas terras do Oeste do Paraná teve início ainda na década de 1920, conforme evidencia a Mensagem do Presidente do estado Caetano Munhoz da Rocha em 1922: “Mais de quinhentas famílias oriundas do Rio Grande do Sul e Estados limítrofes, têm se estabelecido nesses últimos tempos em terras do nosso Estado, principalmente nos municípios de Palmas e Foz do Iguaçu [...]” (PARANÁ apud Westphalen; Machado; Balhana, 1968, p. 4). Com a retomada de grande quantidade de terras das Companhias Colonizadoras estrangeiras, o processo migratório sulista foi intensificado. Muitas famílias provenientes das terras do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, que já não tinham espaço nas zonas coloniais desses estados, começaram a se estabelecer em várias regiões do estado do Paraná, dentre elas, nas terras do Oeste do Paraná. (WESTPHALEN; MACHADO;

⁸¹ Conforme Westphalen (et al, 1968), “Nas áreas coloniais rio-grandenses, desde o final do século XIX, vinha acentuando-se a insuficiência de terras face ao aumento da população de agricultores, descendentes dos imigrantes italianos e alemães. Assim, desde as primeiras décadas do século XX, formaram-se companhias de colonização, no Rio Grande do Sul, que adquiriram terras de mata, ainda não ocupadas [...] Planificaram a colonização dessas terras, e venderam os lotes agrícolas aos agricultores excedentes das velhas zonas coloniais do Rio Grande do Sul. Desde, mais ou menos, 1900 a 1930, as matas foram desaparecendo com a formação de lavouras de cereais e com a criação de suínos e com o aparecimento de cidades e municípios novos, no Rio Grande do Sul, no Oeste catarinense, e, depois, no Sudoeste do Paraná. Na década de 1940, essa colonização ultrapassa o rio Iguaçu, entrando no Oeste paranaense [...]”. (WESTPHALEN; MACHADO; BALHANA, 1968, p. 6). Conforme analisa Lopes (2002), “[...] a emigração gaúcha para o oeste de Santa Catarina e oeste e sudoeste do Paraná decorre dos problemas da economia do Rio Grande do Sul”. (Ibidem, p. 237).

BALHANA, 1968). Mesmo com o início da migração sulista, até a década de 1940 o Oeste do Paraná permaneceu isolado e pouco colonizado. Assim, até os anos finais da década de 1930, a atual mesorregião Oeste do Paraná permaneceu

[...] praticamente em estado de abandono, vivendo a sua população cabocla, rarefeita, de modo precário, com miserável cultura de subsistência, e sem a propriedade da terra que ocupava, como posseira ou intrusa, praticando suas queimadas, e marchando sempre adiante logo que viam a terra esgotada, despreocupada mesma pela sua legalização. Não havia mercado, nem transporte, não havia, pois, razão de maior interesse ou de procura da terra, muito menos pela disputa do seu domínio pleno. (WESTPHALEN; MACHADO; BALHANA, 1968, p. 30).

Através do Decreto Estadual n.º 300 de 1930, o engenheiro Othon Mäeder foi nomeado prefeito de Foz do Iguaçu, com o intuito de “[...] promover uma administração agressiva, de ocupação brasileira do território, caracterizada pela valorização do idioma e da moeda nacionais.” (SPERANÇA apud Lopes, 2002, p. 49). Através desse Decreto a prefeitura de Foz do Iguaçu foi obrigada a despachar seus documentos, anúncios comerciais, listas de preços ou avisos, apenas em língua portuguesa e teve de cumprir a obrigatoriedade do uso da moeda brasileira para o recebimento de taxas ou impostos. (WACHOWICZ, 1982). Embora estas medidas não impedissem que a cultura estrangeira se mantivesse presente para além dos espaços públicos municipais, o que é importante salientar é que, a partir dessas medidas, iniciou-se o processo de abertura das fronteiras e do espaço territorial do Oeste do Paraná para a colonização espontânea desse território. (EMER, 1991).

Resultado do movimento político e econômico ocorrido a partir da década de 1930 e da crescente demanda da sociedade por trabalhadores qualificados para as indústrias, houve também o aumento da demanda pelo ensino primário no estado do Paraná. Para tanto, através da ação do interventor General Mário Tourinho, as reformulações previstas para o sistema estadual de ensino incluíam “[...] uma melhor distribuição, no interior do Paraná das escolas primárias, mantidas pelo Estado.” (TOURINHO apud Miguel, 1992, p. 76). Contudo, data desse período a promulgação de Decretos que, no limite, desresponsabilizava o poder público estadual dessa obrigação. Conforme já vimos primeiro capítulo desse trabalho, através do Decreto n.º 270 de 27 de janeiro de 1932, o estado instituiu 5% da arrecadação de cada município para investimentos na instrução pública primária e profissional. Esse decreto significa que, ao mesmo tempo em que o estado oficializava sua intenção em redistribuir as escolas primárias no interior do estado, indiretamente transferia aos poderes públicos

municipais e à iniciativa privada a responsabilidade pelo financiamento, na intenção de não customizar aos cofres públicos do estado.

Além disso, através do Decreto n.º 528 de 02 de março de 1932, cinco Inspetorias Regionais de Ensino foram criadas, dividindo a fiscalização das escolas entre as regiões do estado. O referido Decreto, listando os municípios de abrangência da 5.ª Inspetoria, em relação à região Oeste paranaense menciona apenas os municípios de Guarapuava e Foz do Iguaçu. Nessa década, estava criado somente o município de Foz do Iguaçu, que abrangia uma extensa área da região Oeste do estado. Entretanto, a Inspetoria de Ensino em um território tão abrangente como de Foz do Iguaçu nesse período, certamente era realizada deficitariamente. O referido decreto também propunha a transferência de algumas responsabilidades financeiras sobre a educação aos municípios. Exemplo disso, em 1935 houve no atual município de Cascavel a transferência de responsabilidades orçamentárias na casa escolar existente, do grupo social ao poder público municipal de Foz do Iguaçu, de onde Cascavel era distrito na época.

[...] a professora passou a ser paga pelo município de Foz do Iguaçu. A regra geral era a de que o poder público só pagasse professores de escola constituída por ato oficial. Mas essa peculiaridade, com relação à escola de Cascavel, não foi a única. A professora, paga pelo poder público, era formada pela Escola Normal Regional do Colégio Nossa Senhora do Belém em Guarapuava. A regra geral era de que apenas moças ricas, filhas de fazendeiros, estudassem em internatos. A professora Genoveva Boiarski não era de família rica, e foi a primeira filha de colonos radicados em Cascavel a cursar escola normal. (EMER, 1991, p. 235).

Porém, esse caso se constitui em apenas uma exceção. A maioria dos professores que atuavam no Oeste do Paraná era composta por leigos e, quando formados, pertenciam a famílias de elite e economicamente privilegiadas.

O município “pioneiro” do Oeste do Paraná também assumiu encargos educacionais, através de algumas iniciativas para viabilizar o ensino primário tomadas no decorrer da década de 1930. Considerando o apelo da Cruzada Nacional de Educação⁸² para a instalação de mais escolas de alfabetização, realizada no Rio de Janeiro em 1936 e “[...] o grande número de crianças e adultos, ou alfabetos, espalhados por todo o Município, principalmente por falta, de escolas públicas [...]” (FOZ DO IGUAÇU, Lei Municipal n.º 014, 1936), nessa mesma data, a Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu autorizou a criação e instalação de mais

⁸² As Cruzadas Nacionais de Educação foram eventos realizados a partir de 1932, resultantes de um movimento nacional cristão contra o analfabetismo: “Como consequência da colocação do Brasil entre os países mais atrasados do mundo, em porcentuais de analfabetos, em 1938, funda-se a Cruzada Nacional da Educação com o objetivo da difusão do ensino pela criação de escolas primárias em grande número, principalmente para adultos, com a finalidade de acabar com o analfabetismo em todo o território brasileiro.” (PEREIRA, 1996, p. 209).

“[...] duas escolas públicas municipais, nos lugares denominados "Caremã e Estrada de Aguirre". As referidas escolas, deverão ser inauguradas no dia 13 de maio de 1937, conforme apelo feito pela Cruzada Nacional de Educação, com sede no Rio de Janeiro.” (FOZ DO IGUAÇU, Lei Municipal n.º 014, Art. 1º e 2º).

Além disso, a referida Lei Municipal previa a realização de concurso público para os cargos de professores para suprir essas escolas e prevendo que *“Os vencimentos dos referidos professores não poderão exceder de duzentos mil réis.” (Idem, Art. 5º).* Nesse mesmo período, a redação de justificativa de veto da Lei n.º 16, que previa um Projeto de Orçamento, elaborada pelo Prefeito Jorge Samways em 18 de dezembro de 1936, embora posteriormente tenha sido aprovada por unanimidade na Câmara Municipal, é bastante esclarecedora porque apontava as dificuldades econômicas gerais do município de Foz do Iguaçu nesse período: *“[...] a situação econômica financeira do Município de uns tempos para traz está em franca decadência, esta em virtude do desaparecimento das maiores indústrias e, a falta de vias de comunicação para o interior [...].” (FOZ DO IGUAÇU, Justificativa de Veto, 1936).* Mesmo com essas dificuldades estruturais, o referido Prefeito afirmava que

“[...] a instrução Pública neste Município está sendo cuidada com verdadeira dedicação e carinho não só pelo Exmo. Sr. Governador do Estado, como também pela Diretoria da Educação Pública, achando-se eficiente aparelhada, como prova o Grupo Escolar Bartholomeu Mitre e o Grupo Escolar de Guaíra, estabelecido digo, estabelecimentos estes de ensino, que muito nos honram, existindo mais quatro escolas isoladas, funcionando perfeitamente, além de duas particulares, que sendo atendidas e aparelhadas pela Diretoria de Educação, havendo apenas duas cadeiras, que já foram tomadas as providências para serem preenchidas. (FOZ DO IGUAÇU, Justificativa de Veto, 1936)

Essa Lei refuta a afirmação de Emer (1991), quando este afirma que o Grupo escolar de Guaíra⁸³ foi criado em 1942. A Lei municipal de Foz do Iguaçu prova que esse Grupo Escolar já existia em meados da década de 1930. Entretanto, parece verídica a informação apresentada pelo autor, de que essa instituição, que tinha as suas raízes na “casa escolar”, continuou sob manutenção da Companhia Mate Laranjeira, diferentemente da realidade de todo o restante do território da atual mesorregião Oeste do Paraná.

O governo Vargas tomou uma importante medida em relação ao ensino primário, através do Decreto n.º 868 de 18 de novembro de 1938, que criava “[...] a Comissão Nacional de Ensino Primário, cujas atribuições, dentre outras, era a de nacionalização do ensino nos

⁸³ Conforme Emer (1991), “Com a extinção do Território Federal em 1946, a administração do grupo escolar passou para o município de Foz do Iguaçu. Mais uma vez, diferente do geral da região. Em 1951, com a criação do município de Guaíra, o grupo escolar foi estadualizado.” (Idem, p. 231).

núcleos estrangeiros.” (LOPES, 2002, p. 55). Nesse mesmo ano o governo federal baixou o Decreto n.º 149, de 10 de janeiro de 1938, também chamado de “Lei do abasileiramento do ensino”. Através da mensagem de Manuel Ribas à Presidência em 1940, o interventor do Paraná firma que “[...] O problema de nacionalização do ensino continua a ter a sua solução sem nenhuma dificuldade por parte de quem quer que seja, graças ao Decreto [...] que regulamentou, em base nacionalista, o exercício do magistério particular [...]” (PARANÁ apud Lopes, 2002, p. 70). Esses decretos mostram a ânsia dos governos do Estado Novo em nacionalizar as regiões de fronteira e a importância da educação e do trabalho docente para o sucesso da missão de acabar com o isolamento e predomínio estrangeiro nas regiões de fronteira, inserindo-as na economia estadual e nacional.

A contradição entre os ideais de expansão educacional presente no Movimento pela Escola Nova, que estava influenciando e redirecionando os rumos da política educacional nacional e paranaense a partir de 1930, residia na permanência de escolas primárias mínimas e precárias na atual mesorregião Oeste do Paraná. Além da reprodução da dualidade no sistema de ensino público, característico do estado do Paraná nesse período, um destinado à região urbana e outro destinado ao espaço rural, o imprevisto e precariedade na educação nas regiões do interior do estado permanecia. No limite, o pequeno salto qualitativo da educação no Oeste do Paraná beneficiou apenas a uma parcela da população e, além disso, a implantação dos grupos escolares no Oeste do Paraná “[...] significou mais a presença do poder do Estado e uma diluição da relação da sociedade com sua escola, que o Estado a serviço daquela formação social.” (EMER, 1991, p. 241).

Assim, apesar das iniciativas nacionalizadoras e colonizadoras das regiões do interior do estado, na intenção de inseri-las no movimento econômico estadual, nesse período a atual mesorregião Oeste do Paraná não recebeu um aumento significativo de escolas, que pudessem dar conta de toda a demanda pelo ensino primário existente, e também não recebeu nenhum Curso Normal de formação de professores primários. Como vimos, em meados dessa década havia apenas dois Grupos Escolares, um em Foz do Iguaçu e outro em Guaíra, quatro escolas isoladas públicas, duas escolas isoladas particulares e apenas duas cadeiras de professores, ainda não preenchidas nessa ocasião. Além da dificuldade de contratar professores normalistas para o trabalho docente no interior do estado, nesse período não havia nenhum Curso Normal de formação de professores primários na atual mesorregião Oeste do Paraná. O curso mais próximo ainda era o da Escola Normal Complementar de Guarapuava (1926). O Oeste do Paraná, por muito tempo isolado do restante do estado e do Brasil e explorado por estrangeiros, teve seu desenvolvimento industrial, econômico e educacional retardados.

Esse desenvolvimento lento do Oeste do Paraná em relação ao processo de industrialização que começa a surgir nos grandes centros brasileiros determinou que a educação também fosse estruturada tardiamente. Apesar da institucionalização do ensino primário, estas não davam conta da demanda educacional, que crescia à medida que a população da região aumentava devido à migração sulista. Esse processo migratório foi intensificado nas décadas de 1940 e 1950, concretizando a ocupação definitiva da região e criando uma demanda ainda maior pelo ensino primário público e por professores habilitados. Analisar esse processo será o objetivo da próxima seção deste capítulo.

2.3 A migração sulista e a efetiva ocupação da atual mesorregião Oeste: o aumento da demanda por professores habilitados e por ensino público primário

Nesta seção pretendemos analisar o contexto da atual mesorregião Oeste do Paraná durante as décadas de 1940 e 1950, período em que ocorreu a efetiva colonização desse território. A partir da retomada pelo estado das terras concedidas às companhias colonizadoras estrangeiras e da criação do Território Federal do Iguaçu, as medidas de incentivo à nacionalização colaboraram com o intenso processo migratório sulista ao Oeste do Paraná.

Desde o início da década de 1930, a tendência nacionalista do Estado Novo encaminhava o programa de “Marcha para o Oeste”, que previa a colonização e ocupação das regiões do interior ocidental do país, principalmente as regiões de fronteira, sob justificativa de que

[...] a ocupação das fronteiras deveria atender a urgente necessidade de estabelecer e desenvolver, rápida e racionalmente, as condições mínimas de nacionalização, de organização social, econômica e de segurança das regiões fronteiriças e dos sertões, de integrá-los sob todos esses aspectos, na comunhão brasileira. (LOPES, 2002, p. 111).

Dessa forma, conforme afirma Singer (2004):

Na prática isto significava abrir as regiões semi-isoladas, que viviam em economia de subsistência, e integrá-las na divisão inter-regional do trabalho, o que significava, ao mesmo tempo, ampliar o mercado para o capital industrial e portanto a base para sua acumulação. [...] A infra-estrutura de transportes e comunicações, que então se construiu, se serviu para alargar certos mercados

regionais, fê-lo apenas de modo ocidental, já que seus objetivos eram outros: abrir o interior ao comércio internacional. (SINGER, 2004, p. 218).

Interessante observar que, embora nesse período o governo federal tenha investido na ampliação da rede rodoviária do país – em detrimento da rede ferroviária –, principalmente em direção ao interior ocidental, na intenção de desenvolver as relações de comércio do país com essas regiões e com os mercados platinos, o Oeste do Paraná já estabelecia essas relações comerciais internacionais a longo tempo, embora não vinculadas à economia nacional. Além disso, essa ampliação da rede rodoviária na década de 1930 melhorou muito pouco as vias de acesso ao Oeste do Paraná, permanecendo a região isolada do restante do estado e do país.

O transporte de alguns produtos nacionais, quando não importados dos países vizinhos ao Oeste do Paraná, ou a comercialização de produtos dessa região ao mercado nacional ocorria via Correio Aéreo Nacional (linha criada pela Aeronáutica em 1937) ou através de poucos barcos que faziam a rota porto Eptácio-portos Mendes, Guaíra e Foz do Iguaçu. (WACHOWICZ, 1982). Mais tarde, os produtos produzidos no Oeste do Paraná eram transportados em carroças e comercializados no porto de Guaíra ou em Foz do Iguaçu.

Ao governo do estado do Paraná, para nacionalizar a região Oeste do Paraná, não bastava retomar terras de antigas concessões, era necessário ocupar definitivamente as regiões paranaenses que anteriormente estavam sob domínio político e econômico estrangeiro.⁸⁴ Através da Portaria n.º 8.568 de 1939, o governo paranaense sob a Interventoria de Manuel Ribas, iniciou a colonização das terras ao Norte e Oeste do Paraná com a criação de diversos núcleos coloniais que, mais tarde, deram origem a núcleos urbanos desenvolvidos. (WESTPHALEN; MACHADO, BALHANA, 1968). Contudo, na atual mesorregião Oeste do Paraná,

Os núcleos coloniais tentados, quer pelas próprias companhias, como aqueles estabelecidos por Meyer, Anes e Cia. (Sol de Maio e Santa Helena), quer pelo Governo, como a colônia Bom Retiro (atual Pato Branco), não tiveram condições de progresso pelo isolamento em que se encontravam e pela ausência de mercados. (WESTPHALEN; MACHADO; BALHANA, 1968, p. 20).

Conforme Wachowicz (1982):

Paralelamente às medidas adotadas pelo Estado do Paraná para nacionalizar o oeste paranaense, o governo federal resolveu enviar para Foz do Iguaçu a Zeno Silva,

⁸⁴ Conforme Emer (1991) a Companhia Mate Laranjeira, que tinha brasileiros em sua diretoria e sede no Brasil, foi a única *obra* que permaneceu em funcionamento durante os primeiros anos da década de 1940 no Oeste do Paraná.

chefiando uma comissão federal, a fim de levantar in loco a situação da região. Essa comissão federal constatou que a população existente na margem brasileira do rio Paraná, entre Guaíra e Foz do Iguaçu, eram de aproximadamente dez mil habitantes, dos quais apenas quinhentos eram brasileiros. (WACHOWICZ, 1982, p. 144).

Conforme Lopes (2002), durante o período conhecido como Estado Novo, o governo criou a “Lei das Fronteiras”, através do Decreto n.º 1.968 de 17 de janeiro de 1940, estabelecendo a obrigatoriedade de prévia autorização do Conselho de Segurança Nacional para a abertura de empresas e para “[...] as concessões de terras na faixa de cento e cinquenta quilômetros ao longo da fronteira do território nacional [...]”, (BRASIL apud Lopes, 2002, p. 52), que deveria ser concedida, de preferência, para brasileiros. Conforme o autor, na atual mesorregião Oeste do Paraná a faixa de fronteira compreendia o município de Foz do Iguaçu. (LOPES, 2002).

No Paraná, no contexto da Pós-Segunda Guerra Mundial e intensas reformulações na política brasileira a partir de 1946, a produção de erva-mate já não representava mais a principal atividade econômica do estado. Tanto as mudanças na economia mundial a partir de 1930 quanto as medidas nacionalizadoras tomadas pelo governo do estado do Paraná, dificultaram a atuação das empresas estrangeiras na região Oeste, que aos poucos deram lugar às empresas nacionais de exploração da madeira, cuja produção e exportação se intensificaram a partir de 1940.

A grande riqueza de madeiras existentes na região foi o impulso necessário para o início da colonização. Atraídos por esse ciclo econômico grandes madeireiros se instalaram na região trazendo consigo famílias para trabalhar na derrubada de matas e nas serrarias que esses instalavam [...]. (DUMKE, 1999, p. 43).

Conforme Gregory (2002), no Oeste do Paraná “No período de 1943/45, madeireiros de outras regiões implantaram as primeiras serrarias com objetivos comerciais.” (GREGORY, 2002, p. 92). Dessa forma, a atividade madeireira da região, “[...] além de ocupar a mão-de-obra de elevado número de trabalhadores, ampliou consideravelmente o mercado consumidor de produtos e serviços.” (EMER, 1991, p. 137). No cenário nacional, após o término da Segunda Guerra, o Brasil contava com uma produção agrícola mais desenvolvida:

A nível nacional, pelas dificuldades de importação de produtos estrangeiros durante a Guerra [Segunda Guerra Mundial], o Brasil desenvolveu sua indústria de base, proporcionando considerável urbanização. A população urbanizada, a classe operária, ampliam a demanda por gêneros alimentícios. Esse fato novo viabilizou a industrialização de alimentos e a ampliação da produção de excedentes comerciais da agricultura dos colonos. [...] Um outro fator que favoreceu o desenvolvimento

do Oeste do Paraná foi a necessidade de madeira para atender à construção civil para a já significativa urbanização brasileira e para a reconstrução da Europa, destruída pela Guerra. (EMER, 1991, p. 137).

As madeiras tinham comércio garantido também no mercado interno, pois nesse período, tanto a construção civil quanto a indústria de móveis estavam se fortalecendo nos grandes centros industriais do país. (SINGER, 2004). Entretanto, essa atividade no Oeste do Paraná se caracterizou mais como intermediária, porque a extração da madeira era realizada com o intuito de assentar os colonos em pequenas propriedades agrícolas. (EMER, 1991).

Desde 1930 o governo de Getúlio Vargas manifestava a intenção de criar Territórios Federais nas regiões da fronteira brasileira, ameaçadas pela ocupação de países estrangeiros. As ações nacionalizadoras do primeiro interventor do Paraná, Mário Tourinho, atrasaram as intenções do governo federal para o Oeste do Paraná.⁸⁵ Essas intenções foram retomadas anos depois, no início de 1940, com a criação do Território Federal do Iguaçu. A atual mesorregião Oeste do estado do Paraná fazia parte do projeto de criação do Território Federal do Iguaçu, que compreendia 65.540 Km² e foi composto pelo território do Oeste e Sudoeste do Paraná e Oeste de Santa Catarina, regiões que “[...] estavam sujeitos a riscos de ocupação por parte de estrangeiros.” (LOPES, 2002, p. 47). O Território Federal do Iguaçu foi criado pelo Decreto n.º 5812 de 13 de setembro de 1943, desmembrando o Oeste do estado do Paraná.

Por oito meses, a primeira sede do Território Federal foi no município de Foz do Iguaçu, mas posteriormente transferida para o município de Iguaçu, atual Laranjeiras do Sul. Após a criação do Território, a Divisão de Educação constatou que a situação das escolas isoladas ou Grupos Escolares que existiam na região eram alarmantes e que o ensino era deficiente e deturpado pela influência dos termos estrangeiros. Segundo Lopes (2002), a Diretora da Divisão de Educação, Laudímia Trotta⁸⁶, afirmava que “[...] as escolas estavam quase todas instaladas em péssimas condições: casebres, choupanas, capelinhas.” (Idem, p. 153). Ainda conforme Trotta, “[...] sendo fraquíssimo o professor, é fácil calcular a deficiência do ensino. [...] A nossa língua é ensinada de maneira deturpada, alunos e professores têm um vocabulário paupérrimo, entremeado de termos estrangeiros.” (TROTTA apud Lopes, 2002, p. 153). Conforme análise realizada pelo primeiro Governador do Território Federal do Iguaçu, Major João Garcez do Nascimento, em relação à estrutura

⁸⁵ O interventor Mário Tourinho foi substituído por Manoel Ribas em 1932, em virtude de desavenças políticas com Getúlio Vargas: “O decreto n.º 300 e as suas posições contra o Iguaçu [Território Federal do Iguaçu], tiraram-no do governo do Paraná.” (WACHOWICZ, 1985, p. 145).

⁸⁶ Conforme Lopes (2002), Laudímia Trota, que era esposa do Governador do Território Federal do Iguaçu, o Major Frederico Trotta fez parte da equipe de pesquisa de Anísio Teixeira, portanto, concebia as questões educacionais influenciada pelo Movimento pela Escola Nova.

educacional disponível na região, na ocasião de criação do Território Federal, as instituições escolares existentes funcionavam “[...] em prédios ‘impróprios’ e não atendendo ‘aos rudimentares princípios de higiene e didática’, sendo que o “professorado constitui-se de pessoas bem intencionadas e dedicadas, mas de nível cultura bastante abaixo do que seria estimável, salvo honrosas exceções.” (LOPES, 2002, p. 144).

Wachowicz (1985; 2002) afirma que a intenção do governo com a criação dos Territórios Federais era a de favorecer os interesses dos líderes do Rio Grande do Sul, aglutinando as terras do Oeste de Santa Catarina, Sudoeste e Oeste do Paraná, para formar uma das novas unidades da federação, sob domínio político gaúcho. Entretanto, conforme Lopes (2002), “[...] fica difícil dizer que Getúlio Vargas tenha agido em nome dos capitalistas gaúchos na questão do Território do Iguaçu. Mesmo porque ele também criou outros territórios, para onde não foram imigrantes gaúchos.” (LOPES, 2002, p. 237-238).

Note-se que, mesmo durante a vigência do Território Federal, a influência estrangeira ainda era uma realidade no Oeste do Paraná. Numa região em que só se falava o castelhano, só se lia em castelhano (como vimos, todos os produtos que chegavam à região eram derivados da Argentina: rótulos de produtos, revistas, manuais, dentre outros), só se entendia o castelhano, a ponto de as pessoas até esquecerem a língua portuguesa, como ensinar as letras, os cálculos, a história, a geografia, lecionando em português? Durante a vigência do Território Federal do Iguaçu, algumas medidas foram tomadas, como a distribuição aos professores de uma cartilha modelo, contendo exercícios de português e matemática, chamada “Ler, Escrever e Contar”, de autoria de Rita Amil de Rialva. Essa campanha de nacionalização do ensino na região Oeste do Paraná incluía também a distribuição de vitrolas e discos do Hino Nacional Brasileiro e do Hino da Bandeira para serem tocados nas escolas, pois eram desconhecidos pela população ou cantados de forma equivocada. (LOPES, 2002).

A condição de Território Federal da região teria vigência apenas de três anos, de 1943 a 1945, ano da deposição de Getúlio Vargas. Em 1945, quando caiu a ditadura do Estado Novo, foi promulgada a Constituição Federal em 18 de setembro de 1946, extinguindo os Territórios Federais e transformando Foz do Iguaçu novamente em um município pertencente ao estado do Paraná. Assim como toda a região antes compreendida pelo Território Federal do Iguaçu, a atual mesorregião Oeste do estado sofreu grande decadência com sua extinção, pois, através dele, os iguaçuenses vislumbraram a oportunidade de divulgar a falta de investimentos e a situação de abandono que a região sofria. O município de Iguaçu voltou à estagnação e esquecimento pelos governos paranaenses. (LOPES, 2002). Da mesma forma ocorreu com o município de Foz do Iguaçu, conforme depoimento de Ottília Schimmelpfeng (1980):

Depois caiu o Território, ficamos muito satisfeitos, caiu o Território, aquela alegria! Bom, volta o Paraná. Depois, voltou um período de estagnação também. O Paraná não enxergou Foz do Iguaçu. O governo estava se constituindo depois daquela ditadura, aquela coisa toda, e Foz do Iguaçu ficou como antes. Esquecida, esquecida, e completamente. Ficou acéfala a cidade. Só tinha o prefeito, mas não podia nem se mover, fazer nada, porque não tinha a quem recorrer. Que o governo do Estado não olhava pra Foz do Iguaçu. Não existia, ficou outra vez num estado estagnado. (SCHIMMELPFENG, 1980).

Houve então um movimento em favor do retorno do Território, que não teve força política suficiente contra os representantes do governo do estado do Paraná junto à Assembléia Nacional Constituinte, e o Sudoeste e Oeste do Paraná foram reincorporados ao estado do Paraná. O curto período de existência do Território Federal do Iguaçu não permitiu grande desenvolvimento das regiões de fronteira, pois o “[...] o Território do Iguaçu ainda estava ‘dando os primeiros passos’, pois ainda estava em início de construção quando já foi extinto.” (LOPES, 2002, p. 160). Entretanto, a existência curta do Território atraiu grande número de migrantes sulistas⁸⁷ que vislumbravam encontrar terras produtivas e maiores oportunidades.

Embora possa se dizer que já havia um movimento migratório para a região anterior à criação do Território Federal do Iguaçu, é a partir da década de 40 e notadamente depois do Território do Iguaçu, que se desencadeia e se consolida um processo migratório muito mais intenso. [...] O Território Federal do Iguaçu foi extinto no final de 1946. Porém, as bases do processo de ocupação, de colonização e de nacionalização da região estavam lançadas e bem fundamentadas a partir do projeto de nacionalização de fronteiras e do ideário da “Marcha para o Oeste”. Nesse sentido, pode-se dizer que o Território do Iguaçu representa a síntese daquele projeto maior da era varguista, no qual contemplava-se a ocupação e a integração da região do Iguaçu. (LOPES, 2002, p. 239-240).

Assim, na intenção de ocupar definitivamente o território da atual mesorregião Oeste do Paraná, intensificando o movimento migratório sulista, em nome da segurança nacional e na intenção de combater os latifúndios de terras por estrangeiros chamados de “grileiros”, o governo brasileiro proibiu a “[...] propriedade da terra, por estrangeiros, nas zonas de fronteiras, sendo, em consequência, nacionalizadas várias companhias.” (WESTPHALEN; MACHADO; BALHANA, 1968, p. 6). Esse movimento também ocorreu no Oeste do estado do Paraná, onde já não havia as *obrages* argentinas, no território antes concedido, e a partir de 1940 intensificou-se a migração de colonos provenientes de Santa Catarina e Rio Grande do Sul e, em menor escala, do Norte do Paraná (vide anexo IV, foto 5).

⁸⁷ Esses migrantes sulistas eram também chamados de “colonos”, pois eram famílias que se instalavam em áreas de terras que estavam disponíveis à colonização pelas companhias colonizadoras.

Esta dinâmica econômica e o rápido retorno dos investimentos iniciais da exploração, da industrialização e da comercialização da madeira viabilizou novos investimentos das companhias colonizadoras que adquiriram glebas e se estabeleceram no Oeste do Paraná, a partir da década de 1940. Primeiro exploravam e comercializavam a madeira de valor econômico e depois vendiam a terra para os colonos que passaram a produzir excedentes agrícolas. (GREGORY, 2002, p. 92).

As companhias estrangeiras foram vendidas ou transferidas para grupos nacionais. Dentre as que atuaram no Oeste do Paraná podemos citar:

[...] a Colonizadora Gaúcha Limitada, com sede em São Miguel, Foz do Iguaçu; a Industrial Agrícola Bento Gonçalves, com sede em Medianeira; a Colonizadora Matelândia, com sede em Matelândia; a Terras e Pinhais Limitada, com sede em São Jorge, Foz do Iguaçu; a Pinho e Terras Limitada, com sede em Céu Azul; e a Pinho e Terras Limitada, de Palotina. (WESTPHALEN; MACHADO; BALHANA, 1968, p. 21).

A companhia colonizadora que mais atuou no Oeste do Paraná foi a companhia anglo-argentina *Maderas del Alto Paraná*. Em 1946, essa companhia vendeu as terras da Fazenda Britânia para uma companhia colonizadora do Rio Grande do Sul, chamada Industrial Madeireira Colonizadora do Paraná S/A – MARIPÁ.⁸⁸ (BALHANA et al, 1969). Conforme Gregory (2002), “O estado, abrindo mão da possível arrecadação com a venda de lotes rurais e urbanos, passou o ônus da infra-estrutura mínima para a iniciativa privada.” (Idem, p. 67). No início da concessão, a principal atividade da MARIPÁ foi a extração e beneficiamento da madeira ainda existente no Oeste do Paraná e exportação para os mercados platinos, devido à dificuldade de transporte para os mercados nacionais. Para isso, a MARIPÁ “[...] aliou-se a outras grandes firmas: a *Industrial Madereira do Prata*, a *Industrial Colonizadora Britânia* e a *Industrial Colonizadora Boy-Cae*.” (WACHOWICZ, 1982, p. 171, *itálicos do autor*). Posteriormente, a direção da MARIPÁ, antes ocupada por Alfredo Paschoal Ruaro, foi assumida pelo descendente de imigrantes alemães chamado Willy Barth. A partir dessa mudança, “[...] A Maripá madeireira, agora passaria a ser predominante colonizadora. [...] O elemento humano escolhido para ocupar este extenso território, foi o colono gaúcho e em parte o catarinense, descendente de imigrantes alemães e italianos.” (WACHOWICZ, 1982, p. 172-173).

Gregory (2002) afirma que “Estas empresas montavam seus planos de ação, contemplando preocupações com o elemento humano, com a pequena propriedade, com a

⁸⁸ Os principais proprietários da MARIPÁ eram os seguintes capitalistas gaúchos descendentes de imigrantes italianos e alemães: “Alberto Dalcanale, Willy Barthe, Alfredo Paschoal Ruaro, os irmãos Egon Bercht e Kurt Bercht e Leonardo Julio Perma.” (WACHOWICZ, 1982, p. 166).

policultura e com a industrialização.” (GREGORY, 2002, p. 93). Os migrantes sulistas eram selecionados de acordo com determinadas características privilegiadas pelas companhias, vislumbrando produção e desenvolvimento acelerado para a região. Essa preocupação com o elemento humano diz respeito à verdadeira preferência dos proprietários da MARIPÁ por colonos descendentes de imigrantes que tivessem uma conduta social pacífica, ordeira, direcionada ao trabalho árduo e que conservassem a cultura e costumes de suas origens. Por esse motivo a MARIPÁ não optou por fazer propaganda da venda dessas terras, pois pretendia ocupá-las escolhendo os seus futuros compradores.

Conforme aponta Westphalen (et al, 1968), “Essa imensa gleba foi rapidamente colonizada, pelo mesmo processo da pequena propriedade e da policultura.” (WESTPHALEN; MACHADO; BALHANA, 1968, p. 7). A MARIPÁ, que tinha sede no atual município de Toledo, além de abrir picadas e estradas de acesso, demarcou e colocou à venda lotes urbanos e rurais, preferencialmente para famílias recrutadas pela MARIPÁ, provenientes de Santa Catarina e, principalmente, do Rio Grande do Sul. (WACHOWICZ, 1982). Esses núcleos coloniais mais tarde deram origem a treze municípios no território da atual mesorregião Oeste do Paraná.

A obra colonizadora das grandes companhias de terras que, com seriedade, operavam seus negócios, e aquela do Governo do Estado, como agente colonizador, constituem, no Paraná moderno, o eixo propulsor da repartição da terra e sua efetiva ocupação pelos proprietários privados. Elas se fizeram sob o regime da pequena propriedade, salvo em casos e áreas excepcionais. Também, em função da produção agrícola, notadamente do café no Norte e dos cereais no Oeste e Sudoeste paranaenses. (WESTPHALEN; MACHADO; BALHANA, 1968, p. 21).

Os colonos enfrentaram dificuldades no início de sua instalação no Oeste do Paraná, como a adaptação ao clima, a grande quantidade de pernilongos e borrachudos e a falta de alimentos. Muitos colonos desistiam e retornavam às suas regiões de origem, mas, aos poucos, passaram a se adaptar à região e produzir os gêneros alimentícios necessários. (WACHOWICZ, 1982). “Com o correr do tempo, para resolver o problema do abastecimento, a Maripá colocou em funcionamento três caminhões que, diretamente do Rio Grande do Sul, abasteciam os que trabalhavam na Maripá.” (WACHOWICZ, 1982, p. 169). Além da produção agrícola (feijão, arroz, milho), principalmente de cereais – que iniciou um processo de modernização a partir de 1950 –, os colonos⁸⁹ instalados no Oeste do Paraná investiram na

⁸⁹ Os colonos são chamados por Gregory (2002) de “eurobrasileiros”, “[...] oriundos de um contexto cultural, social e político europeu, continuaram a ser migrantes no Brasil e construíram sociedade e espaços que proporcionaram condições de vivência e de modo-de-ser que nos levou a denominá-los **eurobrasileiros**, ou seja,

criação de suínos em suas pequenas propriedades (vide anexo IV, fotos 6 e 7). Aos poucos, produziram produtos secundários, como aves, ovos, manteiga, batata e derivados de suínos. (EMER, 1991).

Conforme Balhana (et al, 1969), “Os novos povoadores traziam quase sempre alguns recursos pecuniários para a sua instalação, plantariam cereais e criariam porcos. Entraram apenas com os seus recursos privados, sem quaisquer auxílios dos poderes públicos.” (Idem, p. 218). A permanência dos colonos nas terras do Oeste do Paraná foi facilitada pela estrutura que as companhias lhes forneceram. Conforme Westphalen (et al, 1968), essa colonização tinha “[...] um suporte jurídico-contábil, de segurança recíproca, entre os que pagavam e recebiam terras e outros benefícios, e os colonizadores que recebiam pelas terras e pelos serviços complementares que prestavam.” (WESTPHALEN; MACHADO; BALHANA, 1968, p. 21). A MARIPÁ possuía tratores de esteira, moto niveladoras para a abertura de estradas, carros, caminhões, ceifadeira e debulhadeira de trigo, arados, enfim, equipamentos modernos que proporcionavam a estrutura necessária à colonização da região. (GREGORY, 2002). Conforme Gregory (2002), a MARIPÁ atuava na atividade madeireira⁹⁰ e colonizadora, mas também desenvolveu na atual mesorregião Oeste do Paraná a atividade comercial e industrial: “Quanto à industrialização, a MARIPÁ começaria instalando carpintarias, serrarias, moinhos, oficinas mecânicas, funilarias e outros.” (SILVA apud Gregory, 2002, p. 138). Além disso, as companhias colonizadoras construíram escolas e por bom tempo pagou os salários dos professores. Os comerciantes, padres e professores, por estabelecerem um maior contato com regiões além da colônia, eram as figuras de maior prestígio e respeito. (GREGORY, 2002).

Além disso, a ocupação das terras no Oeste do Paraná, chamado por Balhana (et al, 1969) de “Paraná Moderno”, não ocorreu em plena harmonia e isenta de conflitos: “O período que segue à redemocratização do país, em 1946, seria o mais agitado na história da ocupação da terra, no Paraná, pelos proprietários privados.” (BALHANA; MACHADO; WESTPHALEN, 1969, p. 230).⁹¹ Assim, em vários locais do território paranaense, assim

homens, cuja tradição, resistência e incorporação de novos elementos vivenciais ao seu cotidiano colonial, fizeram-nos euros e brasileiros.” (GREGOY, 2002, p. 248, negrito do autor).

⁹⁰ Foi criado em 1940 o Instituto Nacional do Pinho, órgão nacional que passou a controlar a produção, transporte, comercialização e exportação da madeira. As maiores madeireiras do Oeste paranaense tinham autorização deste órgão, contudo, muitas atuavam de forma clandestina. (DUMKE, 1999; GREGORY, 2002). Essas madeiras eram cubadas e registradas por funcionários públicos federais, que permaneciam nos portos do Oeste do Paraná incumbidos desta função. (AGUIRRE, 2008). Mesmo assim, nos últimos anos da década de 1940 a exploração indiscriminada de madeiras continuava: “A Maripá desenvolveu aqui umas vinte serrarias [...] a terra só era vendida quando não havia mais pinheiro em cima.” (DALOGLIO apud Wachowicz, 1982, p. 176).

⁹¹ Assim como em outras regiões do estado, ocorreram no Oeste do Paraná diversos atentados armados contra os colonos, através dos jagunços ou pistoleiros contratados para matá-los, expulsá-los ou obrigá-los a venderem

como na região Oeste “[...] as questões de terras assumiram graves aspectos conflitantes. Não faltou também a especulação nos negócios de terras, nem tão pouco o ludíbrio de muitos lavradores, nem a exploração dos trabalhadores rurais.” (Idem). Houve as disputas entre aqueles proprietários que compravam as terras das companhias ou do estado e os “posseiros”, ou seja, agricultores que se estabeleciam “[...] em terras devolutas ou abandonadas, com cultura efetiva e morada habitual.” (WESTPHALEN; MACHADO; BALHANA, 1968, p. 22). Além dos posseiros, os conflitos ocorriam também com os chamados “intrusos”: “[...] sobretudo, no povoamento do Oeste parananense são freqüentemente encontrados os *intrusos*, ilegalmente empossados em terras de antigas concessões inexploradas.” (BALHANA; MACHADO; WESTPHALEN, 1969, p. 231, *itálico da autora*). Tais conflitos, além de ocorrerem entre os agricultores, eram travados juridicamente, através da posse ilícita de terras pelos chamados “grileiros”, os quais, através de documentos falsificados, estabeleciam-se na terra conjuntamente, formando os “grilos”. Assim, durante as décadas de 1940 e 1950 houve graves disputas pela posse legítima da terra e das riquezas naturais disponíveis nelas. Além disso, “Muitas vezes, o mesmo lote era vendido a dois ou mais pretendentes.” (WESTPHALEN; MACHADO; BALHANA, 1968, p. 39).

Além das resistências individuais, em diversos locais do estado, os colonos posseiros resistiram coletivamente e chegaram a organizar rebeliões e ataques armados, enfrentando os homens que defendiam os interesses das companhias imobiliárias. Assim, em meio a conflitos sangrentos pela posse da terra, as décadas de 1940 e 1950 foram palcos da efetiva colonização das atuais mesorregiões Norte, Sudoeste e Oeste do estado do Paraná. Com a colonização espontânea (principalmente de 1930 a 1946), através da chegada dos posseiros, intrusos e grileiros⁹², e da colonização dirigida (a partir de 1946), através da venda de terras pelo

suas terras a preços irrisórios, sob anuência e omissão do governo do estado do Paraná. Na região Oeste do Paraná houve vários conflitos armados, devido à resistência e luta destes colonos pelas suas terras. “Os papaterras devoram também as terras do Oeste. Muitas vezes, bandoleiros paraguaios, em lugar da Polícia, são utilizados na operação de despêjo dos posseiros, a pretexto de que estes são intrusos.” (WESTPHALEN et al, 1968, p. 35). Assim, “Intrusos e grileiros, via de regra, com o concurso de jagunços, pistoleiros de ofício, intranquilizavam posseiros e sitiantes, obrigados também, muitas vezes, a reagir à bala, de sorte que muitos capítulos da história da ocupação da terra do Paraná moderno, foram escritos com fogo e sangue.” (BALHANA; MACHADO; WESTPHALEN, 1969, p. 232).

⁹² Esses conflitos agrários no Oeste do Paraná cessaram somente a partir da década de 1960, com a retirada das companhias da região e com a ação do estado no sentido de reorganizar os direitos de posse das terras. (BALHANA et al, 1969). Balhana (et al, 1969) afirma que “Somente pela ação do novo Governo do Estado, em 1961, limpando a área da ação dos jagunços, e com a desapropriação, pelo Presidente da República, das terras disputadas pela Citla e suas subsidiárias, teria solução o grave e conturbado problema de terras no Sudoeste e Oeste do Paraná. A criação do Grupo Executivo de Terras do Sudoeste e Oeste do Paraná – Getsop, grupo constituído de representantes federais e estaduais, viria finalmente trazer ordem aos negócios de terras nessa região.” (BALHANA; MACHADO; WESTPHALEN, 1969, p. 238-239).

governo do estado e pelas Companhias Colonizadoras⁹³, a região Oeste do estado do Paraná nesse período foi efetivamente ocupada, principalmente devido à migração sulista, apresentando crescimento populacional e desenvolvimento econômico acelerados. Desta forma, “Até o final da década de 1940, apenas nos extremos da região (Foz do Iguaçu, Santa Helena, Guaíra) e nos limites das propriedades estrangeiras (Cascavel, Catanduvas) existiam núcleos populacionais de ocupação e colônias [...]” (EMER, 1991, p. 6).

Em âmbito nacional, durante a década de 1950, o Brasil passou por uma acelerada inflação e um rápido crescimento populacional, aumentando o contingente de trabalhadores disponíveis.

Esse fenômeno assumia especial gravidade se levarmos em conta os extremos desníveis regionais, no que diz respeito à industrialização, e a debilidade do setor agrário, que expelia crescentemente os seus excedentes populacionais para os centros urbanos. O resultado disso será o inchamento do setor terciário e a criação de um subproletariado marginal urbano. (XAVIER, 1990, p. 50).

Nesse sentido, durante a década de 1950, no Oeste do Paraná,

O sistema produtivo, de modo geral, repousava no tripé da produção agropecuária dos colonos, pequenos proprietários com trabalho familiar; na exploração de madeira por inúmeras pequenas, médias e grandes serrarias, que empregavam muitos trabalhadores; o comércio de inúmeros armazéns familiares de secos e molhados para fornecimento de produtos industrializados à população regional e intermediação na comercialização de produtos dos colonos. (EMER, 1991, p. 148).

Conforme Miguel (1992), em relação ao processo de ocupação da região Norte do Paraná e de expansão da atividade cafeeira, houve no estado do Paraná um “processo de proletarização do trabalho rural”, a partir do processo de colonização e superação da economia de subsistência que gerou uma “ampliação da oferta do trabalho assalariado”. (MIGUEL, 1992, p. 102). A autora afirma que o mesmo processo ocorreu no Oeste do estado do Paraná: “A oferta de trabalho assalariado cresceu também no oeste e sudoeste paranaenses, substituindo a cultura de subsistência, por força do processo de colonização em pequenas propriedades e pelo desenvolvimento da suinocultura e da extração e beneficiamento da madeira.” (Idem). Essa “proletarização do trabalho rural” se acentuou na medida em que a colônia foi se desenvolvendo e as classes sociais se definindo. A figura dos comerciantes, dos

⁹³ Conforme Westphalen (et al, 1968), “[...] no ano de 1957, trinta companhias imobiliárias operavam no Oeste do Paraná, com interesse em terras e pinheiros, constituindo inclusive uma Associação das Empresas Colonizadoras do Oeste do Paraná, fundada em 16 de agosto desse ano, na cidade de Guaíra.” (WESTPHALEN; MACHADO; BALHANA, 1969, p. 42).

donos de maior quantidade de terra, adquiridas legalmente ou de forma ilícita, aqueles colonos que possuíam maior maquinário agrícola, enfim, os colonos começaram a se destacar na sociedade colonial e deter maior quantidade de capital. Dessa forma, a “ampliação da oferta do trabalho assalariado”, além de ser derivada da constante chegada de novos migrantes à região, ocorreu em virtude da definição de uma hegemonia econômica de uma elite colonial sobre os agricultores mais pobres.

A partir de 1950, o processo de ocupação e desenvolvimento da atual mesorregião Oeste do Paraná foi intensificado, resultado das bem sucedidas medidas de colonização realizada pelas companhias colonizadoras nacionais.⁹⁴ Conforme afirma Padis (1981), “Embora, desde a terceira década desse século, se pudessem encontrar gaúchos em terras do sudoeste [e Oeste] paranaense, foi a partir de 1952, e especialmente depois de 1956, que esse movimento migratório se intensificou de forma surpreendente.” (PADIS, 1981, p. 152). Sendo assim, no Oeste do Paraná

[...] o aumento da população na década dos cinquenta não se fez mais notável nas cidades de origem mais antiga. Ao contrário, exatamente para as regiões ainda virgens afluíram, com mais intensidade, essas populações. [...] esses [os municípios mais antigos] sofreram crescimento populacional mais lento, exatamente porque seus territórios foram subdivididos para dar origem aos outros e que, conseqüentemente, perderam população. Porém, é essa mesma razão, que reforça a assertiva anterior, uma vez que essa subdivisão se deu porque os núcleos mais antigos nos territórios desses municípios eram de expressão insignificante – enquanto que os novos apresentavam tal dinamismo que mereciam ser desmembrados da sede anterior para ganharem a própria autonomia. (PADIS, 1981, p. 159-160).

Sendo assim, com o crescimento populacional urbano também aumentaram os problemas sociais nesses novos núcleos urbanos e nos núcleos já existentes e carentes de estrutura.

Na verdade, o governo Lupion (1947/50-1955/60), via-se às voltas com a administração do surto desenvolvimentista, com os progressos e os problemas; problema de escoamento da produção, problemas sociais causados pela concentração da população nas cidades [...] Os problemas de educação objetivavam-se nas “clamantes exigências por um substancial aumento do número de salas de aula”. (MIGUEL, 1992, p. 206-207, aspas da autora).

⁹⁴ Até o início da década de 1950 havia no território da atual mesorregião Oeste do Paraná apenas o município de Foz do Iguaçu. Através da Lei n.º 790 de 14 de novembro de 1951, vários municípios do estado do Paraná foram criados, incluindo os municípios do Oeste paranaense: Cascavel, Toledo, Guaíra e Guaraniaçu. (DUMKE, 1999).

Nesse período, diante do aumento populacional no interior do estado do Paraná, o governo de Moysés Lupion, na gestão de Erasmo Pilotto, estabeleceu um plano de ação na Secretaria de Educação e Cultura, atrelado ao Anteprojeto de lei de 1949, que previa a expansão do sistema educacional, principalmente nas áreas rurais e nas áreas do interior. A intenção era de “[...] implantar mais de 20 [ginásios estaduais] em 1950, todos localizados no interior; a concessão de verbas a ginásios municipais e particulares, privilegiando os do interior [...]” (MIGUEL, 1992, p. 211). Conforme afirma Pilotto (1954), “[...] é a expansão da rede de estabelecimentos de ensino secundário para todo o interior do Estado.” (PILOTTO, 1954, p. 88).

À medida que foi ocorrendo o desenvolvimento dos núcleos de população foi se fazendo necessário investimentos pelo governo no setor de obras públicas, para colocar em contato as regiões produtoras com a capital do Estado e, aos poucos, a instalação de escolas, ocasionando a ampliação da rede escolar pública. (OLIVEIRA, 2001a, p. 146).

Contudo, no Oeste do Paraná nesse período, foi instalado apenas um ginásio estadual. Através do Decreto n.º 11.282 de 05 de julho de 1950, Pilotto criou “[...] *um ginásio na sede do município de Fóz do Iguaçu, onde será ministrado o 1.º ciclo do ensino secundário.*” (PARANÁ, Decreto n.º 11.282, 1950, Art. 1.º). O referido ginásio, que iniciou seu funcionamento em 1952 nas dependências do Grupo Escolar Bartolomeu Mitre, posteriormente foi denominado como “Monsenhor Guilherme”, através do Decreto n.º 26.950, de 10 de dezembro de 1959. De baixo padrão estrutural e pedagógico, esse ginásio era o único estabelecimento nesse nível de ensino para atender a toda a demanda do território da atual mesorregião Oeste do Paraná. Nesse período, também foi criado um Colégio Agrícola em Foz do Iguaçu, destinado a formar os filhos dos trabalhadores rurais da região.⁹⁵ Embora esse núcleo urbano fosse o mais antigo da região, também recebeu grande contingente populacional, aumentando, portanto, a demanda pelo ensino público em diversos níveis, principalmente o ensino primário.

Em relação às escolas primárias, o poder público municipal de Foz do Iguaçu continuou subvencionando e criando escolas tentando atender a crescente demanda pelo ensino público primário. Em 22 de julho de 1953, através da Lei Municipal n.º 118, foi autorizada a abertura de um “[...] *Crédito Especial de Cr\$ 100.000,00 (cem mil cruzeiros) no*

⁹⁵ Pelo Decreto n.º 9.553, em 12 de julho de 1953, o atual “Colégio Agrícola Manoel Moreira Penna”, foi criado com a denominação de “Escola dos Trabalhadores Rurais Dr. Ernesto Luiz de Oliveira”. (<http://www.colegioagricola.rg3.net/>).

exercício vigente, destinado à construção de três (3) escolas primárias localizadas em ‘Sanga Funda’, ‘Tamanduazinho’ e ‘Santa Helena’.” (FOZ DO IGUAÇU, *Lei Municipal n.º 118, 1953, Art. 1.º*). Além disso, os auxílios também continuavam sendo concedidos às instituições escolares já existentes em Foz do Iguaçu, conforme a Lei Municipal n.º 162, de 19 de março de 1956, que concedia “[...] à Caixa Escolar do Grupo Escolar ‘Bartolomeu Mitre’ o auxílio ora concedido de Cr\$ 20.000,00 (vinte mil cruzeiros).” (FOZ DO IGUAÇU, *Lei Municipal n.º 162, 1936, Art. 1.º*). A aplicação desse auxílio destinava-se “[...] à aquisição de aventais para serem distribuídos às crianças que pertencem à Caixa Escolar beneficiada pela presente Lei.” (FOZ DO IGUAÇU, *Lei Municipal n.º 162, 1936, Art. 2.º*). Porém, mesmo com os auxílios municipais, as poucas escolas públicas primárias no Oeste do Paraná continuavam em situação precárias. Pilotto (1954) reconhece as condições de baixo padrão das escolas que estavam sendo disseminadas nesse período pelo interior do estado e se justifica:

Critica-se que essa disseminação de escolas pelo interior obriga a um ensino de padrão baixo, uma vez que é difícil contar com professores bem capacitados para a sua função. Note-se, porém, o fato já apontado de que a política do Estado não fez mais do que seguir um movimento em pleno desenvolvimento. Quando o Estado passou a expandir pelo interior o seu sistema, ali já se encontravam perto de 50 ginásios. A expansão do Estado consistiu, apenas, em medidas que permitiram ao maior número de alunos receber gratuitamente um ensino, que um número menor recebia por alto preço, e ministrado por professores que, antes pessimamente remunerados, passaram a ser bem remunerados, possibilitando, assim a constituição de um corpo docente de mais eficiência. (PILOTTO, 1954, p. 89).

Para Emer (1991), a falta de estrutura nas escolas do estado do Paraná era mais sentida pelas localidades que não eram ocupadas por colonos descendentes imigrantes europeus e, portanto, não eram servidas pelas escolas que os colonos viabilizavam e mantinham em suas localidades. Werebe (1994) ratifica essa análise, afirmando que, para além de 1970, ainda o “[...] grande número de professores, sobretudo nas zonas rurais, trabalha em condições lamentáveis, estando muitas vezes sujeitos às injunções políticas locais, não sendo raro os casos dos que são obrigados a providenciar até o local para instalação da sala de aula.” (WEREBE, 1994, p. 196). Emer (1991) aponta que havia um índice alto de evasão nas escolas criadas pelo governo, em razão do conflito de interesses pelo papel da escola, entre o estado do Paraná e os imigrantes que viviam nas colônias e que criavam, sustentavam e organizavam suas escolas, conforme sua cultura e o idioma de seus países de origem.⁹⁶ As principais características dos migrantes sulistas era

⁹⁶ Como a nacionalização dessas regiões era preocupação central dos governos do estado e dependia do trabalho das escolas, desde os primeiros anos do século XX, o estado do Paraná passou a subvencionar apenas as escolas

[...] o trabalho árduo como um valor moral, a solidariedade na luta pela superação de problemas coletivos, a seriedade e correção nos compromissos assumidos, a prática de uma religião, a família bem constituída dentro dos padrões tradicionais, o **interesse pela escola e escolarização de seus filhos**. (EMER, 1991, p. 248, negritos nossos).

Como vimos, à medida que esses migrantes sulistas foram se estabelecendo no Oeste do Paraná, na ausência de investimentos do governo do estado do Paraná nessas regiões de interior e contando com o suporte e estrutura das companhias, esses colonos viabilizavam para sua comunidade vários serviços básicos necessários: “Para resolver outras necessidades por eles [colonos] consideradas fundamentais, como a saúde, a educação e a religião, construíram seus hospitais, suas escolas e seus templos.” (GREGORY, 2002, p. 103). No município de Toledo, núcleo inicial de colonização e sede da empresa MARIPÁ, uma escola confessional foi reivindicada e instalada logo após os colonos terem se estabelecido na região: “O colono que veio do Rio Grande, era um colono formado [...] Queria ter escola [...] De fato, eu fui obrigado a abrir já um colégio. Fui buscar as irmãs vicentinas (de Curitiba) [...] foram cinco freiras que fundaram a primeira escola.” (PATUÍ apud Wachowicz, 1982, p. 176-177).

Assim, como essa intenção de disseminar escolas pelo interior do estado não beneficiou significativamente a atual mesorregião Oeste do Paraná e as demandas pelo ensino primário e por professores no decorrer da década de 1950 aumentaram consideravelmente em função do aumento populacional, os colonos migrantes viabilizaram casas escolares. Conforme Emer (1991), a ocupação e desenvolvimento do Oeste do Paraná inicialmente foram viabilizados apenas pelos colonos, assim como a solução dos problemas imediatos da sua produção e dos serviços básicos necessários, sem a dependência das ações do poder público estadual ou federal. Referindo-se à situação do município de Santa Helena, Emer (1991) identifica a modalidade de “casa escolar” nessa localidade ainda na década de 1950, criada e mantida pelos colonos migrantes e que funcionavam nas dependências das capelas:

A escola, informal e sem nenhum ato oficial, era mantida pelo próprio grupo colonial que, coletivamente construiu a capela. A professora, normalmente uma adolescente do grupo colonial razoavelmente escolarizada, dentro de suas possibilidades, instruía as crianças do travessão, utilizando os mais criativos

que ensinassem em língua portuguesa, prejudicando as escolas dos descendentes de europeus existentes no estado. Este movimento de combate às escolas dos colonos também ocorreu no Oeste do Paraná, que começaram a chegar à região na década de 1920. (EMER, 1991). Assim, além do estado não suprir a região de serviços públicos primordiais, ainda colaborou com o desenvolvimento das colônias de migrantes no Oeste do Paraná. Conforme Emer (1991), enquanto o estado via na escola um instrumento de nacionalização dos paranaenses, os imigrantes descendentes de europeus queriam manter viva sua cultura também através da educação escolar. Contudo, com o fechamento de escolas, muitas colônias ficaram desfalcadas, pois o estado não viabilizou a abertura de estabelecimentos públicos no lugar das escolas dos imigrantes que estavam sendo fechadas.

recursos didáticos existentes no local, substituindo quadro e giz, por papelão e carvão. (EMER, 1991, p. 227).

A contradição reside no fato de que, enquanto na década de 1950 a tendência nacional e estadual era de implantar os grupos escolares em regime seriado, muitas localidades no interior do Paraná ainda contavam apenas com “casas escolares” organizadas pelo grupo social. Da mesma forma, enquanto a tendência nacional da década de 1950 era de desenvolvimento econômico com base no capital urbano e no crescimento industrial, a economia do estado do Paraná ainda se caracterizava como de subsistência. Conforme afirma Balhana (et al, 1969), “[...] o Paraná, até a década de 1960, não tinha condições de montar um parque industrial razoável e adequado, face, principalmente, à ausência de energia elétrica disponível e de vias de comunicação compatíveis.” (BALHANA; MACHADO; WESTPHALEN, 1969, p. 239). Conforme Padis (1981), “A impressão que se tem é que o Paraná sempre chega, pelo menos, com uma década de atraso.” (PADIS, 1981, p. 214). Esse argumento ratifica a tese de Padis (1981) em relação à condição periférica e dependente do estado do Paraná. Enquanto os investimentos no setor secundário industrial iniciam sua expansão em outros estados do país durante as décadas de 1950 e 1960, principalmente no estado de São Paulo, o estado do Paraná mantinha o investimento nas atividades do setor primário, principalmente a cultura do café. Segundo Balhana (et al, 1969) “[...] em 1949, as atividades industriais paranaenses podem ser ainda consideradas como pré-industriais de beneficiamento primário, de algumas matérias-primas oriundas da agricultura e da extração florestal.” (BALHANA; MACHADO; WESTPHALEN, 1969, p. 240).

Durante o contexto nacional de desenvolvimento urbano-industrial das décadas de 1940 e 1950, o estado do Paraná ainda empreendia grandes esforços em resolver suas questões agrárias. Esse elemento era resultado das suas especificidades econômicas que teve seu território ocupado tardiamente e manteve a base da economia calcada na agricultura e na atividade extrativista. As questões agrárias eram ainda muito importantes para o Paraná devido a estas características econômicas: a necessidade de ocupar os espaços “vagos” de seu território e de manter sua economia em tempos de franco desenvolvimento industrial. Conforme o Censo Industrial de 1960, relativo à realidade de 1959:

As estimativas existentes de renda regional revelam que o setor secundário responde pela geração de apenas 10% da renda interna paranaense. Quando se compara tal percentagem com a correspondente para todo o Brasil (26%), depreende-se a magnitude do esforço de industrialização a ser feito, especialmente se levar-se em conta que mais da metade da renda gerada pela indústria no Paraná provém de atividades pré-industriais de beneficiamento primário de matérias-

primas agrícolas e de extração florestal. (CODEPAR apud Balhana; Machado; Westphalen, 1969, p. 240).

Werebe (1994) aponta que no Brasil, “Nos anos 40 e 50 registrou-se uma acelerada industrialização e uma progressiva urbanização. A população urbana, que representava 31,2% em 1940, passou a 36,2% em 1950.” (WEREBE, 1994, p. 61). Esse atraso da economia paranaense era ainda mais expressivo nas regiões recém-ocupadas e em processo de desenvolvimento como a atual mesorregião Oeste do Paraná, em condição ainda mais periférica, dependente e atrasada em relação ao contexto nacional. No território da atual mesorregião Oeste do Paraná ocorreu também um processo explicitado por Cunha (1987):

A despeito da tendência espontânea para a mais completa homogeneização dos padrões de reprodução econômica nas sociedades capitalistas, nossos países, contraditoriamente, têm experimentado de forma dramática, a desigualdade entre si e no interior de cada um. O desenvolvimento desigual e combinado é a contrapartida dialética da tendência à homogeneização. Assim, ao mesmo tempo em que certos setores se modernizam, outros se atrasam. É quando surgem as **regiões**, definidas pelo “fechamento” de certos espaços políticos e econômicos pelos setores locais das classes dominantes que impedem a penetração de padrões econômicos diferenciados que ameaçam sua hegemonia. (CUNHA, 1987, p. 290, negrito e aspas do autor).

Durante a década de 1950 a economia do Oeste do Paraná ainda era fundamentalmente agrária e baseada na suinocultura. Assim, enquanto o país passava por um crescimento urbano-industrial acelerado, as especificidades do Oeste paranaense permitiram um relativo crescimento urbano, decorrente da intensa migração sulista, embora o desenvolvimento industrial ainda fosse bastante incipiente. A baixa integração da economia do Oeste do Paraná à economia nacional devia-se à baixa qualidade das estradas. Embora a BR-35 (atual BR 277) tenha sido incluída no Programa Rodoviário da Marcha para Oeste em 1941 e o Departamento de Estradas e Rodagem do Paraná tenha sido criado em 1946, iniciando o processo de expansão da rede rodoviária do estado, durante a década de 1950 o acesso ao Oeste do Paraná ainda era bastante precário, dificultando uma maior participação econômica da região (vide anexo IV, foto 8). As precárias vias de acesso à região prejudicava inclusive a lucratividade das madeireiras, que acabavam exportando as madeiras e os produtos agrícolas produzidos nas colônias pelo Porto Britânia, pelo Porto Mendes e, principalmente, pelo Porto de Foz do Iguaçu, construído pela MARIPÁ. (DUMKE, 1999).

A economia de subsistência das áreas de interior e as unidades artesanais eram características no Brasil na década de 1920 “[...] nas pequenas cidades do Interior, havia sempre um certo número de unidades artesanais, olarias, curtumes, destilarias, boticas,

carpintarias, forjas, etc., que abasteciam a população local.” (SINGER, 2004, p. 214). Enquanto isso ocorria no Brasil na década de 1920, o atraso econômico decorrente da longa exploração estrangeira e isolamento geográfico do Oeste do Paraná permitiram que esse desenvolvimento ocorresse três décadas depois. Na década de 1950, em Foz do Iguaçu havia uma precária atividade de comércio, turismo e indústria (olaria, fábrica de cerveja, dentre outras – vide anexo IV, foto 9), porém, com fabricação caseira e que não representava um significativo desenvolvimento industrial. Em partes, essa atividade manufatureira do Oeste do Paraná acompanhava a característica nacional da década de 1920: “O relativo isolamento dos mercados locais e o baixo poder aquisitivo dos seus participantes protegia esta manufatura artesanal da competição do produto industrial, importado ou nacional.” (Idem).

Além disso, no início da década de 1950 as vias de comunicação e transporte entre o Oeste do Paraná e a região da capital ainda se mostravam precárias, mantendo o isolamento econômico dessa região em relação ao restante do estado e do país. Apesar do crescimento populacional da região e do aumento da demanda por estrutura e diversos serviços públicos, dentre eles a educação, esses serviços só foram disponibilizados muito tardiamente.

A demanda por escolas acentuou-se principalmente nas décadas de 40 e 50, à medida que se consolidou o processo de ocupação e colonização do território paranaense e as reivindicações nas participações dos bens sociais pelas classes trabalhadoras, nos núcleos urbanos emergentes, se fizeram de modo mais veemente. No entanto, historicamente no Paraná, à medida que o território foi ocupado e se formaram centros maiores, a população pressionou por escolas e professores. (MIGUEL, 1992, p. 73).

A preocupação do governo Lupion em atender à crescente demanda educacional no interior do estado do Paraná, seguindo os princípios desenvolvimentistas, relacionava-se à “[...] carência de cursos pré-primários e na ausência de qualificação do Magistério, responsável na ótica do governo pelo grande número de reprovações e conseqüente encarecimento do preço do ensino primário por aluno.” (MIGUEL, 1992, p. 206-207). Diante disso, a dificuldade de acesso e estrutura no Oeste do Paraná colaborava com a permanência do desinteresse dos professores habilitados em lecionarem e residirem numa localidade distante e ainda bastante isolada. Essa situação agravava-se com o fato de que, mesmo com o aumento da demanda educacional a partir de 1940, não foi implantado no Oeste do Paraná nenhum curso de formação de professores primários.

O desenvolvimento tardio dos cursos públicos de formação de professores primários no Oeste do Paraná e em Foz do Iguaçu foi determinado por especificidades dessa região, ocupada por migrantes sulistas que idealizaram e viabilizaram suas escolas primárias e seus

professores por largo tempo. Assim, na próxima e última seção deste capítulo analisaremos os fatores econômicos, políticos e educacionais que determinaram a criação tardia da primeira Escola Normal Secundária pública de formação de professores primários do Oeste do Paraná, apresentando o contexto em que foram tomadas as primeiras iniciativas de formar professores primários nessa região.

Em síntese, demonstramos neste capítulo que, à medida que as *obrages* sofreram decadência, a partir de 1930, e que as novas companhias colonizadoras, que se instalaram na região a partir de 1940, deram origem e possibilitaram o desenvolvimento dos núcleos urbanos nessa região, a demanda por escolas e professores primários aumentou, sinalizando a necessidade de adequá-la às novas exigências do mundo produtivo capitalista. Assim, enquanto as relações de produção da erva-mate, principal atividade econômica do Oeste do Paraná até 1930, não estavam inseridas no movimento econômico estadual e nacional, mas voltadas para o enriquecimento e circulação de capital nos países vizinhos, os investimentos no ensino primário no Oeste do Paraná e em Foz do Iguaçu eram limitados e a formação de professores era praticamente nula. Na medida em que se intensificou o crescimento populacional e econômico, os sistemas públicos municipais foram se consolidando e a economia fundamentalmente extrativas e de subsistência começa a ser substituída pela economia agrária e de suinocultura, novas demandas sociais e educacionais foram sendo reivindicadas. Todavia, o frágil desenvolvimento industrial e o isolamento do Oeste do Paraná em relação ao restante estado ajudam a explicar a tardia criação dos cursos públicos de formação de professores primários nessa região.

No terceiro e último capítulo deste trabalho, objetivamos demonstrar os determinantes do tardio desenvolvimento dos cursos normais de formação de professores no Oeste do Paraná, diretamente relacionados com a formação social desta região constituída por migrantes sulistas. Estabeleceremos relação entre os determinantes econômicos e políticos do contexto brasileiro nacional-desenvolvimentista e o desenvolvimento do ensino público de formação de professores primários, até a criação da primeira Escola Normal Secundária pública do Oeste do Paraná. Objetivamos demonstrar que esta criação estava atrelada à necessidade de inserir a longínqua região do interior paranaense ao contexto urbano-industrial, mas que acabou servindo à manutenção da hegemonia da classe dominante do município de Foz do Iguaçu, ansiosa pela qualidade da formação necessária à qualificação de suas “filhas”, tanto para o casamento quanto para o desempenho de cargos dirigentes no sistema educacional da região.

CAPÍTULO III

O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO PÚBLICO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS NO OESTE DO PARANÁ: A ESCOLA NORMAL SECUNDÁRIA “IGUAÇU”

Mencionamos anteriormente que esta pesquisa encontrou dificuldades em relação à localização das fontes que pudessem explicar a organização do sistema educacional no Oeste do estado do Paraná, bem como os determinantes que levaram à criação da Escola Normal Secundária “Iguaçu” em Foz do Iguaçu. Portanto, ressaltamos que em virtude da escassez de bibliografia e da ausência ou má conservação das fontes primárias, a referida análise não foi construída sem dificuldades. Nesse sentido, recorreremos a depoimentos de pessoas que participaram do processo de funcionamento inicial da Escola Normal Secundária, tomando o devido cuidado de confrontar essas informações coletadas com as outras fontes disponíveis (bibliografia existente, atas, relatórios e outros depoimentos). Conforme explicitamos, por razões metodológicas, esta pesquisa não tem o objetivo de delinear a história dessa instituição até os dias atuais, mas se limitará à análise dos elementos que influenciaram sua origem e as principais características dessa instituição no início do seu funcionamento, bem como estabelecer as relações e contradições entre as demandas pelo ensino público primário e a necessidade de formação pública de professores primários em nível secundário no Oeste do Paraná.

Essa instituição não foi criada ao acaso, mas como resultado de um processo histórico contraditório, de iniciativas particulares do grupo social e de constantes reivindicações pela intervenção do estado nos assuntos da educação na região. A demanda crescente pelo ensino primário e, conseqüentemente, por professores primários habilitados para essas escolas, estava associada ao aumento populacional, aos interesses da elite local em manter o controle do sistema educacional e à necessidade de adequar a região às novas características da sociedade urbano-industrial emergente.

Nos capítulos anteriores explicitamos como os cursos de formação de professores no Brasil e no estado do Paraná mantiveram uma dualidade educacional. No Oeste do Paraná essa característica também se apresenta, embora com as especificidades de uma região de ocupação brasileira recente em relação ao restante do estado. Em decorrência do isolamento econômico e geográfico da região e os interesses dos grupos sociais que ocuparam o território,

os cursos públicos de formação de professores foram reivindicados tardiamente. Neste capítulo analisaremos os determinantes econômicos e políticos que possibilitaram a criação da primeira Escola Normal pública de formação de professores primários da atual mesorregião Oeste do estado do Paraná: a Escola Normal Secundária “Iguaçu”, criada em 1957 no município de Foz do Iguaçu. Dessa forma, procuramos demonstrar a relação entre a tímida inserção do Oeste do Paraná no contexto nacional-desenvolvimentista brasileiro, adequado ao sistema capitalista urbano-industrial, e a característica do atendimento da Escola Normal, elitista e voltado ao público feminino.

Na primeira seção, nos propomos a explicitar o processo de desenvolvimento das primeiras iniciativas de formação de professores no Oeste do Paraná e a sua relação com a criação tardia da primeira Escola Normal Secundária da região. Na segunda seção explicitamos alguns interesses econômicos e políticos relacionados à criação da Escola Normal Secundária “Iguaçu” e as relações e contradições entre a demanda por ensino público primário e habilitação para o trabalho docente no ensino primário no Oeste do Paraná. Na terceira seção, analisaremos algumas contradições entre as especificidades dessa Escola Normal na ocasião de sua criação e os direcionamentos das políticas nacionais e estaduais voltadas ao ensino público de formação de professores primários.

3.1 As escolas dos colonos e os Cursos Normais Regionais: a tardia intervenção do estado na implantação dos cursos de formação de professores primários

Nesta seção analisaremos como ocorreram as primeiras ações para a formação de professores no Oeste do Paraná, incluindo a criação de alguns Cursos Normais Regionais a partir de 1950, por iniciativa dos colonos migrantes ou do poder público estadual. Os fatores econômicos e políticos que envolveram as primeiras iniciativas de formação de professores ajudam a explicar a criação tardia da primeira Escola Normal Secundária pública de formação de professores primários do Oeste do Paraná. Faz-se necessário esse breve retrocesso histórico ao início desse processo, visto que os interesses que levaram à criação de uma Escola Normal de nível secundário apenas no final da década de 1950 foram determinados também por tentativas anteriores para suprir temporariamente a necessidade de professores primários habilitados na região. Procuramos mostrar nesta seção que os interesses dos migrantes sulistas

em prover suas escolas apenas com professores adequados à sua cultura de origem e a intervenção do poder público estadual na formação de regentes do ensino primário determinaram a tardia criação da Escola Normal Secundária “Iguaçu”.

Nos anos finais da década de 1920, Foz do Iguaçu ainda era o núcleo urbano mais desenvolvido do Oeste do Paraná e, portanto, oficialmente responsável pela oferta de ensino primário em toda a região Oeste, nas áreas de zona rural e nos poucos distritos existentes⁹⁷. Até 1920, a grande presença dos *mensus* paraguaios nessa região era controlada pelo poder autoritário dos *obrageros*, não sendo necessária uma educação para a realização do trabalho nas *obrages* e nem para mantê-los sob controle da classe dominante composta por argentinos. Como o Oeste do Paraná havia sido ocupado por brasileiros há poucas décadas, ao contrário dos *mensus*, a presença indígena ainda representava uma ameaça à ordem e ao controle da elite que se formava da região. Esse deve ter sido um dos motivos que levaram, em 1927, monsenhor Guilherme Thiletzek, contando com a ajuda de Inácio Rangel Batista, Ottília Schimmelpfeng e Iguaçuína Ferreira, a viabilizar excursões às tribos indígenas da região, realizando um trabalho educacional e catequético com os índios que moravam no local hoje conhecido como Rincão São Francisco. Para realizar esse trabalho com os indígenas, esses professores recebiam na Coletoria Estadual vencimentos no valor de duzentos e cinquenta mil réis mensais. (COLETÂNEA DE DADOS – Foz do Iguaçu, 1993).

Assim, o primeiro curso de formação de professores de que se tem registro no Oeste do Paraná ocorreu justamente nesse contexto, através de um curso de aperfeiçoamento destinado especificamente aos professores que trabalhariam com os indígenas. O objetivo desse curso era instruir as moças recrutadas, para trabalharem com maior eficiência junto às tribos indígenas da localidade. Com essa formação não seria mais necessário, em caso de dificuldades, recorrerem ao auxílio de outros professores, muitos de outras localidades distantes de Foz do Iguaçu (vide anexo IV, foto 10). Incluíam-se no currículo desse curso: aperfeiçoamento do Português, da Caligrafia, conhecimentos da História do Brasil, das quatro operações matemáticas e o ensino religioso. Acontecia de terem que aprender também a língua indígena Guarani, para que pudessem se comunicar melhor com os índios, adaptando-os à cultura brasileira e aos preceitos do catolicismo. (COLETÂNEA DE DADOS – Foz do Iguaçu, 1993). Não sabemos se esse curso foi realizado em Foz do Iguaçu ou em outra

⁹⁷ Conforme depoimento do primeiro cartorário de Foz do Iguaçu, Antonio Ayres de Aguirra (nascido em Curitiba em 27/04/1907 e escolarizado em Curitiba), neste período, de Guarapuava a Foz do Iguaçu poderiam ser encontrados os seguintes povoados: “[...] Vassoral, Água Seca, Cavernoso, Cantagalo, Virmond, Mulafák, Gavião e Laranjeiras do Sul. [...] Laranjeiras do Sagu, Guarani, Belarmino, Pracinha, Catanduvas. [...] De Cascavel pra cá [Foz do Iguaçu] era um deserto.” (AGUIRRA, 1980).

localidade, mas o fato é que esse registro representa a primeira iniciativa de preparar professores para o trabalho docente na atual mesorregião Oeste do Paraná.

Durante a década de 1930, quando em Foz do Iguaçu já havia uma estrutura política municipal organizada, além das iniciativas educacionais do grupo social não-institucionalizadas, através das modalidades de “instrução sem instituição” e de “casas escolares”, as instituições de ensino primário do Oeste do Paraná se resumiam a algumas “casas escolares públicas”, subsidiadas pelos poderes municipais, e dois grupos escolares, o Grupo Escolar Bartolomeu Mitre (Foz do Iguaçu) e o Grupo Escolar Mendes Gonçalves (Guaíra), subsidiados pelo poder público estadual, locais onde os professores melhor capacitados lecionavam. Ainda nesse período, a única iniciativa voltada a interiorizar a formação dos professores, geograficamente mais próxima do território da atual mesorregião Oeste do Paraná, foi a já citada criação da Escola Normal Complementar de Guarapuava (1926), a qual não chegou a suprir efetivamente as regiões da fronteira Oeste do estado com professores habilitados, devido à distância e as dificuldades de acesso.⁹⁸ Assim, os professores que lecionavam nas poucas escolas existentes do Oeste do Paraná permaneciam em sua maioria leigos e tratava-se de um trabalho docente bastante improvisado.

Os ideais do Movimento pela Escola Nova, que começaram a ser difundidos no estado do Paraná a partir de 1940, através da influência de Erasmo Pilotto, enfatizavam a melhoria na formação do professor para a eficiência do sistema educacional. Assim, os espaços rurais e do interior do estado eram sempre apontadas como as mais preocupantes, principalmente pelo fato de estarem à mercê da influência econômica e cultural estrangeira.

Como ao Estado interessa dominar a sociedade e adequar as massas a seu projeto político, responde apenas com a melhoria técnica da escola em alguns centros urbanos mais expressivos. Escola pública desses centros passa a ter seriação e magistério profissional. As demais escolas do interior e rurais são atendidas a partir das possibilidades da população, com magistério improvisado. (EMER, 1991, p. 213).

Na década de 1940 esse cenário sofreu poucas modificações, a estrutura educacional do Oeste do estado permaneceu em situação muito precária, assim como as estradas e as vias de comunicações. No período da vigência do Território Federal do Iguaçu, na primeira metade

⁹⁸ Segundo Aguirra (1980) teria existido em Foz do Iguaçu um Curso Normal Complementar em 1930: “Comecei a estudar no Grupo Escolar Bartolomeu Mitre e depois tirei o curso de professor primário, curso complementar, fundado em mil novecentos e trinta e eu me formei em trinta e dois como professor primário, sendo o diretor professor Carlos Zebra Coimbra [...]”. (AGUIRRA, 1980). Entretanto, por falta de fontes, esta pesquisa não pode confirmar tal afirmação e, por isso, não será possível afirmar que o referido Curso de fato existiu.

da década de 1940, o Governador do Território, o Major Frederico Trotta, visitando o interior, chegou à seguinte conclusão: “[...] qual o mestre oriundo de escola de formação de professores que se abalançaria a seguir para pontos inteiramente baldos de recursos, sem vias de comunicações que lhe possibilitassem socorros em caso de necessidade?” (PARANÁ apud Lopes, 2002, p. 152).

Assim, o Major Trotta afirmava ser a falta de comunicação e a precariedade das estradas os maiores problemas a serem enfrentados no Território no decorrer da década de 1940: “Nada adianta levantar quatro paredes de madeira e a essa sala denominar escola, se não tivermos uma via de acesso por onde levar o professor capaz de verdadeiramente alfabetizar, educar as crianças nascidas nos sertões. [...]”. (PARANÁ apud Lopes, 2002, p. 152).

O argumento de certa forma justificava e desresponsabilizava o poder público estadual pela criação de instituições de ensino primário e de escolas públicas de formação de professores primários no interior do estado. Na espera por verbas estaduais para melhorar as estruturas de acesso, o ensino público primário do Oeste do Paraná continuava desfalcado de professores habilitados e os cursos de formação de professores primários não eram instalados.

No estado do Paraná, até o início da década de 1950, havia apenas as Escolas Normais de Curitiba (1876), Paranaguá (1921) e Ponta Grossa (1921) e Escolas Complementares Normais, em Guarapuava (1926), em Jacarezinho (1943) e outra em Londrina (1944). (MIGUEL, 1992). Exceto na região da capital, o ensino primário no restante do estado nesse período permanecia desfalcado de professores normalistas. (WACHOWICZ, 1984). Ao tratar das preferências de destino dos professores diplomados, o autor chama a atenção para a preocupação da época em prover professores nas “localidades mais afastadas” ou nas “localidades do interior”: “Aumentavam as dificuldades, quanto mais afastadas estivessem as escolas, da capital.” (WACHOWICZ, 1984, p. 79).

Esse cenário tinha dois fatores fundamentalmente determinantes. O primeiro estava relacionado ao fato de que os professores normalistas formados nos maiores centros urbanos do estado não tinham interesse em lecionar e se instalar em regiões distantes, isoladas e precárias como o território da atual mesorregião Oeste do Paraná. Somente aceitavam atuar em regiões do interior ou em áreas rurais em virtude do estágio probatório obrigatório que a Escola de Professores impunha para o cumprimento do curso, ou apenas temporariamente, até viabilizarem uma transferência para os municípios de origem. (MIGUEL 1992). Pilotto (1954) reconhece essa problemática:

Toda a nossa política de formação de professores estava apoiada na existência de Escolas Normais apenas nas maiores cidades do Estado: Curitiba, Paranaguá, Ponta Grossa, Londrina e Jacarèzinho [e Guarapuava]⁹⁹. Mas, as professoras assim formadas mal saíam para as outras cidades do Estado, aglomerando-se nos pontos dotados de estrada de ferro ou comunicação fácil, e sequiosas de obter, no primeiro instante, a sua transferência para a cidade de sua residência. Chegávamos, assim, ao paradoxo de possuir um número exagerado de professoras e possuir, ao mesmo tempo, um tremendo “déficit” neste sentido. Via-se o número exagerado pelo número de professores que não podiam, mesmo desejando-o, ir exercer o seu magistério e pelo acúmulo de mestres nas escolas dos grandes agrupamentos urbanos. (PILOTTO, 1954, p. 97, aspas do autor).

Para tentar atrair professores habilitados, gratificações eram concedidas pelo governo do estado do Paraná aos professores normalistas que aceitassem lecionar no interior.¹⁰⁰ (MIGUEL, 1992). Apesar dessas gratificações e, embora o estado estivesse formando vários professores normalistas todos os anos, havia poucos professores que se submetiam a lecionar e residir nas zonas rurais e nas localidades mais distantes, agravando a precária situação da educação nas regiões isoladas como o território da atual mesorregião Oeste do estado do Paraná. Ferreira (2008) aponta que a maioria das professoras que exerciam a docência nessa região possuía apenas o nível primário ou eram leigas. Era muito difícil encontrar professores para lecionar em Foz do Iguaçu; assim, eram aproveitadas as pessoas da própria comunidade: “[...] pegava quem tinha, quem era capacitada, mesmo não sendo da área.” (FERREIRA, 2008). As professoras que possuíam alguma habilitação (muitas esposas de militares eram “aproveitadas”), quando seus maridos eram transferidos para outro local, estas abandonavam a docência e era muito difícil substituí-las.

O segundo fator que colaborava com o atraso educacional da região consistia no fato de que, enquanto esse território permanecia isolado e pouco desenvolvido, a elite política e econômica da região – composta por funcionários públicos, políticos, comerciantes, madeireiros e fazendeiros – mantinha as condições necessárias à exploração dos recursos naturais existentes – muitas vezes ilícita, principalmente no setor madeireiro –, que na década de 1940 não estava mais sob a hegemonia da classe dominante argentina.¹⁰¹ Nesse período, as terras do interior já haviam sido retomadas pelo governo do estado e estavam sendo ocupadas

⁹⁹ Embora Pilotto (1954) não mencione, nesta época também havia a Escola Normal Complementar de Guarapuava, criada em 1926.

¹⁰⁰ Como exemplo disso, através do Decreto n.º 1.011 de 28 de setembro de 1923, o governo de Caetano Munhoz da Rocha nomeou “[...] D. Aurora Samues para reger, provisoriamente, uma das cadeiras da cidade de Fóz do Iguassu, percebendo, além dos vencimentos respectivos, uma gratificação especial de cem mil réis (100\$000) mensais.” (PARANÁ, Decreto n.º 1.011, 1923).

¹⁰¹ Muitas madeireiras se instalaram na região Oeste do Paraná durante as décadas de 1940 e 1950. Dentre elas, havia uma de propriedade do governador Moysés Lupion, a “Madeireira Moysés Lupion”, instalada a partir de 1946, nas terras adquiridas de Domingos Barthe. (DUMKE, 1999). Como podemos perceber, o próprio governador do estado do Paraná neste período percebeu as grandes oportunidades financeiras que a atividade madeireira no Oeste do Paraná proporcionava.

por migrantes sulistas que, além de nacionalizarem esse território, ainda o estruturaram com os serviços básicos, além de gerarem arrecadação de impostos aos cofres do estado.

Ao construírem e manterem suas escolas, os colonos escolhiam os professores dentre os habitantes da comunidade, que tivessem condições de ensinar de acordo com sua língua e seus costumes de origem, mas que também apresentassem uma conduta moral exemplar: responsabilidade, autoridade, respeitabilidade pessoal, conduta ético-religiosa e bons modos. (EMER, 1991). Importante observar que havia distinção na escolha dos professores nas diferentes colônias, de acordo com a origem desses migrantes:

Nas áreas de colonização de descendentes de italianos e de outros grupos étnicos havia, indistintamente, professores e professoras. Nas áreas de colonização alemã, até o final da década de 1950, havia exclusivamente professores e mantiveram-se predominantes durante diversos anos na década seguinte. (EMER, 1991, p. 253-254).

A escolha seletiva dos professores demonstrava a preocupação desses colonos com a qualidade do ensino, de acordo com sua cultura. Conforme Emer (1991), “Fica implícito também que não desejavam qualquer escola, mas uma escola de boa qualidade, isto é, que realmente ensinasse seus filhos.” (EMER, 1991, p. 256). Assim, para obter uma escola de boa qualidade e uma educação de acordo com sua cultura de origem, muitas colônias importavam seus professores das regiões de origem dos colonos, fornecendo-lhes estrutura e salários que compensassem o exercício da função: “Nestas condições, vieram para o Oeste do Paraná um bom número de professores novos, recém formados, que atuaram no ensino por muitos anos e alguns continuam.” (Idem).

Os colonos não tinham grande interesse, portanto, na intervenção do governo do estado do Paraná na criação e organização tanto do ensino primário público quanto de cursos de formação de professores primários, nos moldes da legislação nacional e estadual, distintos de sua cultura de origem.

Mesmo que o contexto do desenvolvimento do país, do Estado e da região determinassem em razão da época – já década de 1950 – relações tipicamente capitalistas, ampliando a divisão do trabalho a exigindo crescente presença do poder público para suprir demandas sociais, na colonização do Oeste do Paraná, no mínimo no período de 1950 a 1960, isto não ocorreu. Pelo contrário, dentro da tipificação dos colonos anteriormente descrita, resolviam seus problemas de forma mais tradicional, isto é, sustentando uma íntima relação entre educação-escola com capela ou templo, como tinham feito seus antepassados nas antigas colônias. (EMER, 1991, p. 250-251).

Essas características de ocupação do Oeste do Paraná, ao mesmo tempo em que atrasaram o desenvolvimento educacional público na região, proporcionaram uma estrutura educacional particular com a qualidade que até então não havia nessa região, embora esse ensino não estivesse amparado nas normas e princípios nacionalistas. Importante mencionar também o fato de que essas escolas, muitas sem regulamentação pela legislação estadual e, portanto, escolas sem reconhecimento, justamente por seu caráter clandestino explica o porquê de não encontramos maiores informações sobre o trabalho que era realizado.¹⁰²

Entretanto, em meados da década de 1950, devido ao grande crescimento populacional e criação de novos núcleos urbanos, os professores disponíveis e adequados às exigências dos colonos passaram a ser insuficientes para atender toda a demanda, que se expandia e se diversificava pela vinda de pessoas procedentes de outras regiões e de culturas diversas. Em função dessas novas características, em muitas localidades do interior dos principais núcleos urbanos, a manutenção e o pagamento dos professores das escolas dos colonos começaram a ser feitos pelos municípios:

Os colonos das linhas e travessões construíram suas escola, mas a manutenção e o pagamento do professor era responsabilidade municipal, via de regra uma escola multisseriada, carente de todo tipo de material e a professora insuficientemente habilitada ou sem habilitação nenhuma. (EMER, 1991, p. 261).

Assim, “A necessidade de escolas passou a ser maior que o número de professores de que os colonos podiam dispor.” (EMER, 1991, p. 317). Diante da crise e da falta de professores habilitados – não sendo possível ao município supri-las, pois este sentia as mesmas carências –, os colonos começaram a perder o controle sobre suas escolas, vendo-se obrigados a aceitar a contratação de professores leigos, “[...] gerando freqüentes descontentamentos entre os colonos quanto à perspectiva do ensino, diferente do que desejavam, e ao aproveitamento escolar de seus filhos.” (Ibidem, p. 259).

Parece que estava claro para os colonos que, dadas as novas condições decorrentes do crescimento populacional e a ampliação da divisão social do trabalho, a escola mantida pelo município tinha deixado de ser a escola dos colonos e passado a ser a escola do tipo urbano, não mais a serviço de um grupo homogêneo, com interesses gerais relativamente bem definidos a partir de conceitos e até de preconceitos etno-culturais. A escola municipal passou a ser a escola de um outro público e não mais apenas dos colonos sulistas. (EMER, 1991, p. 261).

¹⁰² Sobre as escolas dos colonos no Oeste do estado do Paraná é possível consultar o trabalho de Emer (1991).

Se anteriormente os colonos não tinham tanto interesse na intervenção do estado nos assuntos educacionais, a partir desse novo contexto, os colonos passaram a reivindicar investimentos públicos em educação e, principalmente, em formação de professores primários. Conforme Emer (1991), na tentativa de formar professores na própria localidade e segundo sua cultura de origem, os colonos passaram a reivindicar Cursos Normais Regionais. Portanto, os colonos tiveram papel importante na viabilização dos primeiros cursos de formação de professores que começaram a ser implantados no Oeste do Paraná, pois a pressão exercida por eles foi o elemento que acelerou a implantação desses cursos.

Na tentativa de recuperar sua escola, via formação de seus professores, no final da década de 1950, foram criados Cursos Normais Regionais, alguns deles em regime de internato, para a formação dos filhos de colonos que residiam longe das instalações da Escola Normal. Entretanto, “[...] essa alternativa dos colonos mostrou-se inócua, visto que para o funcionamento dessas escolas dependiam de professores qualificados. Para isso dependiam da vinda de professores de fora, nem sempre adequados às suas concepções culturais.” (EMER, 1991, p. 261). Diante dessa inadequação, os colonos ainda “[...] mobilizaram-se para a construção de inúmeros colégios confessionais.” (Idem), que passaram a ofertar diversos níveis de escolaridade e contratar apenas os professores que atendessem as expectativas do grupo social.¹⁰³ Portanto, foram instalados no Oeste do Paraná Cursos Normais Regionais mantidos e organizados pela iniciativa privada.¹⁰⁴ Como exemplo, podemos citar o Curso Normal Regional criado a partir do Decreto n.º 5.207 de 20 de setembro de 1956, no atual município de Marechal Cândido Rondon, em regime de internato, particular e confessional (luterano): *“Fica criado um Curso Normal Regional no distrito de General Rondon, município de Toledo, para funcionar no ano letivo de 1957.”* (PARANÁ, Decreto n.º 5.207, 1956, Art. Único).¹⁰⁵ Nesse mesmo período, também foram criados os Cursos Normais

¹⁰³ A maioria dos colégios eram ligados às ordens religiosas Lassalistas e Maristas. (EMER, 1991). Como exemplo, podemos citar um Ginásio confessional de religiosas no distrito de São Miguel e o Colégio São José em Foz do Iguaçu, que ofertava o ensino primário, também confessional.

¹⁰⁴ Conforme Emer (1991), “Em 1957, o colégio das Irmãs de Foz do Iguaçu implantou a escola Normal Colegial, primeiro estabelecimento do Oeste do Paraná a ofertar esse nível de escolaridade”. (EMER, 1991, p. 261-262). Contudo, como o objeto desta pesquisa consiste em analisar apenas o ensino “público” de formação de professores primários, ressaltamos que a Escola Normal Secundária “Iguaçu” foi a primeira instituição “pública” neste nível de ensino da atual mesorregião Oeste do Paraná.

¹⁰⁵ Mesmo com a criação desses cursos, os municípios do Oeste do Paraná ainda concediam incentivos financeiros para os professores habilitados que lecionassem nesta região do interior do estado. Como exemplo, a Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu, em 31 de julho de 1952 elevou “[...] para Cr\$ 200,00 (duzentos cruzeiros) a gratificação concedida pela Prefeitura às professoras contratadas por força do Convênio celebrado entre o Estado e o Município.” (FOZ DO IGUAÇU, Lei Municipal n.º 100, 1952, Art. 1º). Isso significa que, embora nesta data já houvesse um acordo entre o Estado e o município, na intenção de incentivar o trabalho docente habilitado nos municípios do interior, na década de 1950 ainda havia poucos professores disponíveis para o ensino, mesmo professores leigos dispostos a ensinar eram difíceis de serem encontrados.

Regionais públicos. O primeiro deles foi o Curso Normal Regional de Foz do Iguaçu, que iniciou seu funcionamento em 1951.¹⁰⁶ Nessa década, também foram criados, em 03 de maio de 1956, “[...] o *Curso Normal Regional na cidade de Cascavel*.” (PARANÁ, *Lei n.º 2.708, 1956, Art. 1.º*)¹⁰⁷, em regime público e de externato.

Havia, portanto, uma contradição entre as expectativas dos colonos do Oeste do Paraná em relação a esses cursos normais e as intenções do governo do estado. Enquanto o estado trabalhava no sentido de nacionalizar a região e inseri-la no contexto econômico estadual, adequando-a aos costumes urbanos através desses Cursos Normais Regionais, os colonos vislumbravam nos Cursos Normais a formação de professores segundo sua cultura e costumes de origem, necessários à transmissão às futuras gerações, através do trabalho docente no ensino primário. Portanto, o que de fato ocorreu foi que, mesmo que alguns professores mais destacados do grupo colonial tenham participado da criação dos cursos e fizessem parte do corpo docente, os professores “altamente capazes” e que eram incumbidos totalmente da “vida da escola” eram o canal necessário e eficiente de divulgação e implantação dos princípios desenvolvimentistas, urbanos e industriais no Oeste do Paraná, traduzidos no âmbito educacional através dos ideais do Movimento pela Escola Nova.

Como já apontamos, os Cursos Normais Regionais no estado do Paraná foram idealizados e criados por Erasmo Pilotto, sob a influência dos princípios do Movimento pela Escola Nova, durante sua gestão na Secretaria Estadual de Educação e Cultura a partir dos anos finais da década de 1940. Mesmo após o término da gestão de Pilotto no governo do estado, ainda se fazia presente a concepção idealista de trabalho docente, como função fundamental na transmissão dos valores e conhecimentos necessários à reconstrução social. Assim, formar professores para atuarem nessas regiões seria uma forma de incumbi-los da tarefa de, através do trabalho escolar, equilibrar política e economicamente a sociedade. A preocupação do governo era de suprir as regiões do interior do estado de professores

¹⁰⁶ Não foi possível localizar o Decreto de criação do Curso Normal Regional de Foz do Iguaçu, mas sabemos que, através do Decreto n.º 18.793 de 28 de agosto de 1958, foi denominado como “‘*Cândido Rondon*’, o *Curso Normal Regional de Foz do Iguaçu*.” (*Idem*, 1958). Inicialmente, este curso funcionou nas dependências do Grupo Escolar Bartolomeu Mitre no período matutino e posteriormente foi transferido para outras instalações, juntamente com o ginásio e o com o curso científico. (FERREIRA, 2008). Essa informação entra em choque com as afirmações de Emer (1991) de que este curso teria funcionado em regime de internato, sob a subvenção de religiosas. Existe a informação de que as alunas mulheres que vinham de outras localidades, durante o curso ficavam hospedadas numa casa alugada (Rua Marechal Floriano, hoje Centro de Foz do Iguaçu), assim em pensões ou em casas de familiares. (FERREIRA, 2008). Mesmo assim é mais provável que este curso fosse público e em regime de externato. A turma de normalistas deste curso de 1958, que era composta pelo grupo seletivo de quatro alunas (Gladis Terezinha Batista, Ondina Fedrizi, Dulce Flgliatto e Sebastiana Ayres de Aguirre), levou o nome de “Turma Cândido Rondon”. (JORNAL “A NOTÍCIA”, dezembro/1958).

¹⁰⁷ Através do Decreto n.º 23.650 de 29 de maio de 1959, foi denominado como “‘*Carola Moreira*’, o *Curso Normal Regional da cidade de Cascavel*”, e como “‘*Presidente Roosevelt*’, o *Curso Normal Regional da cidade de Guaíra*”. (*Idem*, Art. Único), cujas datas e decretos de criação não foram possíveis informar.

primários habilitados e, indiretamente, atender a crescente demanda pelo ensino primário, adequá-las a esse novo modelo produtivo e introduzir esses princípios escolanovistas.

E via-se o “déficit” no alarmante fato de todo o ensino na zona rural estar entregue a professoras comumente de formação deficientíssima, nos melhores casos de formação apenas de curso primário. 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. (PILOTTO, 1954, p. 97, aspas do autor).

Dessa forma, o governo buscava resolver o problema da falta de interesse dos professores normalistas em lecionar e residir nas localidades mais afastadas, formando os professores leigos que eram habitantes da própria região. Como não havia professores habilitados no Oeste do Paraná, obter professores para lecionarem nesses Cursos Normais foi uma tarefa complexa que, não assumida e resolvida pelo estado, foi solucionada por meio do “espírito de idealismo” do próprio grupo social:

Havia uma dificuldade, a de obter bons mestres para tais cursos normais regionais. A solução adotada foi a de organizar verdadeiros “comandos”: dois ou três professores, altamente capazes, que deveriam tomar a incumbência total da vida da escola. Foram, assim, aproveitados professores que reputamos dos maiores mestres que já possui o nosso magistério. A consequência foi que o labor realizado em alguns de nossos cursos normais regionais é realmente extraordinário. 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, 1954, p. 97-98).

Implantar os Cursos Normais Regionais nas áreas rurais e do interior do estado foi entendido pelo governo paranaense como o modo pelo qual seria possível preparar o professor para “enfrentar a implacável presença dos fatores econômicos” (Idem, p. 18), condições características das regiões do interior do estado, como o Oeste do Paraná. Assim, recrutar mestres para a escola normal do próprio grupo social, ao mesmo tempo em que aproximava o curso à realidade daquela sociedade e ajudava na adequação às expectativas dos colonos, mantinha esses cursos em estado de “improvisação”. Para Pilotto (1954), o entusiasmo e esforço eram suficientes para que o ensino nessas escolas normais fosse “extraordinário” e, da mesma forma, que o trabalho docente no ensino primário fosse realizado com sucesso. Esse recrutamento de professores da localidade fazia parte da concepção desses Cursos Normais Regionais, que objetivavam formar professores para a regência no ensino primário na mesma

localidade e, portanto, conhecedores das técnicas e métodos de ensino adequados à realidade da região em que iriam lecionar.

Esses cursos tinham “[...] uma conotação de compensar paliativamente as carências de formação de professores no estado, incluída num cenário de dificuldades econômicas [...].” (MIGUEL, 1992, p. 236). Assim sendo, a orientação do governo do estado do Paraná não estava direcionada à priorização dos investimentos econômicos nas regiões do interior do estado, a fim de recuperar o histórico atraso estrutural e colaborar para o desenvolvimento efetivo dessas localidades. O foco consistia em atribuir à educação, através do efeito multiplicador do trabalho docente, a missão de compensar as carências econômicas das regiões historicamente exploradas e isoladas do restante do estado.

No final de 1953, formaram-se as primeiras turmas saídas de tais cursos: 253 alunos. Para os que pretendam que se trata de solução cara, digamos, de passagem que, nas despesas estaduais de 1953, os gastos com o ensino normal (compreendendo não só os cursos normais regionais, mas, também, as escolas normais secundárias e o Instituto de Educação) representam apenas 2,76% do conjunto das despesas com a educação. [...] 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. (PILOTTO, 1954, p. 98).

A intenção de desenvolver a cultura geral nas localidades do interior do estado através desses cursos entrava em contradição com as orientações curriculares dos Cursos Normais Regionais, propostas pela Lei Orgânica do Ensino Normal, e que também foram implantadas no estado do Paraná. Por exemplo, o currículo proposto previa para o primeiro ano a disciplina de “Trabalhos manuais e economia doméstica”, que dava um caráter bastante prático e utilitário ao curso, além de acompanhar a tendência de preparar apenas as mulheres para o trabalho docente no ensino primário, inserindo essa parcela da população até então ociosa. O mesmo currículo previa, para o segundo e terceiro ano, a disciplina de “Trabalhos manuais e atividades econômicas da região”, evidentemente voltada à prática e à fixação do normalista na sua região de origem. Portanto, a propaganda ideológica divulgada, no sentido de ampliação da cultura geral nas regiões menos desenvolvidas era contraditória perante a efetiva orientação nacional para esses cursos, que era de preparar professores regentes para o trabalho prático e técnico de docência nas escolas primárias, pelo menor custo possível aos cofres públicos do estado.

O projeto do governo do estado do Paraná, com a implantação dos Cursos Normais Regionais nos espaços rurais e do interior do estado, estava diretamente relacionado à

necessidade de desenvolver uma estrutura educacional que se adaptasse às características dessas regiões, na intenção de aproximar essa população ao contexto capitalista urbano-industrial que estava se delineando no país e inseri-las nesse novo modelo produtivo. Porém, como vimos, nem o estado do Paraná encontrava-se totalmente inserido no modelo nacional desenvolvimentista urbano-industrial e nem essa intencionalidade se concretizou na região Oeste, devido às especificidades econômicas e sociais dessa região nas décadas de 1940 e 1950, ainda baseada numa economia fundamentalmente agrícola e extrativista.

Assim, enquanto os colonos viabilizavam suas escolas e seus professores segundo sua cultura, o estado do Paraná ficava desobrigado de prover a região de escolas primárias e de cursos voltados à formação desses professores primários. Diante da demanda por professores habilitados para o trabalho docente em suas escolas, não mais suprida pelo próprio grupo social, este passou a exercer pressão junto ao poder público por sua intervenção, interessado em manter a qualidade de suas escolas, acelerando a implantação dos Cursos Normais Regionais no Oeste do Paraná. Dessa forma, a reivindicação dos colonos junto ao governo do estado em criar cursos de formação de professores públicos e autorizar o funcionamento de cursos privados, na intenção de formar professores na própria localidade, veio ao encontro das intencionalidades do governo do estado do Paraná que objetivava implantar os Cursos Normais Regionais nas zonas rurais e no interior do estado, nos moldes dos princípios do Movimento pela Escola Nova.

Além disso, o governo objetivava resolver, a baixos custos, os graves problemas educacionais dessas localidades, contendo a crescente demanda social por escolas e professores. Esses Cursos Normais Regionais atendiam apenas essa necessidade imediata, objetivavam a formação de regentes de ensino, ou seja, professores destinados ao trabalho docente. Assim, embora os professores leigos que atuavam no Oeste do Paraná o fizessem independentemente do título, a criação desses cursos continha essa demanda popular imediata por professores habilitados, além de propagar nessa região os princípios educacionais de interesse do governo e das classes dominantes. Diante do exposto, objetivamos na próxima seção explicitar o contexto econômico e político da criação da primeira Escola Normal Secundária pública do Oeste do Paraná, cuja demanda era proveniente da classe social dominante do município de Foz do Iguaçu, ansiosa por concentrar neste município os dirigentes educacionais da atual mesorregião Oeste do Paraná.

3.2 A criação da Escola Normal Secundária “Iguaçu”: uma demanda da elite de Foz do Iguaçu pela formação secundária

As demandas sociais pelo ensino primário e por professores habilitados foram elementos que influenciaram a implantação dos Cursos Normais Regionais no Oeste do Paraná e também serviu de argumento para a reivindicação pela Escola Normal Secundária “Iguaçu” no final da década de 1950. Nesta seção, o objetivo é analisar as relações e contradições entre a demanda por ensino público primário e pela qualificação para o trabalho docente e as reais necessidades do grupo social que reivindicou a Escola Normal Secundária em Foz do Iguaçu. Pretendemos explicitar os interesses econômicos e políticos que estavam relacionados ao início da oferta de uma escola secundária pública de formação de professores primários nesse município.

Como vimos, durante a década de 1950, o processo migratório sulista viabilizou a criação e o desenvolvimento de vários núcleos urbanos hoje existentes na atual mesorregião Oeste do estado do Paraná, ocupando efetivamente a região. A partir de meados da década de 1940, o Oeste do Paraná iniciava um processo em que a economia apenas extrativa começava a ceder espaço para o desenvolvimento da atividade agrícola e de suinocultura. Entretanto, o desenvolvimento industrial nacional da década de 1950, acelerado pelos investimentos do capital internacional no país, atingia apenas os maiores centros urbanos.

Conforme já apontamos anteriormente, o estado do Paraná nesse período ainda caracterizava-se economicamente como periférico e dependente, sem condições de desenvolver um parque industrial competitivo. Embora os produtos produzidos e as riquezas naturais extraídas nessa região continuassem pouco comercializados no mercado nacional, a economia dessa região, embora periférica, não era dependente da economia estadual, pois os produtos produzidos eram consumidos na própria localidade ou exportados via transporte fluvial aos mercados platinos.

Mesmo durante a década de 1950, todo o território da atual mesorregião Oeste do Paraná, principalmente Foz do Iguaçu, localizada no extremo Oeste, ainda era uma localidade afastada e isolada em razão das precárias vias de acesso. Dessa forma, não era uma região atrativa aos professores habilitados nos grandes centros urbanos. A maioria dos professores que atuavam nas escolas primárias do Oeste do Paraná também eram leigos e os poucos professores habilitados eram migrantes sulistas. Havia apenas uma pequena parcela da elite

“pioneira” da região que tinha a possibilidade de enviar seus filhos para prosseguirem a escolaridade em grandes centros urbanos.

Com o aumento considerável da população do Oeste do Paraná nesse período, decorrente do recebimento de grande contingente de migrantes sulistas, conseqüentemente, cresceu a demanda por diversos serviços públicos. O município de Foz do Iguaçu, núcleo urbano “pioneiro” dessa região, também recebeu grande contingente populacional. Note-se que na década de 1950, somente em Foz do Iguaçu, o aumento populacional ultrapassou o dobro do índice registrado em 1940: de 7.645 habitantes em 1940 passou para 16.421 habitantes em 1950 (vide anexo IV, foto 11). (PADIS, 1981). Foz do Iguaçu começou a receber, além dos colonos migrantes, grande contingente de militares e suas famílias que eram transferidos compulsoriamente a qualquer localidade e ali tinham que residir. Essas famílias cada vez mais reivindicavam escolas de melhor qualidade, de níveis subseqüentes e professores habilitados.

Apesar disso, até o início da década de 1950, não existiu nenhum Curso Normal de formação de professores primários em todo o Oeste do estado do Paraná.¹⁰⁸ Exceto os professores das escolas dos colonos, muitos dos quais habilitados nas regiões de origem do grupo social, os poucos professores não leigos eram formados nas Escolas Normais existentes em outras localidades paranaenses distantes do Oeste do Paraná, principalmente nas Escolas Normais de Guarapuava¹⁰⁹ e Londrina, localidades mais próximas da região.¹¹⁰ Havia professores leigos ou interessados no trabalho docente que eram enviados por suas famílias para estudarem nos grandes centros dos países vizinhos, como nas cidades argentinas e paraguaias. Certamente essas possibilidades não eram acessíveis a todos os professores, mas

¹⁰⁸ Durante a existência do Território Federal Iguaçu (1943-1946), existiu um Curso Normal Regional em “Iguaçu”, na capital do Território e atual município de Laranjeiras do Sul, criado pelo Decreto n.º 02, de 21 de abril de 1946 e que funcionava em regime de internato. Conforme Lopes (2002), “Dentre as obras e iniciativas realizadas na área de educação [...] está a criação do Curso Normal Regional, considerada uma das principais realizações do Governo Territorial na área da instrução e do ensino pois, a partir dali, poder-se-ia incrementar o processo de ensino-aprendizagem na região, com pessoal preparado dentro do próprio Território. Este curso foi criado em substituição ao Curso de Preparação de Emergência de Professores, criado em 1945 pelo Governo anterior, e que já era uma tentativa de melhorar o ensino através da melhor preparação dos professores.” (LOPES, 2002, p. 154). Entretanto, este município, na década de 1960 deixou de fazer parte do território entendido como atual mesorregião Oeste do Paraná e, portanto, não faz parte da região de abrangência desta pesquisa.

¹⁰⁹ Além do Curso Normal Complementar público, havia em Guarapuava desde meados da década de 1930, uma Escola Normal Regional particular, vinculada ao Colégio Nossa Senhora do Belém. (EMER, 1991).

¹¹⁰ Como exemplo, podemos citar o caso da professora Maria da Conceição Ferreira, conhecida em Foz do Iguaçu como “Dona Maricota”. Filha de uma família tradicional e da elite do município, foi uma das primeiras professoras a cursar o Curso Normal Regional e o Curso Normal Secundário, no município de Londrina, onde ficou hospedada na casa de uma irmã que lá residia. Depois de algum tempo (provavelmente sob influência política de sua família) conseguiu uma permissão para cursar a distância e somente voltar a Londrina para prestar os exames. Segundo a professora, eles “*abriram uma exceção, pois não era permitido*”. (FERREIRA, 2008).

apenas àqueles provenientes de famílias com condições financeiras de custear as despesas de permanência durante o estudo.

Em 1957, ano de criação da Escola Normal Secundária “Iguaçu” o número de habitantes em Foz do Iguaçu era de 18.000. (IGUAÇU, 1971). Nesse período, Foz do Iguaçu constituía-se num município ainda pequeno em relação aos outros grandes municípios do estado, mas já começava a adotar um modelo urbano de vida social, embora as pequenas indústrias não representassem grande impacto na economia do município. Mas o crescimento urbano era acentuado pelo fato de que Foz do Iguaçu sempre recebeu uma população chamada “flutuante”¹¹¹, tanto de turistas que visitavam as Cataratas do Iguaçu e os parques florestais, quanto de militares do exército e da marinha, ou de funcionários públicos da Polícia Federal ou do Banco do Brasil, que ali se instalavam, mas que eram transferidos com frequência, quase sempre a pedido do próprio servidor, em razão do isolamento e precariedade que ainda eram características do município.

Durante a Segunda Guerra, Foz do Iguaçu recebeu grande número de militares, devido à transformação da Companhia Isolada de Foz do Iguaçu em Primeiro Batalhão de Fronteira.¹¹² Houve, portanto, o aumento da demanda por produtos de subsistência, “[...] o transporte de produtos agrícolas para consumo da população civil de Foz do Iguaçu passou a ser realizada por pequenas embarcações construídas por colonos e comerciantes de Santa Helena.” (EMER, 1991, p. 125).

Conforme observamos, esse aumento populacional no Oeste do Paraná determinou o crescimento da demanda pelo ensino público em diversos níveis, principalmente o ensino primário público e, conseqüentemente, pelos cursos que habilitavam professores para o exercício do trabalho docente nas escolas primárias, nos vários núcleos urbanos existentes, tanto os recém instalados quanto os núcleos “pioneiros” do Oeste do Paraná. Em 1957 o município de Foz do Iguaçu contava com apenas um Ginásio Estadual, um Grupo Escolar (Grupo Escolar Bartolomeu Mitre), com capacidade para o atendimento de aproximadamente 400 alunos, uma Casa Escolar (mantida pelo Centro Espírita de Foz do Iguaçu), que atendia aproximadamente 80 alunos e contava com cinco ou seis salas de aula¹¹³ e cinco Escolas

¹¹¹ O termo “população flutuante” é utilizado para designar o contingente de pessoas que visitam ou permanecem numa localidade temporariamente, normalmente por motivos de visitas turísticas.

¹¹² Em Foz do Iguaçu, durante a Segunda Guerra, “[...] em 1942, por ‘razões de segurança’, foram expulsas da fronteira as famílias de estrangeiros (italianos e alemães) que produziam gêneros alimentícios, reduzindo a oferta de produtos.” (EMER, 1991, p. 125, aspas do autor).

¹¹³ O centro espírita cedia o espaço físico, mas quem mantinha, contratava os professores era a prefeitura. As normalistas do Curso Normal Regional lecionavam nessa escola, que funcionava como uma espécie de treinamento para as futuras professoras primárias. (AGUIRRE, 2008).

Isoladas rurais, as quais podiam atender aproximadamente 250 alunos (vide anexo IV, foto 12). (IGUAÇU, 1971).

Ao todo, o ensino público institucionalizado de Foz do Iguaçu tinha uma capacidade de aproximadamente 730 vagas no ensino primário, para atender a demanda crescente dos habitantes do núcleo urbano de Foz do Iguaçu, das áreas rurais do município e dos núcleos urbanos que eram distritos e, portanto, ainda estavam sob sua incumbência administrativa – distritos de Santa Terezinha de Itaipu, de Itacoré (região que, posteriormente foi submersa por causa da construção da Usina Hidrelétrica Binacional de Itaipu), de Alvorada, de São Miguel do Iguaçu, de Medianeira, dentre outros. Mesmo com a reorganização administrativa do estado do Paraná na década de 1950 e a criação de vários municípios no Oeste do Paraná (Cascavel, Toledo, Guaíra e Guaraniaçu, criados pela Lei n.º 790 de 14 de novembro de 1951), a área de abrangência do município de Foz do Iguaçu ainda era bastante grande e o atendimento educacional ficava bastante deficitário (vide anexo III, mapa 6).

O Grupo Escolar Bartolomeu Mitre, localizado em área central de Foz do Iguaçu, era a instituição melhor estruturada de ensino público primário do município. Ofertava um ensino seriado e com os melhores profissionais que existiam na região, atendendo preferencialmente os filhos de funcionários públicos, políticos, comerciantes, madeireiros, ou seja, os filhos das famílias que geralmente residiam nas redondezas do Grupo Escolar e economicamente privilegiadas de Foz do Iguaçu. Já as Casas Escolares e as Escolas Isoladas rurais funcionavam em regime multisseriado e em condições muito precárias. O depoimento de Ilda Rorato Maciel¹¹⁴ que, após a conclusão do Curso Normal Regional, lecionou em uma Escola Isolada municipal situada no distrito de Porto Mendes, é bastante esclarecedor a respeito da situação precária dessas escolas:

Nada, material nenhum você tinha. Tinha uns livrinhos de leitura que eu me lembro que davam, aqueles da “uva viu o ovo”, aquelas bobagens lá e era só. E não tinha pra todo mundo ainda, tinha um pra primeira, um pra segunda, um pra terceira, e aquilo lá repassava ali. Giz, tinha vez que tinha, tinha vez que não tinha, um quadrinho desse “tamanico” assim o quadro. A gente chegava lá tinha que fazer a merenda escolar ainda [...] uma coisa assim sabe muito triste, muito sofrida. [...] Não tinha merendeira não tinha nada. Sábado, por exemplo, dia de lavar a escola, então a gente, a gente mesmo faz a limpeza, lava a escola, faz tudo isso, com as crianças. Não tinha água nada, era água de poço, a gente ia lá, tirava com balde, sabe. [...] Não tinha muitos alunos, são aqueles núcleos né. [...] tinha que fazer

¹¹⁴ Ilda Rorato Maciel nasceu em Foz do Iguaçu, onde cursou os primeiros anos escolares e onde ainda reside. Foi aluna da primeira turma do Curso Normal Regional de Foz do Iguaçu e da Escola Normal Secundária “Iguaçu”. Lecionou por muitos anos em vários níveis e em diversas escolas de Foz do Iguaçu. Posteriormente, cursou Letras na Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Campus de Guarapuava e atualmente é professora do Curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Foz do Iguaçu.

tudo, sabe, ensinar... daí uma hora, você dá, primeiro você dá a tarefa pro primeiro ano, depois vai dar a tarefa pro segundo, depois vai dar a tarefa pro terceiro. E a gente passava a tarefa no caderno dele assim sabe. [...] uma escolhinha de madeira, janela de madeira, tudo assim muito rústica, não tinha vidro nada [...]. alguns levavam merenda, assim, aquele pãozinho deles, outros não levavam nada. Aí tinha aqueles problemas, daqueles alunos, me lembro no inverno tinha que ir pra aula e não tinha calçado. Aquela coisa triste né, muito triste, deus me livre. E era assim, uma pobreza né. (MACIEL, 2008).

A maior carência e o grande número de analfabetos eram encontrados nas zonas rurais e povoados mais distantes dos maiores municípios do Oeste do Paraná e que eram difíceis de acessar pela precariedade das estradas. A escolarização, que nessa época era um privilégio de uma minoria, era ofertada em maior número de vagas e melhor qualidade nos municípios. Nos lugares onde não havia escola, os alunos buscavam a escola mais próxima e lá chegavam a pé, a cavalo, de charretes, acompanhados dos pais que levavam os produtos agrícolas para vender nos centros maiores. Entretanto, pela dificuldade de deslocamento, pelas grandes distâncias e devido à necessidade do trabalho dos filhos na lavoura ou nos afazeres domésticos, nem todas as crianças de uma mesma família tinham a oportunidade de estudar ou então interrompiam os estudos após terem sido alfabetizadas e antes de concluir o ensino primário. Conforme Izoete Aparecida Nieradka¹¹⁵, a maioria dos alunos do ensino primário que prosseguiram eram os meninos: “[...] se não tinha oportunidade de vir os dois vinha o menino.” (NIERADKA, 2008).

Essa demanda pela melhoria do ensino público primário estava diretamente relacionada à demanda por professores primários habilitados, embora os professores leigos disponíveis continuassem lecionando, independentemente da titulação. Nesse contexto, em consonância com a política educacional nacional, ancorada na Lei Orgânica do Ensino Normal, o estado do Paraná criou o Curso Normal Regional de Foz do Iguaçu em 1951, nos moldes dos princípios do Movimento pela Escola Nova. Esse curso, cujo modelo fora idealizado por Erasmo Pilotto para todo o estado, propunha capacitar o professor para enfrentar essas limitações econômicas e essa precariedade estrutural da rede de ensino primário rural e do interior, na medida em que o professor fosse estimulado a desenvolver, através da formação no Curso Normal Regional, suas “aptidões” e um “espírito idealista” e de superação. A proposta estadual para os Cursos Normais Regionais estava voltada para formar o professor com “[...] uma aguda consciência dos problemas locais, uma formação técnica

¹¹⁵ Izoete Aparecida Nieradka nasceu em Foz do Iguaçu em 22 de março de 1941. cursou e concluiu sua escolaridade em Foz do Iguaçu e pertenceu à primeira turma da Escola Normal Secundária de Foz do Iguaçu. Trabalhou como professora nas escolas municipais de Foz do Iguaçu em vários níveis de ensino. Posteriormente concluiu o Curso de Matemática pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO e atualmente é professora do Curso de Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

que o capacite a procurar soluções adequadas a êsses problemas [...].” (PARANÁ, Decreto n.º 18.180, 1955, Cap. V, n.º 1). Entretanto, o Curso Normal Regional de Foz do Iguaçu funcionava em condições tão precárias quanto as condições das escolas isoladas multisseriadas rurais, onde o ensino destinado fundamentalmente à classe trabalhadora era improvisado. Nessa ocasião, além do Curso Normal Regional de Foz do Iguaçu, já havia outros Cursos Normais Regionais no Oeste do Paraná, mas estes se encontravam em situação igualmente deficitária.

Diante disso, utilizando-se do argumento da falta de professores habilitados para as escolas da região e das relações políticas de influência junto ao governo do estado, as autoridades e as famílias da elite de Foz do Iguaçu se mobilizaram e encamparam um movimento em prol da autorização para a criação da Escola Normal de nível secundário. Esse grupo buscou apoio político junto aos mais próximos representantes do poder público estadual no Oeste do Paraná: a professora Diva Vidal, Chefe do Serviço de Ensino Normal da Secretaria Estadual de Educação e Cultura, a professora Maria Joana Fonzack, Inspetora de Ensino de Foz do Iguaçu¹¹⁶, o Promotor de Justiça Saulo Ferreira¹¹⁷ e de Acácio Pedroso, habitante “pioneiro” de Foz do Iguaçu e, segundo depoimento da diretora da antiga Escola Normal Maria da Conceição Ferreira¹¹⁸ (2008), um “entusiasta pela Escola Normal”. Além destes, outras autoridades municipais da época também encamparam o movimento pela autorização da Escola Normal Secundária em Foz do Iguaçu.

Ferreira (2008) aponta que o mesmo motivo que impulsionou a criação da Escola Normal Regional de Foz do Iguaçu em 1951 determinou a criação da Escola Normal Secundária “Iguaçu”: suprir a necessidade de professoras primárias habilitadas para atender a demanda das escolas no município de Foz do Iguaçu, que na década de 1950 ainda atendia uma região bastante grande do Oeste do Paraná. Ferreira (2008) afirma que, após a criação da Escola Normal e da abertura das inscrições, a grande dificuldade enfrentada pela diretoria foi conseguir os alunos para compor a primeira turma. Tendo em vista que a maioria da

¹¹⁶ Conforme Emer (1991), “No final da década de 1950, em algumas cidades pólo do Oeste do Paraná passou a existir as chamadas Sub-Inspetorias de Ensino, transformadas, na década de 1960, em Inspetorias Regionais de Ensino, abrangendo diversas cidades próximas.” (EMER, 1991, p. 275).

¹¹⁷ Saulo Ferreira era irmão de Maria da Conceição Ferreira. Foi professor da Escola Normal Regional, Vereador da Câmara Municipal de Foz do Iguaçu, primeiro advogado de Foz do Iguaçu, Promotor Público e Juiz de Direito. (FERREIRA, 2008).

¹¹⁸ Maria da Conceição Ferreira nasceu em Foz do Iguaçu em 1927 e pertence a uma família de “pioneiros” de Foz do Iguaçu, que ali chegaram em 1906 e que atuavam no ramo do comércio. Foi escolarizada em Foz do Iguaçu e formou-se no Curso Normal Regional e no Curso Normal Secundário do município de Londrina. Retornando a Foz do Iguaçu lecionou em vários níveis de ensino e em várias escolas deste município. Por muitos anos exerceu a função de Diretora da Escola Normal Secundária “Iguaçu” e também chegou a atuar como Inspetora de Ensino.

população não estava informada sobre a criação da Escola Normal, foi necessário realizar uma campanha para encontrar alunos interessados, além de buscá-los para cursarem o Curso Normal Secundário e compor o número de alunos necessário para abrir a turma. Essa informação é no mínimo contraditória com o argumento utilizado em prol da criação dessa instituição em Foz do Iguaçu.

Embora a reivindicação da comunidade política de Foz do Iguaçu pela a criação da Escola Normal tenha sido embasada no argumento de que a demanda por professores habilitados era crescente e de que as vagas no Curso Normal Regional de Foz do Iguaçu eram insuficientes para atender todos os professores que desejavam uma habilitação, este não nos parece ter sido o real motivo pelo qual a elite política de Foz do Iguaçu reivindicou a Escola Normal Secundária. Esse argumento torna-se coerente com a função que o Curso Normal Regional de Foz do Iguaçu exerceu como formador de regentes de ensino, bem como os outros cursos instalados no Oeste do Paraná.

Conforme afirma Miguel (1992) apesar do expressivo número de Cursos Normais Regionais no estado do Paraná no período de 1946 a 1961, no final da década de 1950 o grande problema enfrentado pelo governo do estado em relação à formação de professores era a falta da formação em nível secundário entre os professores primários do estado. Dessa forma: “A medida que os núcleos do interior paranaense se urbanizavam, à demanda por escolas primárias acrescentavam-se solicitações por outros níveis de ensino.” (Idem, p. 271-272). Da mesma forma, a elite política e econômica de Foz do Iguaçu passou a reivindicar a criação de um curso de nível secundário. Fruto do movimento político desse grupo social e atendendo à demanda dessa mesma classe social, a Escola Normal Secundária de Foz do Iguaçu¹¹⁹ foi criada pelo Decreto n.º 10.336 de 28 de maio de 1957, sob vigência do governo de Moysés Lupion e da gestão de Vidal Vanhoni na Secretaria Estadual de Educação e Cultura do estado do Paraná, representando a primeira Escola Normal Secundário pública do Oeste do Paraná (vide anexo IV, foto 13). No ano seguinte, através do Decreto n.º 18.793 de

¹¹⁹ É importante salientar, também, que encontramos algumas fontes e referências bibliográficas que costumam confundir o uso dos termos “Secundário” e “Colegial”. Conforme já vimos, o termo “Secundário” foi adotado a partir da Lei Orgânica do Ensino Normal em 1946, para designar as Escolas Normais de segundo ciclo, formando os professores primários. Já o termo “Colegial” passou a ser utilizado apenas a partir da LDBEN n.º 4024/1961, para designar o segundo nível da Escola Normal de formação de professores primários.¹¹⁹ Portanto, é importante esclarecer que, mesmo se tratando de níveis equivalentes, apenas após a promulgação da referida LDBEN a Escola Normal de Foz do Iguaçu passou a ser designada como Escola Normal de Grau Colegial “Iguaçu” e, na ocasião de sua criação, era denominada “Escola Normal Secundária ‘Iguaçu’”.

28 de agosto de 1958¹²⁰, essa escola recebeu a denominação de Escola Normal Secundária “Iguaçu” (vide anexo IV, foto 14).¹²¹

A Regulamentação e Organização do Ensino Normal de 1958 determinava que a Escola Normal Secundária compreendesse “[...] uma escola de aplicação à prática de ensino, um ginásio ou escola normal regional.” (PARANÁ, Decreto n.º 17.503, 1958, Cap. VI, Art. 8.º). Esse regulamento, portanto, abriu a possibilidade de substituir a Escola Normal Regional de nível ginásial, pelo próprio Ginásio Estadual de Foz do Iguaçu, que desde 1952 já funcionava juntamente com o Grupo Escolar Bartolomeu Mitre. No mesmo período em que vários Cursos Normais Regionais foram criados no Oeste do estado do Paraná, o Curso Normal Regional de Foz do Iguaçu, que funcionava nas dependências do referido grupo escolar, iniciou o processo gradativo de extinção, cedendo o espaço físico à Escola Normal Secundária. Assim, nas dependências do grupo escolar permaneceu em funcionamento o ensino primário, o ginásial e o normal secundário. Essa medida não foi tomada apenas em função da falta de espaço físico. O interesse em manter a Escola Normal Secundária pública apenas em Foz do Iguaçu demonstra uma preocupação em suprir uma demanda por professores de um grupo seletivo que demandava uma escolarização subsequente ao curso ginásial. Assim, o curso que efetivamente formava o regente de ensino primário para atuarem nas escolas isoladas rurais, cuja carência e sistema multisseriado não interessava ao público da elite, tornou-se desnecessária.

Quando a Escola foi autorizada a funcionar, a Inspeção de Ensino de Foz do Iguaçu ficou incumbida de nomear uma professora para assumir a Diretoria da Escola. Ferreira (2008) explicita que encontrar uma professora que se dispusesse a trabalhar no período noturno não foi tarefa fácil, pois foram identificadas algumas professoras habilitadas para o cargo, mas a maioria delas era casada e “não tinha tempo”. (FERREIRA, 2008). Assim, Nelly Martha Comi, então Diretora do Curso Normal Regional, assumiu a direção da Escola Normal Secundária, da data de sua instalação até abril de 1958.¹²² A primeira secretária da Escola foi

¹²⁰ Trata-se do mesmo Decreto que denominou o Curso Normal Regional “Cândido Rondon”. (FOZ DO IGUAÇU, Decreto n.º 18.793, 1958, Art. Único).

¹²¹ A partir da LDB n.º 4024/1961 a Escola Normal Secundária “Iguaçu” passou a ser denominada “Escola Normal Colegial Estadual Iguaçu”. Pela autorização de funcionamento n.º 5.714 de 25/10/1978, a Escola Normal foi transferida para as dependências do Colégio Agrícola Manoel Moreira Penna, situado na Av. General Meira, 391. Em 1985, a Escola Normal foi transferida para o Colégio Barão do Rio Branco, situado na Rua Silvino Dal Bó, 85, onde atualmente funciona o curso de Magistério. O relatório da referida escola, datado do início da década de 1970, já apontava a improvisação da instalação desta escola e reivindicava melhores instalações: “Posteriormente, até a data atual, há necessidade premente de um prédio próprio, com Escola de Aplicação anexa”. (IGUAÇU, 1971).

¹²² De abril de 1958 até maio de 1959, assumiu o cargo de direção Eva Maria Diógenes. Posteriormente, Maria da Conceição Ferreira passou a dirigir a Escola Normal Secundária “Iguaçu”, cargo que exerceu de maio de

a professora Edil Penha Vale, que era esposa de um oficial militar transferido para Foz do Iguaçu e que atuou desde a instalação até 1960, ocasião em que se mudou de Foz do Iguaçu em razão de outra transferência do seu esposo. (IGUAÇU, 1971). Ferreira (2008) afirma que essa secretária era na verdade uma Assistente Técnica e que atuava em parceria com a Direção da Escola Normal na solução dos problemas pedagógicos, numa função equivalente à dos atuais coordenadores pedagógicos. O Regulamento das Escolas Normais do estado do Paraná criado em 1955 afirmava que *“A orientação pedagógica compete ao Assistente Técnico, com a tarefa de zelar pela fiel observância do presente regulamento bem como a solução dos problemas afetos ao citado curso.”* (PARANÁ, Decreto n.º 18.180, 1955, Cap. XIV, Art. 43º).

A Escola Normal Secundária “Iguaçu” inicialmente foi instalada no período noturno, em três pequenas salas cedidas no último piso das instalações do Grupo Escolar Bartolomeu Mitre¹²³, na Avenida Jorge Schimmelpfeng, 351, no Centro do município, onde no período diurno era ofertado o ensino primário. (IGUAÇU, 1971). Esse prédio estava localizado em área nobre de Foz do Iguaçu e havia sido construído para abrigar o primeiro grupo escolar e único existente em Foz do Iguaçu até aquele período (vide anexo IV, foto 15).

Em 10 de outubro de 1957, houve uma cerimônia para oficialização da instalação da Escola Normal Secundária de Foz do Iguaçu, que ocorreu no tradicional “Oeste Paraná Club” de Foz do Iguaçu e que foi presidida pela professora Nelly Martha Comi, então Diretora do Curso Normal Regional de Foz do Iguaçu. Havia muitas autoridades presentes nessa cerimônia, dentre elas a professora Diva Vidal, que representava o Secretário Estadual de Educação e Cultura Vidal Vanhoni; Dirceu Lopes, então prefeito do município de Foz do Iguaçu; João Lobato Machado, representando o Juiz de Direito de Foz do Iguaçu; o Major Erasto Peres Sayão, representante do Comandante do 1º Batalhão de Fronteiras; o Promotor Público Saulo Ferreira; Francisco Guaraná de Menezes, então Presidente da Câmara Municipal de Foz do Iguaçu; Carlos Paoli, representante do Cônsul da República do Paraguai;

1959 para além de 1970. (IGUAÇU, 1971). Conforme depoimento de Kuiava (2008), a professora Maria da Conceição Ferreira, conhecida como “Dona Maricota” pertencia a uma família muito tradicional, abastada e com muito poder político em Foz do Iguaçu. Essa família (os “Ferreira”) tinha também muita influência nos assuntos da educação no município: *“[...] a escola normal parecia assim um pouco vinculada a um pequeno patrimônio cultural dos Ferreira, que era uma família exatamente que tinha ainda um certo poder e ela então representava de certa forma esse poder um pouco ainda né, forte em Foz do Iguaçu.”* (KUIAVA, 2008).

¹²³ A partir da década de 1950, o Grupo Escolar Bartolomeu Mitre sofreu diversas mudanças. Três categorias de ensino passaram a funcionar nas dependências da instituição: o ensino primário, ginásial e normal. Além do ensino primário que era ofertado pelo Grupo Escolar desde sua criação em 1928, em 1951 passou a funcionar em suas dependências o Curso Normal Regional de Foz do Iguaçu no período noturno, em 02 de março de 1952, o Ginásio Estadual de Foz do Iguaçu no período vespertino e, em 1957, a Escola Normal Secundária “Iguaçu” no período noturno, transferida posteriormente para o período matutino. Essas instituições somente dividiam o mesmo estabelecimento, mas possuíam administrações independentes. (LIMA, 2001).

Carlos Loveras, representante do Cônsul da República da Argentina; Manoel Moreira Penna, Diretor da Escola Rural de Foz do Iguaçu; Agraél Morgenstern Oliva, Diretora do Ginásio Estadual de Foz do Iguaçu e Edna D’Amor Werneck, Diretora do Grupo Escolar Bartolomeu Mitre. (IGUAÇU, 1971).

Como podemos perceber, as principais autoridades locais, estaduais e até mesmo dos países vizinhos de Foz do Iguaçu se envolveram no processo de criação da Escola Normal Secundária pública, ou seja, essa escola representava uma demanda da elite de Foz do Iguaçu e região. Embora o discurso fosse a crescente exigência por professores habilitados para o ensino primário, os reais motivos era a demanda da elite pela continuidade do estudo para além do nível ginásial, para que pudessem melhor assumir os postos dirigentes relacionados à educação na região. Além disso, havia uma forte pressão por parte de funcionários públicos residentes em Foz do Iguaçu (Receita Estadual, da Política Federal, do Banco do Brasil ou de militares e oficiais da Marinha), tanto pela possibilidade da continuidade dos estudos de seus filhos quanto por professores primários melhor habilitados.

A primeira turma do Curso Normal Secundário iniciou suas atividades em 1958, com 35 (trinta e cinco) normalistas, 29 (vinte e nove) mulheres e 06 (seis) homens, seguindo as determinações do Regulamento das Escolas Normais do estado do Paraná de 1955, que dizia que “[...] Não poderão funcionar classes com número inferior 20 alunos (vinte).” (PARANÁ, Decreto n.º 18.180, 1955, Cap. X, Art. 13º, § Único). Conforme depoimento de Maciel (2008) a Escola Normal Secundária “Iguaçu” “[...] foi uma escola primeira aqui em Foz do Iguaçu não é. Nessa época era o nível cultural, digamos assim, escolar, mais alto que tinha né e entrar pro normal era nossa, uma maravilha! [...] era um respeito com a gente!” (MACIEL, 2008). Como essa demanda pelo nível secundário partiu da classe social economicamente favorecida de Foz do Iguaçu, esta escola foi destinada especificamente às filhas desta mesma classe. Conforme Nieradka, os normalistas eram de “[...] família de militares, esposas, tinha muitas mulheres casadas, maduras, a grande maioria, muito poucas adolescentes, três ou quatro, o resto todos já eram adultos, já professores.” (NIERADKA, 2008).

A Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 previa a aprovação nos exames de admissão para o ingresso dos alunos às Escolas Normais de segundo ciclo. Além do exame e da idade máxima de vinte e cinco anos, a admissão às Escolas Normais Secundárias seria feita através dos seguintes requisitos: “[...] para inscrição aos de segundo ciclo, certificado de conclusão de primeiro ciclo ou certificado do curso ginásial, e idade mínima de quinze anos.” (BRASIL, Decreto-Lei n.º 8.530, 1946, Art. 21º). Seguindo as determinações nacionais e estaduais, a Escola Normal Secundária de Foz do Iguaçu realizou um exame de admissão,

mas o mais provável é que somente foram aprovados nesses exames aqueles alunos melhor escolarizados. Da mesma forma, afirma que as alunas da primeira turma da Escola Normal Secundária “Iguaçu” foram “escolhidas” (vide anexo IV, fotos 16). Além disso, havia a exigência inicial do pagamento de uma “taxa de compensação” no ato da matrícula, que somente seria possível de ser paga pelas famílias mais abastadas de Foz do Iguaçu.

O caráter elitista da Escola Normal Secundária “Iguaçu” fica ainda mais evidenciado quando observamos o uso de uniformes, que se constituía numa exigência rígida: “[...] *tinha que ir uniformizado e sem uniforme não entrava, não entrava, simplesmente voltava pra casa.*” (MACIEL, 2008). Conforme Sebastiana Ayres de Aguirre¹²⁴ (2008), “[...] *era caro você comprar o uniforme, era sapato, era meia, era saia, era blusa, era gravata. Aí você tinha o uniforme de educação física, você era obrigado a fazer educação física.*” (AGUIRRE, 2008). Essa obrigatoriedade de mais de um tipo de uniforme caros e de que fossem muito bem cuidados, era uma exigência que só poderia ser atendida pelas famílias que tinham condições econômicas para tal e residissem próximo do grupo escolar onde funcionava a Escola Normal. Devido à precariedade das estradas, aos filhos das classes menos favorecidas e que residiam em localidades distantes do centro de Foz do Iguaçu, não era viável a compra desses uniformes bem como a sua manutenção da forma exigida (vide anexo IV, foto 17). Assim, a maioria das normalistas residia em Foz do Iguaçu, próxima ao Grupo Escolar Bartolomeu Mitre, e pertencia às famílias pioneiras e tradicionais do município.

Quando havia alunas da zona rural, estas acabavam desistindo em função das dificuldades de acesso e de condições de acompanhar o curso: “*Alguns desistiram mesmo, por problemas, sabe, de gente humilde e que quer trabalhar e não tinham condições e que [...] que moravam muito distante, e era a noite, difícil de chegar [...].*” (MACIEL, 2008). Essas alunas possivelmente eram filhas de colonos pobres mais humildes, que haviam se estabelecido na região no contexto da migração sulista. Portanto, a Escola Normal Secundária “Iguaçu” parece não ter sido aproveitada pelos colonos. Como vimos, os migrantes sulistas economicamente privilegiados, na intenção de reorganizarem suas escolas, viabilizaram o ensino primário confessional, assim como cursos de formação de professores confessionais, na intenção de manterem sua cultura de origem. Ferreira (2008) afirma que as poucas alunas que eram de outras localidades (Cascavel, Guaíra, Curitiba, Paraguai, Argentina), ficavam hospedadas numa casa alugada para elas no tempo do curso (na Rua Marechal Floriano, no

¹²⁴ Sebastiana Ayres de Aguirre nasceu em Foz do Iguaçu em 1940, onde estudou e cursou o Curso Normal Regional e a Escola Normal Secundária. Atuou como professora primária em várias escolas de Foz do Iguaçu e foi Secretária Municipal de Educação e Cultura de Foz do Iguaçu.

centro de Foz do Iguaçu), em pensionatos ou em casas de familiares. Entretanto, esse fato parece ter ocorrido no decorrer da década de 1960, e não na primeira turma da Escola Normal Secundária, que pertenciam todas às famílias residentes em Foz do Iguaçu.

Diante disso, tanto o pagamento da taxa de matrícula exigida quanto a obrigatoriedade do uniforme são elementos que evidenciam que entrar para a Escola Normal Secundária era um privilégio de uma minoria pertencente às famílias mais abastadas de Foz do Iguaçu. A postura da Diretora e dos professores da Escola Normal era extremamente formal: vestidos de forma clássica, nos padrões da etiqueta, dos bons costumes, ou seja, nos padrões altamente elitizados. Esses comportamentos tradicionais e formalizados da direção e do corpo docente eram os mesmos exigidos das alunas da Escola Normal, que posteriormente iriam ensinar os filhos dessa mesma classe social, que deveriam reproduzir esses comportamentos, as normas de conduta pacíficas e os costumes hegemônicos da elite.

Mesmo se tratando de uma escola de elite, devido ao isolamento do Oeste do Paraná e do município de Foz do Iguaçu em relação ao restante do estado, as limitações para o funcionamento da Escola Normal eram muito grandes. Pilotto (1952) apontava a necessidade de se criarem Escolas Normais secundárias no interior, para atender aos egressos dos Cursos Normais Regionais, colocando o prazo de cinco anos após a criação deste último curso. Entretanto, aponta para os seguintes problemas paralelos a serem resolvidos antes dessa criação:

[...] o problema dos locais para escola, um problema gravíssimo em nosso interior; o problema da transformação de escolas isoladas em escolas reunidas, onde seja isso possível, com a organização do sistema auxiliar de transporte para a escola; o problema de uma verdadeira inspeção escolar; o problema do serviço social absolutamente indispensável, etc. (PILOTTO, 1952, p. 103).

A maior dificuldade era em relação à contratação de seus professores. Alguns professores do Ginásio Estadual já existente no município desde 1952 eram aproveitados pela Escola Normal. Dessa forma, quando um professor abandonava a função no sistema de ensino do município, era muito difícil substituí-lo. Além da falta de professores, outra grande dificuldade era a falta de materiais didáticos: “*Não havia livros, mimeógrafos, nada, era giz e cuspe mesmo.*” (MACIEL, 2008). A Escola Normal não tinha uma biblioteca própria, utilizava a mesma biblioteca do Ginásio. Assim, como não havia materiais didáticos, as alunas contavam apenas com suas anotações nos cadernos e tinham que ir “[...] *preenchendo as necessidades, tinham que se virar.*” (FERREIRA, 2008). Além disso, após alguns anos de funcionamento da Escola Normal no período noturno (das 19h às 22h), a constante falta de

energia – devido à precariedade do abastecimento de energia do município, feito ainda por uma usina de óleo diesel – forçou a transferência da Escola do período noturno para o período matutino. (FERREIRA, 2008).

Certamente os problemas paralelos acima apontados, característicos de todo o Oeste do Paraná, não foram sanados antes da criação da Escola Normal. A não solução ou minimização dos problemas sociais apontados por Pilotto evidencia que essa Escola foi reivindicada e aproveitada pela classe social economicamente favorecida de Foz do Iguaçu que não era atingida diretamente por essas carências. Essa dificuldade acabava afetando apenas as alunas com condições financeiras inferiores. Para que fosse possível a esses alunos cursarem a Escola Normal no período noturno, teriam que residir e lecionar nas proximidades da Escola, ou seja, na região central de Foz do Iguaçu, privilégio de apenas algumas famílias mais abastadas do município. Além disso, esse aspecto evidencia a falta de subsídios do governo do estado do Paraná em relação a todo o sistema educacional da atual mesorregião Oeste, incluindo os cursos de formação de professores.

A orientação estadual em relação às Escolas Normais Secundárias, que previa que essas escolas atendessem aos egressos dos Cursos Normais Regionais, não se efetivou em Foz do Iguaçu. A inadequação da realidade de Foz do Iguaçu em relação à política estadual é evidenciada pelo fato de que, conforme o depoimento de Maciel (2008), a maioria dos alunos normalistas da Escola Normal Secundária de Foz do Iguaçu havia cursado o curso ginásial e não o Curso Normal Regional: *“A maioria era do ginásio mesmo, não tinha, por exemplo, um científico, não tinha outra perspectiva, não tinha como sair daqui [...]”* (MACIEL, 2008). Esse fato é revelador, na medida em que percebemos que os filhos das famílias de elite de Foz do Iguaçu, que não se dispunham a buscar escolaridade nos maiores centros urbanos do estado, também não tinham grande interesse no Curso Normal Regional, cuja habilitação estava voltada à regência no ensino primário, principalmente nas distantes e precárias escolas isoladas das zonas rurais. Portanto, essas famílias procuravam conduzir seus filhos aos cursos de formação mais sólida e geral com o curso do Ginásio Estadual. Enquanto o Curso Normal Regional objetivava o trabalho imediato no magistério, o Ginásio oportunizava uma formação diferenciada, incluindo, por exemplo, no currículo as disciplinas de língua estrangeira, tais como o inglês e o francês. Nisto também reside uma grande contradição em relação à realidade do Oeste do Paraná e de Foz do Iguaçu. Ao invés desses alunos aprenderem o espanhol ou guarani, idiomas de países que fazem fronteira com Foz do Iguaçu e com o Oeste do Paraná e que teria maior significado, os idiomas ensinados eram o Francês e o Inglês.

Se o Curso Normal Regional foi criado antes do Ginásio Estadual e se as alunas da Escola Normal Secundária eram em sua maioria egressas do Ginásio, isso significava que a maioria das normalistas egressas do Curso Normal Regional assumia os cargos de regentes de ensino primário nas escolas primárias da região e acabava não prosseguindo na sua escolaridade. Portanto, encerrar as atividades de um curso que habilitava para o trabalho docente imediato nas escolas isoladas rurais e privilegiar um curso de nível secundário para os egressos do Ginásio significava responder a uma demanda de futuras professoras que não objetivavam com esse título o trabalho docente nas escolas isoladas multisseriadas. Essa elite vislumbrava com essa formação ou efetuar um bom casamento, atuar nas escolas seriadas, no próprio Ginásio Estadual ou nos cargos diretivos nas escolas e cargos políticos educacionais do município e da região.

Evidenciando que a Escola Normal Secundária foi idealizada e aproveitada apenas pela classe dominante de Foz do Iguaçu, apesar da grande campanha de recrutamento para compor a primeira turma do Curso Normal Secundário, esta formou um número muito reduzido de alunos. O argumento da crescente demanda por professores habilitados entra em contradição com as características dessa Escola que, dos 35 (trinta e cinco) alunos iniciantes, formou apenas 14 (quatorze), dentre eles 12 (doze) mulheres e 02 (dois) homens (vide anexo IV, foto 18). Esses normalistas desistentes não eram alunos com dificuldades financeiras, mas provenientes de famílias de militares, membros da marinha ou funcionários públicos que compunham a “população flutuante” de Foz do Iguaçu e, portanto, não permaneciam por muito tempo residindo nesse município. (NIERADKA, 2008).

A primeira turma da Escola Normal Secundária “Iguaçu” concluiu o curso em 1960, celebrando a formatura em uma solenidade bastante luxuosa, o que corrobora a afirmação de que o público que a Escola Normal Secundária “Iguaçu” atendeu era proveniente de famílias da elite do município e da região (vide anexo IV, fotos 19 e 20). Conforme constatamos, muitas dessas alunas já eram professoras primárias e, ao concluírem o curso secundário, buscavam vagas nas melhores escolas seriadas, inclusive no próprio Grupo Escolar Bartolomeu Mitre, o único grupo escolar de Foz do Iguaçu. As normalistas que concluíam e não eram professoras tinham a possibilidade de serem empregadas imediatamente, devido à grande demanda por professoras primárias, mesmo nas escolas seriadas: *“A normalista se formava pra dar aula né, pra ser professora. Até porque ser professor na época era alguma coisa a mais né.”* (MACIEL, 2008).

As normalistas que eram de outras localidades, ao se formarem voltavam para suas cidades de origem para trabalhar. Porém, como o professor habilitado ainda carregava grande

status social, essas normalistas formadas acabavam ocupando os cargos dirigentes das localidades menores. Assim, essa busca por uma melhor qualificação, se não era para prosseguir os estudos no nível universitário ou para um bom casamento, ocorria no intuito de conquistar, através do título de “Professor Primário”, a possibilidade de galgar melhores postos de trabalho docente em melhores escolas ou os cargos políticos dirigentes no setor educacional, como as direções ou secretaria de escolas, inspetorias, secretarias, dentre outros.

A instalação de uma Escola Normal Secundária em Foz do Iguaçu também objetivava formar professores primários, mas, segundo a Lei Orgânica do Ensino Normal, esse nível de ensino também possibilitava o ingresso a alguns cursos das Faculdades de Filosofia. Entretanto, além da omissão dos Regulamentos das Escolas Normais do estado do Paraná em relação a tal possibilidade, essa era uma opção não compatível com a realidade do Oeste do Paraná, onde não havia cursos superiores e eram poucas as famílias que tinham condições de enviar seus filhos a outras localidades distantes. Entretanto, a preocupação das famílias de elite com a continuidade da formação de suas filhas fica comprovada pelo fato de que, como não havia outro curso secundário na atual mesorregião Oeste nesse período¹²⁵, a maioria das normalistas pertencentes às famílias mais abastadas que compuseram a primeira turma da Escola Normal não tinham o intuito de lecionar nas escolas primárias, mas utilizar esse título para prosseguir seus estudos em nível superior, em outras localidades do estado. Esse caráter é confirmado com o fato de que vários dos egressos da primeira turma da Escola Normal Secundária “Iguaçu” de fato prosseguiram os estudos, mas em áreas diversas ao magistério. Em relação aos egressos da primeira turma da Escola Normal Secundária “Iguaçu”, Maciel (2008) aponta:

Um dos meus colegas era militar [...] não quis ser professor nem nada. Um outro virou advogado [...] Aí teve uma outra que mora em Brasília, que não trabalha no magistério, casou mas não tem filhos [...] virou farmacêutica [...]. Uma outra mora em Curitiba [...] sei que ela não tinha feito nada na área do magistério. Daí uma outra que mora em Florianópolis casou, ela já era casada na época, era mãe de quatro filhos, o marido dela acabou, ela acabou indo morar na França uma época, voltou pro Brasil, o marido dela era do Banco do Brasil, aí nunca deu aula também [...]. (MACIEL, 2008).

Além disso, as normalistas, na sua maioria, que optaram pela carreira no magistério já trabalhavam como professoras primárias e não tinham condições econômicas inferiores das

¹²⁵ Posteriormente, as egressas da Escola Normal Secundária também cursaram a Escola de Comércio, de nível secundário e que foi criada em Foz do Iguaçu alguns anos depois (não foi possível precisar a data deste curso). Possivelmente esta escola atendeu o público masculino que demandava pelo ensino secundário, enquanto a Escola Normal atendia mais o público feminino.

demais, mas utilizaram o título de nível secundário para cursar o nível superior em diversas áreas como Biologia, Matemática, Geografia, Letras ou mesmo Pedagogia, em instituições localizadas em Curitiba, Ponta Grossa e, posteriormente, Guarapuava. Dentre as alunas, algumas aguardaram um tempo maior para buscar a formação no nível superior, mas a maioria mudou-se de Foz do Iguaçu por certo tempo em busca de seqüência nos estudos logo após a conclusão do nível secundário. (MACIEL, 2008).

Desde o início da década de 1930, no contexto da “Marcha para o Oeste”, os governos federal e estadual idealizavam a inserção do Oeste do Paraná na economia nacional, principalmente pelo fato de que essa região permaneceu muito tempo sob domínio econômico e político da classe dominante estrangeira. O aumento da demanda social pelo ensino primário estava atrelado às tentativas de difusão dos princípios capitalistas urbano-industriais que, baseados no modo de vida urbano, concebiam o desenvolvimento a partir do momento em que o consumo fosse expandido na região. Como o setor industrial ainda era insipiente nessa região, as necessidades de consumo se davam primeiramente pelos gêneros alimentícios que não podiam ser produzidos no ambiente urbano.

A própria formação de professores em nível secundário, como uma demanda da elite de Foz do Iguaçu, estava envolvida na tendência da supervalorização da ascensão escolar também como um “produto de consumo”. Acompanhando essa tendência, as normalistas formadas na Escola Normal Secundária que não se interessavam em prosseguir os estudos em nível superior nos grandes centros urbanos vislumbravam os cargos educacionais de planejamento e administração das principais escolas ou os cargos públicos de influência política. Conforme relatório da Escola Normal Secundária “Iguaçu” (1971), vários egressos da Escola Normal Secundária “Iguaçu” se destacaram nos cargos educacionais dirigentes do sistema educação do Oeste do Paraná:

Ex-alunos que se destacaram no magistério: Maria Odete Rolon – Ex-diretora do Grupo Escolar Bartolomeu Mitre e atual vice-diretora do Colégio Estadual Monsenhor Guilherme; Isolete Maria Aparecida Nieradka – Ex-diretora do Grupo Escolar Bartolomeu Mitre; Dyra Vidal Schmidt – Assistente técnica da Escola Normal Colegial Estadual Iguaçu; Ana Rodinski Mota – Diretora do Grupo Escolar Bartolomeu Mitre; Amélia Smaha de Oliveira – Diretora do Grupo Escolar Ponte da Amizade; Letícia Pasa Leopoldino – Inspetora do Ensino Primário; Sebastiana Ayres de Aguirre – Secretária Municipal de Educação e Cultura; Iracema Curra Dáriz – Inspetora Regional de Ensino 44º Inspeção Regional de Ensino; Doracy Pastorelo Benites – Diretora do Grupo Escolar Almir Tamandaré. (IGUAÇU, 1971).

Ocupar os cargos educacionais dirigentes era para a classe dominante de Foz do Iguaçu a estratégia para manter sua hegemonia política e cultural, na medida em que continuariam a reproduzir no interior da classe trabalhadora o padrão de vida social adequado à manutenção da ordem estabelecida e um estilo de vida urbano que começava a ser difundido no Oeste do Paraná. Assim, ao mesmo tempo em que controlavam o desenvolvimento educacional de acordo com as necessidades de mão-de-obra qualificada para o setor produtivo da região, divulgavam um padrão de vida e de desenvolvimento econômico calcado no consumo, como um produto do capitalismo industrial global a que a região começava a dar sinais de integração.

Conforme explicitado anteriormente, devido às exigências do setor industrial emergente no Brasil no contexto da década de 1950, a qualificação dos trabalhadores da fábrica se fazia no próprio ambiente de trabalho ou no sistema educacional técnico-profissionalizante paralelo que o governo federal implantara. Quanto ao trabalho docente, da mesma forma, a escolarização não era um pré-requisito cabal para o exercício da docência. No interior do estado do Paraná a maioria dos professores eram leigos e já atuavam no magistério na ocasião da sua formação.

Esses limites inerentes à educação escolarizada não significam, contudo, que numa ordem capitalista a reforma educacional seja desnecessária ou não interesse do empresariado. Em primeiro lugar, do ponto de vista do “trabalho intelectual” pode-se perceber claramente a contribuição da escola na qualificação de profissionais de alto nível para as funções de planejamento, administração e supervisão, que garantem as condições técnico-administrativas necessárias à produção, tanto dentro das empresas como na própria burocracia estatal. (XAVIER, 1990, 155).

Através das Leis Orgânicas do Ensino promulgadas no Brasil em meados da década de 1940, os cursos de formação profissional permaneciam de longa duração, afastando a grande maioria da população que acabava assumindo postos de trabalho precocemente. Dessa forma, “As camadas privilegiadas dispunham de tempo para uma escolarização mais prolongada e sem dúvida optavam por aquela que desse acesso às atividades profissionais efetivamente ascensionais, para as quais só o ensino superior encaminhava.” (XAVIER, 1990, p. 112). Nesse contexto, tanto no estado do Paraná em geral e assim também na região Oeste, o curso de formação de professores que mais se adequava às condições da classe trabalhadora era os Cursos Normais Regionais, não pela duração, mas por ser um curso de primeiro ciclo, mais acessível pelo menor nível de escolaridade e de exigência para o ingresso.

Além disso, esses Cursos Normais Regionais possibilitavam o ingresso imediato ao trabalho docente, voltados à formação do professor para a superação das dificuldades

econômicas dos espaços rurais e do interior, interesses diretos tanto do poder público estadual quanto da própria região carente de ensino primário. Já as Escolas Normais secundárias, embora fossem cursos profissionalizantes, abriam espaço para a ascensão aos cursos superiores. Além disso, em muitas localidades mais afastadas, como era o caso do Oeste do Paraná, a Escola Normal Secundária representava à classe dominante, além de um curso que possibilitava o eventual ingresso ao nível superior, a formação técnico-pedagógica mais adequada ao controle do sistema educacional da região. Nunes (2000b) apontou que o trabalho de Antônio Almeida Júnior, em relação ao estado de São Paulo,

[...] denunciava – em meados da década de 1940 – que os secretários de Educação do Estado eram violentamente pressionados pelos prefeitos e pelos diretórios políticos a ampliarem o número de escolas normais. Esse empenho, por parte dos municípios, era ocasionado pelo desejo de dar empregos públicos a pessoas da localidade. Essas escolas, portanto improvisadas, tornavam-se “aparelhos de ruminação local”. (NUNES, 2000b, p. 7, aspas da autora).

No Oeste do Paraná esse processo também ocorreu, na medida em que os Cursos Normais Regionais foram sendo instalados na região e, posteriormente, a Escola Normal Secundária, em condições igualmente improvisadas. Entretanto, é preciso considerar que os cargos políticos e diretivos educacionais também eram necessários e não havia no Oeste do Paraná profissionais formados para assumi-los. Porém, ao comporem essas funções administrativas, políticas e pedagógicas, como inspetorias, secretarias, direções de escolas, dentre outras, essas normalistas formadas em Foz do Iguaçu reproduziam no sistema educacional os princípios e interesses da classe social hegemônica economicamente da qual faziam parte. Assim, a Escola Normal Secundária “Iguaçu” não atendeu as necessidades da classe trabalhadora por professores primários mais capacitados, mas sim a uma pequena parcela da população de Foz do Iguaçu que viabilizou a Escola Normal para capacitar e habilitar os dirigentes do ensino na região, aqueles que direcionariam as políticas educacionais locais.

Essas demandas decorrentes do aumento populacional inicialmente foram supridas pelo próprio grupo social de colonos, que não requisitavam e nem se interessavam pela intervenção do poder público estadual, por priorizarem a manutenção de suas culturas de origem. Entretanto, assim que esses serviços não foram mais suficientes para o atendimento da população cada vez maior e que escaparam do controle do grupo de colonos, a intervenção do estado passou a ser requisitada. Neste ponto salientamos que esse processo foi determinante para a tardia criação da primeira Escola Normal Secundária pública do Oeste do

Paraná. Enquanto o grande contingente de crianças estava sendo atendido pelas escolas dos colonos, que providenciavam seus professores e que, posteriormente, os Cursos Normais Regionais viriam a suprir a imediata demanda por professores para as escolas primárias, uma Escola Normal Secundária não representava uma necessidade urgente. Ela começou a ser reivindicada quando a elite de Foz do Iguaçu começou a percebê-la como um meio necessário à ocupação de cargos políticos e administrativos educacionais, enquanto os professores regentes continuariam sendo formados pelos Cursos Normais Regionais em funcionamento em outros municípios.

Havia, portanto, interesses políticos diretos e indiretos na criação da Escola Normal Secundária de Foz do Iguaçu. Os interesses diretos estavam relacionados à necessidade de ofertar uma escolaridade subsequente ao curso ginásial, para formar os profissionais necessários às funções diretivas educacionais do sistema educacional local e atender a demanda da “população flutuante” que desejava prosseguir a escolarização. Já os indiretos giravam em torno da necessidade de incluir a região no movimento nacional urbano-industrial. A formação de um grupo de professores em um nível mais avançado e que pudesse coordenar esse almejado desenvolvimento educacional era, portanto, imprescindível para a inserção da região no movimento capitalista mundial. Dessa forma, foi objetivo desta seção demonstrar que a formação de professores primários estava atrelada antes à demanda da elite de Foz do Iguaçu pela formação subsequente ao ensino ginásial do que à demanda da classe trabalhadora por professores habilitados para as escolas isoladas. Em atenção a estes elementos, buscamos apresentar na próxima seção as contradições entre as determinações das políticas nacionais e estaduais voltadas à formação de professores primários e as especificidades da Escola Normal Secundária “Iguaçu” na ocasião de sua criação.

3.3 “Todas tinham pais e posses”: a formação da “filhas” da elite de Foz do Iguaçu para os cargos educacionais dirigentes

Nesta seção analisaremos a que ponto as políticas nacionais e estaduais exerceram influência no desenvolvimento do ensino público de formação de professores primários no Oeste do Paraná, procurando explicitar as características do trabalho docente e da formação docente através da Escola Normal Secundária “Iguaçu” na ocasião de sua criação, bem como

as contradições que se apresentam entre os princípios do Movimento pela Escola Nova e as especificidades dessa instituição.

A Escola Normal Secundária “Iguaçu” foi criada em Foz do Iguaçu anteriormente ao curso científico secundário, que era um curso propedêutico voltado para o ingresso ao ensino superior: *“Quer dizer, é a formação profissionalizante né. [...] Não era a perspectiva de continuidade a nível superior, era a perspectiva de formação profissional. [...] mão-de-obra para as necessidades.”* (NIERADKA, 2008). O motivo da reivindicação pela criação de uma Escola de nível secundário voltada à formação de professores e não de caráter geral estava relacionado com duas questões fundamentais: a) o curso secundário geral preparava seus alunos num viés humanístico e erudito, voltado para o ingresso ao ensino superior, e não havia em todo o Oeste do Paraná nenhum curso neste nível; b) porque a demanda por professores habilitados era crescente e o argumento de que os egressos do Curso Normal Regional necessitavam prosseguir seus estudos para o magistério representava apenas um pretexto para o apelo da elite desejosa de um curso de nível secundário que possibilitasse o exercício dos cargos educacionais dirigentes.

Embora a Escola Normal Secundária “Iguaçu” tenha sido criada em maio 1957, ainda na vigência do Regulamento das Escolas Normais do estado do Paraná de 1955, pois a Regulamentação e Organização do Ensino Normal de 1958 foi aprovada somente em junho deste ano, período em que a Escola Normal Secundária “Iguaçu” já estava em funcionamento, o currículo da primeira turma dessa Escola aproximava-se muito mais do currículo proposto pela regulamentação de 1958. Esse currículo era composto pelas seguintes disciplinas: Português e Literatura, Matemática, Anatomia, Didática, Prática de Ensino, Física e Química, Estudos Paranaenses, Desenho, Educação Física e Música.¹²⁶ Portanto, podemos supor que o currículo dos anos seguintes acompanhasse o disposto pelo Regulamento de 1958, que estava assim composto:

¹²⁶ Em 1962, certamente atendendo as modificações propostas pela LDBEN, o currículo da Escola Normal Secundária, que passou a ser denominada “Escola Normal de Grau Colegial “Iguaçu”, foi modificado e era composto pelas seguintes disciplinas: Primeira série: Português, Psicologia, Didática, Prática, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Educação Física, Desenho e Música e Canto Orfeônico; Segunda série: Português, Psicologia, Didática, Prática, Matemática, Ciências Naturais, História, Educação Física, Desenho e Música e Canto Orfeônico; Terceira série: Português, Didática, Filosofia, Organização Social e Política Brasileira e Educação Doméstica.” (PENNA, 1964). É impossível não perceber a ausência de disciplinas de língua estrangeira no currículo, principalmente o espanhol e o guarani, idiomas presentes no cotidiano de Foz do Iguaçu e região desde sua criação, em função da fronteira com o Paraguai e a Argentina. Contudo, obedecendo ao nosso recorte temporal, neste trabalho não objetivamos analisar mais a fundo o desenvolvimento desta Escola Normal durante a década de 1960.

Primeira série: Português e Literatura, Matemática, Didática da Educação Primária, Prática de Ensino, Física e Química, Anatomia e Fisiologia Humanas, Estudos Paranaenses, Música e Canto Orfeônico, Educação Física e Desenho; Segunda série: Português e Literatura, Matemática, Estatística, Didática da Educação Primária, Prática de Ensino, Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, História da Educação, Higiene e Educação Sanitária, Música e Canto Orfeônico, Educação Física e Desenho; Terceira série: Português e Literatura, Didática da Educação Primária, Prática de Ensino, Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, Filosofia da Educação, Higiene e Puericultura, Música e Canto Orfeônico, Educação Física e Desenho e Artes Aplicadas. (PARANÁ, Decreto n.º 17.503, Cap.VI, Art. 8º).

Comparando o currículo proposto pela Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, essa Regulamentação estadual acrescentou ao currículo da Escola Normal Secundária a disciplina de “Estudos Paranaenses”, que buscava introduzir nas Escolas Normais do Paraná o conhecimento dos problemas sociais das diferentes regiões do estado, bem como a prática da interferência do professor na busca de suas soluções.

Conforme Nieradka (2008), *“O próprio currículo não era pra continuidade do curso, era pra você trabalhar de primeira a quarta série. Então o conhecimento praticamente todo era de primeira a quarta série.”* (NIERADKA, 2008). Esse ponto aproxima muito a perspectiva das Escolas Normais Secundárias aos Cursos Normais Regionais, que era de formar professores no próprio meio social e, conhecedores da realidade desse meio, pudessem atuar também como “agentes sociais” do interior de suas comunidades. Essa era uma necessidade veemente da região Oeste do Paraná, que possuía poucas escolas primárias e a maior parte de escolas multisseriadas eram extremamente deficitárias.

Embora o currículo do curso se aproximasse do Curso Normal Regional por incluir uma disciplina de “Estudos Paranaenses”, além das disciplinas práticas voltadas ao trabalho docente, a Escola Normal Secundária de Foz do Iguaçu não foi criada com o interesse de formar professores para o trabalho docente nas escolas que mais necessitavam de professores habilitados, principalmente as escolas isoladas rurais da região. Não poderia ser diferente mediante um corpo docente composto por vários professores que não tinham formação pedagógica, mas cursos de outras áreas, que não lecionavam no ensino primário e que pertenciam à elite de Foz do Iguaçu, portanto, não conheciam a realidade das escolas.

Os professores que lecionavam na Escola Normal Secundária¹²⁷ foram selecionados e suas aulas distribuídas pelo título que possuíam, sendo que a maioria dos professores era natural e residente de Foz do Iguaçu, não possuindo curso superior. Os que possuíam não

¹²⁷ O primeiro corpo docente da Escola Normal Secundária foi composto pelos seguintes professores: Valderez Peixoto Cury, Frederico Lopes Cezar, Dr. Osvaldo Valente da Silva, Eva Maria Diógenes, Olgeciria Leonor Siqueira, Agraél Morgenstern Oliva e Edna D’Amor Werneck. (FERREIRA, 2008).

eram naturais de Foz do Iguaçu, mas haviam sido transferidos para a região por motivos profissionais e ali passavam a residir, como era o caso dos militares e funcionários públicos.¹²⁸ A maioria desses professores eram egressos de escolas secundárias e que, por um desempenho talvez destacado, eram convidados a atuarem no magistério. Alguns dos professores que lecionavam na Escola Normal Secundária eram também professores do Curso Normal Regional, outros eram professores primários ou lecionavam também no Ginásio Estadual de Foz do Iguaçu. Alguns destes professores homens já possuíam cursos superiores, mas em outras áreas do conhecimento, como os médicos, dentistas, funcionários públicos do Banco do Brasil, oficiais do Exército (tenentes, maiores ou outros oficiais), oficiais da Marinha ou controladores de voo da Aeronáutica (pois já havia um pequeno aeroporto em Foz do Iguaçu de 1950 – vide anexo IV, foto 21). O despreparo dos professores que lecionavam na Escola Normal, a maioria habilitados em outras áreas do conhecimento distantes das licenciaturas, ou formados apenas nos Cursos Normais Regionais, tinha causa na dificuldade de encontrar professores dispostos a lecionar nos cursos de formação de professores no Oeste do Paraná, devido à distância, falta de recursos e da dificuldade de acesso à região.

A maioria desses professores eram suplementaristas¹²⁹, ou seja, contratados temporariamente e remunerados pelo governo do estado do Paraná, recebendo seus vencimentos na Coletoria Estadual de Foz do Iguaçu. Entretanto, esses contratos temporários geralmente eram renovados ininterruptamente, devido à falta de professores habilitados para compor o quadro efetivo dos professores, principalmente nas regiões mais distantes como era o caso de Foz do Iguaçu. A maioria das professoras mulheres que lecionavam na Escola Normal eram esposas de militares, esposas de médicos, de funcionários públicos e, portanto, chegavam a Foz do Iguaçu já com um grau de escolaridade mais elevado, incluindo a formação em Escolas Normais Secundárias ou cursos superiores cursados em outros municípios ou estados do país. Porém, a grande dificuldade consistia em mantê-las na função, em virtude das constantes transferências de seus esposos. (FERREIRA, 2008).

Embora nem todos os professores da Escola Normal fossem de famílias tradicionais “pioneiras” de Foz do Iguaçu, todos pertenciam a famílias economicamente privilegiadas e, portanto, à classe social dominante de Foz do Iguaçu. Sendo assim, esses professores possivelmente não necessitassem dos salários do magistério para sobreviver. Conforme

¹²⁸ Para atuar no magistério registra-se apenas o caso da Diretora do Ginásio Estadual, professora Agraél Morgenstern Oliva, que era natural de Curitiba, possuía o curso superior de História e, após sua formação, foi nomeada e passou a residir em Foz do Iguaçu, onde permaneceu por muitos anos.

¹²⁹ O Regulamento das Escolas Normais do estado do Paraná de 1955 previa os seguintes contratos para o trabalho docente nas Escolas Normais: “I – *professores catedráticos*; II – *professores auxiliares*; III *professores suplementaristas*.” (PARANÁ, Decreto n.º 18.180, 1955, Cap. XVII).

Nieradka (2008), o que levava os professores com outras atividades bem remuneradas a lecionarem na Escola Normal era *“A convivência, era o status. [...] A convivência com a comunidade [...] e pra ocupar o tempo, a cidade não tinha muita coisa pra fazer.”* (NIERADKA, 2008). Apesar de não necessitarem dos salários do magistério, a remuneração dos professores na Escola Normal possivelmente era satisfatória, possibilitando que o trabalho docente na escola de formação de professores atraísse um homem chefe de família, com o *status* social de militar e com nível de escolaridade elevado, bem como uma mãe de família que se dispunha a lecionar no período noturno.

Maciel (2008) afirma que a disciplina de “Português”, ministrada pela esposa de um médico de Foz do Iguaçu (e que também lecionava no Curso Normal Regional), era bastante deficitária e, embora incluísse os conteúdos de Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa e Literatura Infantil, privilegiava os conteúdos de gramática e análises sintáticas: *“[...] um professor saía do magistério e ele tinha a menor noção de alfabetização, de nada!”* (MACIEL, 2008). Essa ausência da abordagem mais prática das disciplinas, denunciada pela ex-normalista, impedia, portanto, que o professor atuasse como “agente comunitário” nas escolas isoladas da região, que eram carentes de estrutura física, materiais didáticos, enfim, de toda infra-estrutura. Essa era uma proposta de formação mais característica das Escolas Normais Regionais. Percebe-se que o curso secundário de Foz do Iguaçu, embora buscasse se adequar aos moldes da proposta nacional e estadual profissionalizante para esse nível de ensino, objetivava a formação de professores que pertenciam a uma elite que não pretendia, portanto, permanecer atuando nas precárias escolas isoladas.

A disciplina de “Música”, ministrada pelo maestro da banda do Exército de Foz do Iguaçu, era “uma enganação” e se resumia no aprendizado da leitura de pautas de letras de música, de notas musicais e a solfejar. As alunas normalistas inclusive faziam parte do coral do município, organizado por esse professor militar. Assim, não era um ensino de música voltado para o uso do conhecimento musical, da musicalidade nas salas de aula e, assim, não se podia esperar o ensino da aplicação pedagógica dos conhecimentos musicais. O depoimento de Nieradka (2008) corrobora a perspectiva tradicional, além de nacionalista, do ensino de música:

A gente aprendia todos os hinos pátrios, que eram chamados, tinha até um livrinho de hinos pátrios né. Hino de Foz do Iguaçu na época e a gente era obrigado a saber, do Paraná, além do hino nacional né. Mas a gente sabia o paraguaio, o argentino, a gente tinha que aprender todos. Além da música do soldado, da marinha, do dia da árvore, música de dias comemorativos. (NIERADKA, 2008).

A disciplina de “Matemática” não introduzia o estudo da matemática voltada para o ensino primário, como noções decimais ou o uso de materiais concretos, mas enfatizava conteúdos matemáticos gerais: *“O professor de matemática infernizava a gente com as coisas lá que deus o livre, umas álgebras.”* (MACIEL, 2008). As disciplinas de “Filosofia da Educação” e “Sociologia Educacional” eram geralmente ministradas por professores militares, seminaristas, formados em nível superior e que, por terem uma formação geral e pouca experiência pedagógica, acabavam estabelecendo um caráter mais geral às disciplinas do curso. Por exemplo, segundo Maciel (2008), na disciplina de “Sociologia Educacional” o professor não ministrou *“[...] a sociologia, aquela que interessava pra aquele momento. [...] sociologia da educação, por exemplo, o momento naquele contexto histórico, não, não foi assim. Mas foi uma coisa aprofundada, ele deu realmente noções de sociologia [...].”* (MACIEL, 2008).

A disciplina de “Didática” era ministrada nos três anos do Curso Secundário, e cuja proposta era trabalhar todas as metodologias do ensino primário. Conforme Nieradka (2008), *“Eles se baseavam muito lá ao que você tinha que trabalhar lá em primeira a quarta. É a preocupação toda, volto a dizer, era com a formação de professores lá de primeira a quarta. Eles não estavam preocupados se você ia ter um conhecimento além daquilo.”* (NIERADKA, 2008). Entretanto, a mesma professora entra em contradição quando aponta que na disciplina de didática se estudava muito os clássicos, numa formação Didática geral. Essa formação geral forneceu as bases para as ex-normalistas galgarem, posteriormente, vagas no ensino superior e como docente em Universidades. Sem essa formação geral possivelmente essas alunas não teriam alcançado esses espaços.

Não havia no currículo da Escola Normal Secundária disciplinas de língua estrangeira que auxiliassem o trabalho do professor nas escolas isoladas rurais, que recebiam um razoável contingente de alunos descendentes ou nascidos nos países vizinhos, na Argentina ou no Paraguai, e que residiam em Foz do Iguaçu ou região¹³⁰. Isso prova ainda mais o distanciamento dessa formação de professores da realidade das escolas destinadas às classes menos favorecidas e a não preocupação em atender esses alunos considerando os idiomas de sua cultura de origem. Buscava-se formar as normalistas nos moldes de uma cultura padronizada e elitizada, que deveria ser transmitida às futuras gerações. Para tanto, o ensino e

¹³⁰ Conforme Nieradka (2008), em relação à presença de estrangeiros em Foz do Iguaçu e no Oeste do Paraná neste período: *“Tinha muitos paraguaios estudando aqui, mas porque moravam aqui. Como tinham brasileiros que estudavam lá porque moravam lá. [...] A língua, a gente sempre arranhou um pouco do espanhol, eles também tinham que aprender a nossa língua, assim quem morava lá, era a língua portuguesa na escola e eles tinham que se virar. [...] Porque na época não tinha ponte, era muito difícil o acesso, era por canoa!”* (NIERADKA, 2008).

as avaliações da Escola Normal eram muito tradicionais e rigorosos. Eram aplicadas provas escritas, provas orais públicas, perante toda a turma, ou avaliações das disciplinas práticas nas escolas, seguidas pelas anotações em fichas de acompanhamento. (NIERADKA, 2008).

Também, no início, a Escola Normal Secundária “Iguaçu” não cumpriu com as determinações da Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, que previa que *“Todos os estabelecimentos de ensino normal manterão escolas primárias anexas para demonstração e prática de ensino.”* (BRASIL, Decreto-lei n.º 8.530, 1946, Art. 47º). A Escola de Aplicação não foi criada, mas, como a Escola Normal foi instalada nas dependências de um Grupo Escolar, posteriormente acabou incorporando-o como Escola de Aplicação, cumprindo com outra exigência da referida Lei Orgânica, que determinava que *“Cada escola normal manterá um grupo escolar.”* (BRASIL, Decreto-lei n.º 8.530, 1946, Art. 2.º). Corroborando essa afirmação, no mesmo ano de criação da Escola Normal de Foz do Iguaçu, em 1.º de dezembro de 1958, o governo de Moysés Lupion, através do Decreto n.º 20.388, que substituiu a redação do Artigo n.º 56 da Regulamentação e Organização do Ensino Normal do estado do Paraná, pela seguinte redação: *“O Grupo Escolar em cujo prédio funcione uma Escola Normal Secundária se transformará em Escola de Aplicação.”* (PARANÁ, Decreto n.º 20.388, 1958, Art. Único).

Através do Decreto n.º 1.471 de 14 de fevereiro de 1958, o governo do estado do Paraná determinou que, *“Fica criada uma Escola de Aplicação anexa à Escola Normal Secundária de Foz do Iguaçu.”* (PARANÁ, Decreto n.º 1.471 de 14 de fevereiro de 1958, Art. Único). Essa Escola de Aplicação era o Grupo Escolar Bartolomeu Mitre, que havia cedido as salas para o funcionamento da Escola Normal e que ofertava o ensino primário no período matutino e também no turno chamado “intermediário”, entre o matutino e o vespertino.¹³¹ O que ocorreu não foi a anexação de uma Escola de Aplicação à Escola Normal, mas o contrário, a Escola Normal foi instalada nas dependências da sua futura Escola de Aplicação. As aulas práticas, portanto, eram realizadas em uma instituição cujo funcionamento estava pautado no regime seriado, que era um modelo complexo e baseado na divisão social do trabalho do modelo industrial de produção. Dessa forma, no regime seriado o professor não detém mais o controle total do processo ensino-aprendizagem dos alunos, mas apenas o universo da sua classe.

¹³¹ Para aumentar o número de vagas no ensino primário em relação à crescente demanda neste período, o Grupo Escolar Bartolomeu Mitre, único grupo escolar da região, criou o “turno intermediário”. Havia, portanto, três turnos: o matutino das 7h e 30m às 11h; o intermediário das 11h às 14h e o vespertino das 14h às 18h. Eram três horas de aula e três turnos, ao invés de quatro horas e dois turnos. No intermediário as crianças almoçavam na escola e era fornecida merenda paga pelo estado. (NIERADKA, 2008).

As alunas que já lecionavam realizavam a prática nas suas próprias turmas, sob a presença e avaliação tanto da professora de Prática de Ensino quanto das professoras regentes da sala. Entretanto, a Prática de Ensino muitas vezes não surtia o efeito desejado, pelas próprias condições efetivas da rede de ensino de Foz do Iguaçu. Em muitos casos, a normalista da Escola Normal Secundária estagiava na sala de aula sob a supervisão e avaliação de uma professora regente que possuía apenas o Curso Normal Regional. (NIERADKA, 2008).

Assim, a disciplina de “Prática de Ensino” (vide anexo IV, foto 22) era igualmente deficitária, reafirmando a falta do caráter prático do currículo da Escola Normal:

Mas também ninguém ensinava a gente fazer um plano nem nada. A gente entrava lá. [...] Era avaliado, ia lá na frente, o professor ia lá assistir e pronto. [...] A gente entrava muito cru na sala de aula. Daí tinha a disciplina de Prática de Ensino. Essa prática de ensino, bom, a prática de ensino realmente era uma disciplina muito esquisita. [...] Não tinha por exemplo, prática de matemática, prática de português, não tinha isso. A gente ia lá pra dar umas práticas lá, umas coisas que tava lá nos livros, não sei aonde. [...] O que frizavam muito na época era o seguinte: como que o professor tinha que ficar, o professor tinha que se arrumar, como que ele tinha que escrever no quadro, como que ele tinha que dividir o quadro, aquelas coisas, tudo maquiagem. Não que isso não seja importante, mas isso é mínimo, isso num recado você diz pra ele isso né. (MACIEL, 2008).

Maciel (2008), mencionando a qualidade das disciplinas da primeira turma da Escola Normal Secundária de Foz do Iguaçu, afirma que “Todas, todas foram deficitárias.” (MACIEL, 2008). Essa baixa qualidade foi mencionada pela ex-normalista em relação à ausência da abordagem prática nas disciplinas, que não buscavam transportar para o trabalho docente os conteúdos gerais ministrados. Mesmo as disciplinas essencialmente práticas, como Didática e Prática de Ensino, eram ministradas deficitariamente e não forneciam os conhecimentos necessários para subsidiar o trabalho prático do professor nas salas de aula nas escolas isoladas. Assim, o pouco conteúdo prático ofertado no curso estava mais voltado à realidade das poucas escolas seriadas que existiam na região do que para o trabalho nas escolas isoladas, distantes e precárias, e que atendiam a classe menos favorecida.

A Escola Normal Secundária “Iguaçu” apresentou uma característica bastante comum aos cursos de formação de professores primários em diversos países do mundo. Nesse período, o processo de feminização do trabalho docente e da formação de professores ainda fazia das Escolas Normais um espaço caracteristicamente feminino. Essa tendência dos cursos de formação de professores primários como lugar específico de formação das mulheres, mais propensas ao cuidado com as crianças, freqüentemente associada aos cuidados maternos,

remetia a uma outra finalidade bastante comum ao público feminino desses cursos: a preparação para o casamento, tendo em vista que o magistério era entendido como uma profissão compatível com os trabalhos domésticos.

Entretanto, essa finalidade começou a dividir espaço com um outro perfil de trabalhadoras mulheres, que começa a se desenvolver no Brasil justamente nas décadas de 1940 e 1950, quando as mulheres começaram a ser inseridas no mercado produtivo e a tornarem-se requisitadas para suprir a crescente demanda por professores nas escolas primárias que, devido à baixa remuneração, não era uma profissão atrativa ao público masculino. (WEREBE, 1994). A tendência nacional das escolas normais não foi de formar professores primários, mas de instruir as moças de classes médias e altas para múltiplas funções:

[...] a expansão da rede de escolas normais jamais constitui uma garantia para a formação dos professores necessários ao ensino primário. [...] A multiplicação das escolas normais não foi fruto do aumento do interesse pelo magistério primário, mas deveu-se às múltiplas funções que essas instituições passaram a desempenhar. E elas atraíram não apenas jovens das classes médias, mas também de famílias abastadas. (WEREBE, 1994, p. 193).

Conforme afirma José Kuiava¹³², a Escola Normal Secundária “Iguaçu” foi criada com o intuito de formar, em sua grande maioria, professoras mulheres, que buscaram a formação para o magistério por ser esse o único curso secundário existente no Oeste do Paraná. O ingresso ao curso de formação de professores primários na maioria dos casos não se constituía em opção, mas na única possibilidade existente no Oeste do Paraná para a continuidade dos estudos. As alunas que cursavam a Escola Normal eram filhas de famílias da elite de Foz, muito resguardadas e educadas de forma tradicional. (KUIAVA, 2008).

O ponto que mais ilustra essa tendência à feminização da formação de professores primários também na Escola Normal Secundária “Iguaçu” eram as disciplinas de “Higiene e Educação Sanitária” ou de “Higiene e Puericultura” no currículo do curso, através das quais a proposta era ensinar às alunas mulheres os cuidados necessários com os bebês, além de bordado, culinária, cuidados domésticos e de higiene. Conforme Aguirre (2008), na disciplina de Puericultura aprendia-se,

¹³² José Kuiava nasceu em Casca/RS, em 19 de fevereiro de 1944. Atuou como diretor do Ginásio Estadual Dom Manoel Konner no período de 1972 a 1974, que funcionava nas instalações do Grupo Escolar Bartolomeu Mitre, na mesma época em que ainda funcionava neste mesmo prédio a Escola Normal Secundária “Iguaçu”. Atualmente é professor da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Cascavel.

[...] a fazer crochê, a gente aprendia a fazer roupa pra bebê, porque a gente tinha que aprender a lidar, não sei por que, mas a gente aprendia a lidar com o bebê, e aí as professoras ajudavam muito. Daí no final do ano a gente fazia uma cestinha e era dado pra, pro hospital pra, pra necessitados, aquelas cestas com o enxoval. Aí a gente aprendia tudo sobre a criança. (AGUIRRE, 2008).

Além disso, o máximo que esse currículo chegava às classes menos favorecidas era através desse tipo de campanhas beneficentes. Também havia campanhas que propunham ofertar orientação e coordenação pedagógica às Escolas Isoladas e alfabetização de adultos, porém eram campanhas esporádicas e pontuais. A maioria dos eventos da Escola Normal Secundária “Iguaçu” eram descomprometidos com a realidade da educação para as classes menos favorecidas, focalizando os esforços em festividades de calendário ou cívicas, como aulas inaugurais, dia das mães, baile da chave, festa Junina, dia do município, aniversário da escola, dia da criança, dia do professor, comemorações cívicas, festa de alunos egressos, semana da criança, competições de vôlei, exposições dos materiais aplicado em sala de aula durante o ano letivo, dentre outros. (IGUAÇU, 1971; FERREIRA, 2008; MACIEL, 2008).

Essas disciplinas voltadas aos afazeres domésticos e maternos estavam previstas na estrutura curricular nacional e estadual para esses cursos de formação de professores, confirmando a tendência à feminização do trabalho docente e a necessidade da inserção da mulher no processo produtivo. Assim, a mulher começa a ganhar um espaço importante na divisão social do trabalho, nessa nova fase do modo de produção capitalista no Brasil, baseado no modelo econômico urbano e industrial. Entretanto, essa tendência do curso já caracterizava uma distorção do papel do trabalhador docente na sociedade, enquanto uma função responsável pela socialização e humanização de todos os indivíduos para a vida em sociedade, através da transmissão do saber elaborado historicamente pela humanidade.

Assim, embora a orientação nacional e estadual para o ensino secundário estivesse voltada à profissionalização para o trabalho docente no ensino primário, talvez pela precariedade de trabalho da maioria das escolas da região, as características da Escola Normal Secundária “Iguaçu” não possibilitavam às “filhas” da elite uma formação que as preparasse para as inúmeras necessidades imediatas das escolas isoladas, mais necessitadas e que, portanto, atendia principalmente os filhos da classe trabalhadora. Tratava-se de uma formação deslocada dessas necessidades reais das escolas isoladas do Oeste do Paraná, mas sim focada aos cuidados com os bebês e aos afazeres domésticos, ao preparo didático das alunas para o exercício da docência nas escolas seriadas de elite ou às funções diretivas educacionais da localidade. (MACIEL, 2008). Dessa forma, a Escola Normal atendeu a expectativa das famílias de elite que, mediante a escolarização de suas filhas para além do Ginásio e aquisição

de um *status* social, também visualizavam na habilitação de normalista um diferencial para efetuar um bom casamento. Caso isso não ocorresse, prosseguiam na profissão do magistério ou continuavam os estudos, em cursos de aperfeiçoamento feitos em outros municípios do estado – cujo pré-requisito era justamente não ter vínculo matrimonial, em função da necessidade de residir em outras localidades no período do curso – ou, posteriormente, em cursos superiores de Guarapuava, Curitiba, ou outras localidades. (KUIAVA, 2008).

Entretanto, em razão da situação improvisada do ensino primário público e dos cursos de formação de professores do Oeste do Paraná, mas principalmente pelo foco da formação voltada às escolas seriadas, a Escola Normal Secundária “Iguaçu” não preparava esses professores para o trabalho docente nas escolas isoladas multisseriadas. Assim, o pouco conteúdo prático da Escola Normal Secundária, pelo perfil dos professores da Escola Normal estava atrelado às reais intencionalidades da classe dominante para com a formação desses professores, não prevendo uma formação pedagógica sólida necessária ao trabalho docente nas escolas mais necessitadas. Conforme aponta o depoimento de Maciel (2008):

[...] nunca ninguém me disse como é que se alfabetizava uma criança, aquilo era instintivo, ia lá, pegava um livrinho e pegava na mão das crianças e, sei lá, fazia as coisas por minha intuição, entende? Era assim. O curso não me deu nenhuma formação nesse sentido. Eu não tinha formação, faltou pra mim isso entende. Então eu poderia, por exemplo, ter improvisado material didático. Se eu tivesse aprendido, por exemplo, a fazer material didático. Se eu tivesse aprendido a fazer coisas que, sei lá, não se aprendida nada, você não tinha nada, você não tinha livro, não tinha material. (MACIEL, 2008).

Uma formação nesses moldes entrava em contradição com a realidade educacional de do Oeste do Paraná, extremamente precária e que contava com poucos grupos escolares ou casas escolares seriadas. A maioria das escolas primárias eram escolas isoladas rurais multisseriadas e as poucas escolas seriadas e de melhor qualidade estavam localizadas nos maiores centros urbanos, não atendendo toda a população em idade escolar, mas uma pequena parcela das famílias tradicionais e abastadas do município. Como podemos perceber, a Escola Normal Secundária “Iguaçu”, voltada para a prática em regime seriado, quando contemplavam a prática pedagógica formava os futuros professores para as escolas que atenderiam os filhos da elite e não para as escolas isoladas multisseriadas, que atendiam fundamentalmente as famílias mais necessitadas e que residiam em localidades distantes dos núcleos urbanos principais. A Escola Normal, por ter sido criada por um quadro de professores que não conheciam a realidade das escolas isoladas – militares, esposas de militares, médicos, dentre outros – e que possuíam outro tipo de formação, acabava

encaminhando a formação dos professores em caráter mais geral em detrimento da técnica, formando seus professores mais para o ensino seriado, nos grupos escolares ou casas escolares de elite, do que para o ensino nas escolas multisseriadas que atendiam a classe trabalhadora.

Esse perfil dos professores determinava um caráter bastante tradicional ao funcionamento da Escola Normal. As alunas normalistas eram extremamente controladas e seus comportamentos eram anotados em cadernetas durante todo o ano letivo. O princípio era de que as normalistas tinham que “dar o exemplo” para os alunos do Ginásio e do ensino primário, que funcionavam nas mesmas dependências, embora em turnos distintos. Como afirma Aguirre (2008): “[...] nós éramos cobradas assim, e apontada como exemplo. Nós éramos as professoras deles [...] Era uma, uma linha enérgica.” (AGUIRRE, 2008). Entretanto, embora os professores e diretores da Escola Normal mantivessem a autoridade, esses pertenciam à mesma classe das famílias dos alunos, todos se conheciam e conviviam com os pais das alunas: “Logicamente que o diretor, o professor, eles eram tudo amigos dos nossos pais, amigos da família né. Então ninguém, ninguém prejudicava ninguém.” (AGUIRRE, 2008). Da mesma forma, conforme aponta Nieradka (2008):

[...] a cidade era pequena demais, todo mundo conhecia todo mundo, era amizade familiar. [...] E os que eram daqueles professores que não eram de famílias mais tradicionais daqui ou que moravam a mais tempo aqui, que eram militares, ou do Banco do Brasil, acabavam se adaptando né. (NIERADKA, 2008).

Assim, esse exagerado controle e o padrão rigoroso de comportamento demonstram que o funcionamento dessa Escola estava mais próximo dos métodos de ensino tradicionais do que dos métodos e conteúdos propostos pelo Movimento pela Escola Nova. Esse elemento entra em contradição com as orientações estaduais, difundidas por Erasmo Pilotto e ainda influentes na política educacional do estado do Paraná nos anos finais da década de 1950, que previam uma formação pedagógica baseada nos novos métodos e técnicas de ensino, propondo desenvolver no aluno suas capacidades e aptidões individuais.

Importante observar que as idéias do Movimento pela Escola Nova foram difundidas no estado do Paraná principalmente através dos Cursos Normais Regionais, que representaram o principal foco dos esforços de Pilotto e que estavam voltados ao trabalho docente imediato nas escolas isoladas rurais, embora o estado não ofertasse as condições necessárias para uma formação e realização do trabalho docente de qualidade. Assim, o sucesso ou fracasso do ensino primário ficava sob a incumbência do “espírito” idealista e

sensível do normalista, que deveria superar essas dificuldades materiais. Como Pilotto chegou a mencionar a intenção de criar Escolas Normais Secundárias pelo interior do estado, a Escola Normal Secundária “Iguaçu” foi criada pelo governo do estado com a intenção de formar uma parcela de professores no Oeste do Paraná em um nível intelectual mais elevado, centralizando essa elite intelectual no município de Foz do Iguaçu.

No contexto da política nacional-desenvolvimentista baseada no princípio de adequar a educação às novas exigências capitalistas urbano-industriais e sob influência dos princípios do Movimento pela Escola Nova, o ensino secundário para Pilotto tinha uma relação direta com a dualidade educacional, entre um ensino destinado aos alunos de aptidões intelectuais e outro ensino aos alunos de aptidões manuais:

Deve, então, êste segundo ciclo, ter uma grande variedade de possibilidades abertas ao educando, - um grupo das quais para os mais aptos intelectualmente, conduzindo-o à formação de grau universitário, (como os nossos atuais cursos clássico e científico); outro grupo, conduzindo à formação direta dos quadros médios da produção e do comércio, - como os nossos cursos, dêsse grau, de química, de comércio, etc.; outro grupo, para aqueles nos quais as aptidões manuais são mais pronunciadas que as aptidões intelectuais [...]. (PILOTTO, 1952, p. 99).

Esse também era o princípio empregado às escolas de formação de professores no estado do Paraná, que apresentava essa dualidade tanto entre os Cursos Normais Regionais, voltados aos trabalhos mais práticos e manuais, e as Escolas Normais secundárias, voltadas para desenvolver as aptidões intelectuais, quanto no interior das próprias Escolas Normais Secundárias, a exemplo da Escola Normal de Curitiba.

Dessa forma, partimos do pressuposto que a demanda da elite que reivindicou a Escola Normal estava atrelada à concepção de trabalho docente de Erasmo Pilotto, cujo trabalho no governo do estado do Paraná foi encerrado no início da década de 1950, porém, influenciou as políticas educacionais paranaenses por muitos anos, na medida em que preparou, através da Escola Normal de Curitiba, um grupo seletivo de intelectuais incumbidos de expandir o ideário do Movimento pela Escola Nova pelo Paraná. Nessa Escola, Pilotto seguiu os princípios de que “os mais aptos e inteligentes” deveriam ser mais bem formados e incumbidos de trabalhos de diretivos, enquanto os “menos aptos e capazes” deveriam ser instruídos nos trabalhos mais técnicos e práticos.

Como o idealizado pelas políticas educacionais nem sempre se efetiva, em função das condições materiais e especificidades da aplicação prática, no Oeste do Paraná a proposta de Pilotto em criar uma Escola Normal Secundária sob os métodos de ensino propostos pelo Movimento pela Escola Nova não se concretizaram. A idéia de implantar em Foz do Iguaçu

uma Escola Normal Secundária cujo perfil seria vocacional e não enciclopedista, previsto pela política paranaense, esbarravam nas especificidades dessa região, que não tinha à disposição professores e diretores formados sob esses princípios. Em contrapartida, a elite de Foz do Iguaçu, ao compor o quadro de professores e de diretores da Escola Normal, acabou imprimindo um caráter tradicional aos trabalhos pedagógicos da escola, ao mesmo tempo em que valorizava conhecimentos enciclopedistas em detrimento da prática. Como Pilotto também demonstrava “[...] preocupação com as idéias gerais, a busca dos valores fundamentais da cultura [...]” (MIGUEL, 1992, p. 276), esse ensino de caráter geral da Escola Normal Secundária “Iguaçu” reservado a poucos, aproximava o perfil dessa Escola aos princípios liberais escolanovistas e à dualidade educacional também imposta por Pilotto, na medida em que concentrou em Foz do Iguaçu a formação de uma elite intelectual composta por normalistas mais “aptas”, mais “inteligentes”, que passariam a dirigir a educação em toda a região, enquanto os regentes de ensino continuariam sendo formados em outros Cursos Normais Regionais em funcionamento no Oeste do Paraná.

Esses princípios idealistas e individualistas do Movimento pela Escola Nova, cujo limite constitui-se no favorecimento educacional à classe dominante, foi o princípio empregado no processo de reivindicação e criação da Escola Normal Secundária “Iguaçu”. Assim, tanto o argumento de que a Escola Normal se fazia necessária em função da falta de professores primários para as escolas isoladas – que de fato era uma necessidade – utilizado pela classe dominante de Foz do Iguaçu, quanto as reais intencionalidades dessa classe com a Escola Normal, que era de formar uma elite intelectual dirigente para ocupar os principais cargos educacionais do Oeste do Paraná, atrelavam-se à concepção dual de trabalho docente de Pilotto.

A Lei Orgânica do Ensino Normal, permitindo o ingresso aos cursos normais apenas aos alunos com menos de 25 anos, estava justamente relacionada com a necessidade de formar novos professores e não somente habilitar os que já atuavam no magistério. O caráter profissionalizante da política educacional implantada pelas Leis Orgânicas estava mais voltado à criação de um contingente de trabalhadores habilitados para um cadastro de reserva do que para a formação do trabalhador para a imediata atuação, que nas indústrias ocorria no interior do ambiente de trabalho, vinculado com o sistema paralelo de ensino criado nesse mesmo período. Assim, devido às especificidades do trabalho docente, enquanto um trabalho intelectual, sem *valor-de-uso*, não havia este sistema paralelo de formação no próprio espaço de trabalho. Entretanto, no contexto do Oeste do Paraná, enquanto os professores que já atuavam continuavam no magistério mesmo sem formação específica, os Cursos Normais

Regionais assumiam esse papel de formar novo exército de mão-de-obra para o trabalho docente, que nessa região acabava sendo imediatamente contratada diante da enorme carência por professores, que se fazia urgente pela demanda da classe trabalhadora por ensino público primário.

Essa demanda por professores primários também estava associada à necessidade de trabalhadores melhor qualificados para as atividades produtivas que começavam a se desenvolver na região Oeste do Paraná. Entretanto, como as principais atividades produtivas do Oeste do Paraná nesse período ainda era o comércio madeireiro para o mercado nacional e internacional, a agricultura de subsistência para o comércio e consumo principalmente locais, essa mão-de-obra não era produzida no intuito de compor um quadro para o trabalho nas indústrias, que eram ainda muito escassas e insipientes na região, mas estava associada à tentativa de inserir a sociedade do Oeste do Paraná aos novos padrões de vida social urbano e de consumo. A Escola Normal Secundária “Iguaçu” acabava servindo para a obtenção dos títulos que as filhas das famílias de elite precisavam para facilitar a ocupação de cargos de chefia e reproduzir sua hegemonia política e cultural. Assim, essa hegemonia da classe dominante também se tratava de uma hegemonia dos modos de vida urbanos sobre o modo de vida rural.

As normalistas egressas da Escola Normal que não se casavam, pois o curso normal também servia como um requisito a mais para um bom casamento, seguiam o nível superior em outras localidades, logicamente, por terem condições financeiras para isso. Isso demonstra que, embora a proposta do curso secundário fosse voltada a uma formação profissionalizante, a Escola Normal Secundária “Iguaçu” ofertava uma formação geral razoável, permitindo que seguissem o nível superior. Essa formação geral mínima, provavelmente era concedida em função do perfil dos professores da escola normal, que não tinham contato com a realidade das escolas mais pobres da região (lecionavam no Grupo Escolar, no Ginásio Estadual, eram militares, esposas de militares, dentre outros). Então, era deficiente tanto a formação geral, pois se tratava de um ensino nos moldes tradicionais (e não escolanovistas, como idealizado por Pilotto), quanto a formação para o trabalho nas escolas isoladas rurais, porque as disciplinas práticas preparavam mais para o ensino seriado do que para o trabalho nas escolas da classe trabalhadora.

Na medida em que os filhos dessas famílias de elite concluíam o curso ginasial estadual ou o Curso Normal Regional, passaram a ansiar pela continuidade dos estudos no nível secundário. Assim, a partir de 1954, quando se formou a primeira turma do Curso Normal Regional e, em 1955, quando a primeira turma do Ginásio Estadual foi concluída,

essa parcela da população que vislumbrava na escolarização a ascensão social passou a demandar o nível subsequente, que era o secundário. Essa reivindicação partiu também das famílias de funcionários públicos que eram provenientes de outras regiões do estado e que possuíam maior influência política junto ao governo do estado do Paraná. Dessa forma, assim que a reivindicação da elite de Foz do Iguaçu pelo nível secundário foi atendida, o curso que mais estava voltado para a regência no ensino primário e à ação junto às escolas e comunidades mais necessitadas não mais interessava aos dirigentes políticos locais.

Questionada sobre a origem das normalistas da Escola Normal Secundária “Iguaçu”, Ferreira (2008) afirma prontamente que *“todas tinham pais e posses.”* Ou seja, todas eram provenientes de famílias economicamente privilegiadas de Foz do Iguaçu. Como o magistério primário ainda era uma profissão de remuneração razoável e de *status* social considerável, as filhas das famílias mais abastadas da região, que não encontravam estabilidade financeira no casamento, encontravam na Escola Normal Secundária a oportunidade de obter o título escolar mais elevado possível naquela região e que, como não havia cursos superiores próximos, possibilitasse o ingresso em cargos públicos mais elevados. Não há como negar que a Escola Normal Secundária “Iguaçu” de fato proporcionou a ampliação do número de professores habilitados para o ensino primário no Oeste do Paraná, mas essa Escola acabou sendo mais reivindicada e aproveitada pela classe dominante de Foz do Iguaçu, que buscava nesse nível de ensino principalmente um meio de reproduzir sua hegemonia e seu poder político.

Em síntese, foi objetivo neste capítulo demonstrar que as exigências dos colonos em relação ao perfil dos professores adequados à sua cultura de origem e a falta de interesse na intervenção do estado da formação de professores primários no Oeste do Paraná determinaram a tardia criação da primeira Escola Normal Secundária pública de formação de professores primários em Foz do Iguaçu. As especificidades dessa região estavam relacionadas a duas expectativas: tanto do grupo social de colonos, que visualizavam na formação de professores nessa região a difusão da cultura de suas regiões de origem, quanto à comodidade do estado em relação aos assuntos educacionais nessa região, ainda isolada geograficamente e politicamente em relação ao restante do estado.

Posteriormente, enquanto havia o Curso Normal Regional em Foz do Iguaçu, eram efetivamente formados professores regentes do ensino primário conforme a necessidade das escolas da região por professores habilitados, principalmente das escolas isoladas, que atendiam os filhos da classe trabalhadora e que permaneciam em estado isolado e precário. Esse curso em Foz do Iguaçu atendia a proposta nacional e estadual para os Cursos Normais

Regionais voltadas a formar professores para a regência imediata, conforme a necessidade das escolas da região. À medida que outros Cursos Normais Regionais foram sendo instalados em outros municípios e distritos do Oeste do Paraná e a Escola Normal Secundária foi criada em Foz do Iguaçu, a formação de professores para a regência nas escolas mais carentes deixou de ser necessária e a Escola Normal Regional de Foz do Iguaçu foi gradativamente extinta. Isso evidencia uma mudança de interesses da formação de professores em Foz do Iguaçu. Embora os depoimentos afirmem que a criação da Escola Normal Secundária “Iguaçu” ocorreu no intuito de atender à necessidade por professores habilitados ao ensino primário, de fato não foi esse o principal fim que levaram os professores formados no nível secundário. Como não havia Faculdades de Filosofia ou Institutos de Educação no Oeste do Paraná, a maioria dos egressos da Escola Normal buscava prosseguir a escolaridade em outros centros urbanos ou assumir funções educacionais de maior remuneração e importância política da região.

Muitas das disciplinas desta Escola, ministradas por médicos, advogados, militares, esposas de militares, tinham um caráter geral em função da formação desses professores, contrariando a orientação nacional e estadual para esse curso secundário. Quando as disciplinas eram voltadas à prática, focalizavam mais a realidade das escolas seriadas (a minoria das escolas), ao invés das mais necessitadas escolas isoladas multisseriadas. Assim não preparavam para a realidade das escolas para a classe trabalhadora. Além disso, as normalistas, a maioria “filhas” de famílias abastadas de Foz do Iguaçu, selecionadas cuidadosamente pelos “exames de admissão”, além de não receberem formação para essa realidade precária, se interessavam pelo exercício de cargos docentes nas melhores escolas ou pelos cargos educacionais dirigentes do Oeste do Paraná.

Diante do exposto, destacamos que, embora os métodos empregados na Escola Normal Secundária “Iguaçu” estivessem mais voltados ao modelo tradicional de ensino, contrariando a tendência nacional para os cursos secundários profissionalizantes e “vocacionais”, essa Escola Normal reproduziu a dualidade educacional e os valores culturais da classe dominante nessa região. Assim, como Pilotto também valorizava os conhecimentos humanistas e gerais para uma parcela dos alunos considerados “mais capazes”, o encaminhamento da formação dos professores primários no Oeste do Paraná através da Escola Normal Secundária “Iguaçu” de certa forma atendeu a proposta dualista de trabalho docente do Movimento pela Escola Nova. Continuou habilitando os regentes de ensino através dos Cursos Normais Regionais que permaneceram funcionando em outras localidades e concentrou em Foz do Iguaçu a formação da elite intelectual de profissionais do magistério que iriam administrar o sistema educacional no Oeste do Paraná.

Dessa forma, embora fosse grande a necessidade por professores habilitados nas escolas isoladas na região, a Escola Normal Secundária acabou preparando profissionais, ou para compor o quadro de professores das melhores escolas seriadas ou para compor os cargos dirigentes educacionais, ou seja, produzir profissionais para o “pensar” e comandar os assuntos educacionais, permanecendo os professores leigos ou pouco formados nas funções de execução do trabalho docente nas escolas mais necessitadas. Através da ocupação desses postos, a elite de Foz do Iguaçu teria condições de manter sua hegemonia política em favor de seus interesses econômicos e reproduzir os seus costumes e sua cultura. Percebe-se, portanto, que a reivindicação do grupo político influente de Foz do Iguaçu pela Escola Normal Secundária não era uma demanda efetiva da grande maioria do professorado que atuava nas escolas, muito provavelmente pelo fato de que poucos eram aqueles que possuíam a escolarização necessária para o ingresso no nível secundário. A maioria dos professores existentes na localidade eram leigos e, portanto, essa Escola parece ter sido aproveitada apenas pelo grupo social que a idealizou e que necessitava desse nível de escolarização.

A Escola Normal Secundária “Iguaçu”, influenciada pelo ideário do Movimento pela Escola Nova, atendeu aos interesses das novas exigências da divisão social do trabalho, reproduzindo a dualidade do ensino brasileiro e do trabalho docente, um voltado ao “pensar” e ao trabalho intelectual e outro voltado ao “fazer” e ao trabalho material. Dessa forma, não havia contradição entre os objetivos reais no processo de desenvolvimento dos cursos de formação de professores no Oeste do Paraná e os objetivos proclamados pelo estado quando da elaboração das políticas educacionais voltadas à formação de professores. Apesar das especificidades dessa região terem conduzido a formação docente com métodos tradicionais, tanto a formação quanto o trabalho docente desenvolvido nessa região tinham finalidades comuns entre o projeto do governo e da elite de Foz do Iguaçu que demandou a Escola. Esse projeto fazia parte da concepção dualista de ensino público e de trabalho docente que não pretendia, e tão pouco concretizou, um ensino igual para todos. Sendo assim, os objetivos proclamados não foram elaborados para atender às necessidades da classe trabalhadora, mas aos interesses de uma minoria pertencente à classe dominante, que buscava na formação em nível secundário uma forma de reprodução de sua hegemonia econômica, política e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O território da atual mesorregião Oeste do Paraná apresenta-se como uma região de ocupação brasileira relativamente recente em relação ao restante do estado, e configura-se como palco de muitos conflitos de interesses e contradições, muitos ainda não registrados e analisados. A demanda pelo ensino primário e por formação de professores primários nessa região não ocorreu de maneira isolada do contexto nacional e estadual, embora apresentasse especificidades econômicas, políticas e educacionais.

Neste trabalho procuramos explicar que a maneira como os Cursos Normais de formação de professores primários foram sendo estruturados no Brasil e no estado do Paraná, atrelados à crescente demanda pelo ensino primário e ao ideário do Movimento pela Escola Nova, estava vinculada a um projeto de sociedade atrelado aos interesses da classe dominante, reproduzindo a histórica dualidade no sistema educacional brasileiro. Embora o estado do Paraná, durante as décadas de 1940 e 1950, permanecesse com uma economia dependente e periférica, pouco industrializada e não totalmente inserida na economia nacional, as políticas educacionais paranaenses buscavam expandir o modelo de vida característico da sociedade capitalista urbano-industrial. Essas políticas, ancoradas nos princípios do Movimento pela Escola Nova, difundidos no Paraná principalmente através do trabalho de Erasmo Pilotto, ao mesmo tempo em que efetivamente ampliaram a formação de professores primários através dos Cursos Normais Regionais no interior do estado, omitiram-se em relação ao ensino secundário, reservando essa formação apenas aos “mais aptos e capazes”, em Escolas Normais Secundárias localizadas nos maiores centros urbanos do estado.

Demonstramos que a importância dada à educação no Oeste do Paraná, bem como o acesso a ela, era privilégio da classe social que encontrava na escolarização uma maneira de ascensão social: primeiro os proprietários de *obrages*, que escolarizavam seus filhos provavelmente nos países de origem; depois as famílias de funcionários do governo ou de representantes políticos da região, que buscavam na educação uma forma de manter o poder sobre os cargos dirigentes e certo tipo de controle político. A partir do processo de decadência das *obrages*, que teve início em 1930, e da intensificação das medidas de nacionalização da fronteira com o programa de ocupação dos territórios “vagos” do país, a necessidade de educar para atender a um novo modelo de trabalhador, a uma nova exigência de mão-de-obra para o trabalho, começam a sinalizar o desenvolvimento do ensino público no Oeste do

Paraná. Entretanto, desde a criação da Colônia Militar do Iguassú até os anos finais da década de 1940, poucos dos professores nessa região eram habilitados para o exercício do trabalho docente.

O aumento populacional, decorrente da intensa migração sulista ao Oeste do Paraná, determinou o crescimento da demanda por escolas e professores, inicialmente supridos pelas iniciativas dos próprios colonos. Vimos que a intervenção do poder público, municipal ou estadual, no sentido de qualificar pessoas para atender às necessidades de Foz do Iguaçu se efetivou somente nos anos iniciais da década de 1950, com a criação dos Cursos Normais Regionais. Sendo assim, a “formação para o trabalho”, no âmbito da formação de professores e principalmente nas regiões do interior do estado, se desenvolveu através desses Cursos Normais Regionais, idealizados e implantados por Erasmo Pilotto, sob os princípios do Movimento pela Escola Nova.

Constatamos que, até a criação da Escola Normal Secundária “Iguaçu” nos anos finais da década de 1950, não existiu o nível escolar secundário público no Oeste do Paraná. Portanto, a tardia criação dessa Escola Normal não ocorreu ao acaso. O insipiente desenvolvimento industrial, o atraso da inserção da atual mesorregião Oeste do Paraná no contexto econômico estadual e os interesses políticos do grupo social de migrantes justificam o desenvolvimento tardio dos Cursos Normais públicos de formação de professores primários no Oeste do Paraná. A Escola Normal Secundária só se fez necessária quando a classe dominante, sob o princípio dos “mais aptos e inteligentes”, buscou maior qualificação para os postos de comando igualmente necessários. Sendo assim, a Escola Normal Secundária “Iguaçu” foi aproveitada pela classe social que a reivindicou.

Explicitamos nessa pesquisa que, embora a proposta nacional para esses cursos secundários estivesse voltada para a profissionalização dos professores para atuação nas escolas primárias, a formação de professores em nível secundário no estado do Paraná, através da ação de Erasmo Pilotto, também comportava o objetivo de formar uma elite intelectual munida de uma educação geral. Essa dualidade educacional na formação de professores no estado do Paraná sob os princípios idealistas de Pilotto, foi transplantada à atual mesorregião Oeste na medida em que a formação na Escola Normal Secundária formava uma elite intelectual dirigente para o “trabalho intelectual”, enquanto os professores para a regência de ensino permaneciam sendo formados através dos Cursos Normais Regionais, voltados para o “trabalho manual”.

Nisso consiste a aproximação da tendência estadual à Escola Normal Secundária “Iguaçu”, que era pouco acessível à classe trabalhadora de toda região e acabou reivindicada e

aproveitada pela classe social dominante de Foz do Iguaçu que, visualizava nesse título principalmente a possibilidade de ocupar os melhores postos de trabalho docente nas escolas seriadas ou assumir os cargos educacionais dirigentes em Foz do Iguaçu e região. Dessa forma, era mantida a hegemonia política e cultural dessa mesma classe social sobre a classe trabalhadora e concentravam-se em Foz do Iguaçu os profissionais “mais capazes” e aptos a essas funções norteadoras. Acompanhando o panorama nacional e estadual, a dualidade educacional entre o ensino profissionalizante para a classe trabalhadora e o ensino erudito destinado à classe dominante, se configurava nos cursos de formação de professores, entre os Cursos Normais Regionais e uma parcela dos alunos das Escolas Normais Secundárias.

Na década de 1950, embora a atual mesorregião Oeste do Paraná ainda não estivesse em condições de adaptação ao modelo econômico industrial e se encontrasse isolada geograficamente, o crescimento populacional determinou o aumento da demanda popular por ensino primário e, ao mesmo tempo, da exigência da elite dirigente pela melhoria educacional no sentido de conter essas reivindicações populares. Como a oferta de educação ocorre a partir de uma demanda social, tanto a oferta do ensino escolar quanto a melhoria da qualificação dos professores que lecionavam na região tinham relação direta com os interesses de uma classe dominante, que a partir das novas formas de organização política e social, nacionais e internacionais, reagiu em prol de maior intervenção do estado no sentido de adaptar a educação pública na região aos moldes das novas exigências do modo de produção capitalista. Dessa forma, na especificidade da região Oeste, que não possuía cursos superiores próximos, mas necessitava de professores para atuarem nas escolas primárias (principalmente as escolas isoladas rurais), os Cursos Normais Regionais temporariamente atenderam ao apelo.

Essa demanda atendia a necessidade de inserir a região Oeste paranaense num contexto cujo modelo de vida social era urbano, em detrimento ao modelo de vida rural. Contudo, há que se considerar que o desenvolvimento da qualificação de professores primários para o trabalho docente em Foz do Iguaçu e no Oeste do Paraná, embora atendesse aos interesses da classe dominante, no limite melhorou o quadro educacional da região e atendeu em partes à demanda social da classe trabalhadora. Contraditoriamente, ao compor os quadros dirigentes, a elite passou a reivindicar junto aos governos do estado do Paraná, novas e melhores escolas, necessárias à melhoria das condições de trabalho dos professores habilitados.

Esta pesquisa procurou confirmar a idéia de que “Todas elas [as normalistas] tinham pais e posses.” (FERREIRA, 2008). A afirmação da diretora deixa transparecer que ingressar

na Escola Normal Secundária “Iguaçu” nessa época era ainda privilégio das “filhas” da elite de Foz do Iguaçu, cuidadosamente “escolhidas”. Embora essa seleção fosse realizada através de exames de admissão, a possibilidade de ser aprovado nesses exames era mais próxima das pessoas que tivessem uma boa escolarização prévia, o que não era o caso dos filhos de famílias pobres, que necessitavam trabalhar para viver. Além disso, demonstramos que a tendência global de feminização desses cursos de formação de professores era na verdade uma forma de incluir as mulheres da elite no contexto produtivo e na divisão social do trabalho e, através do trabalho docente, difundir valores culturais da classe dominante.

Devido ao perfil do corpo docente, o ensino na Escola Normal Secundária “Iguaçu” acabou mesclando uma formação técnica e uma formação geral, enquanto as disciplinas práticas estavam mais voltadas para o trabalho nas escolas seriadas do que nas escolas isoladas multisseriadas, embora essas últimas estivessem mais necessitadas de professores habilitados. Desta forma, o objetivo principal das normalistas secundárias não era atuar nas escolas isoladas rurais, mas nos melhores postos de trabalho das escolas seriadas ou nos cargos dirigentes educacionais do Oeste do Paraná.

Tanto a baixa remuneração quanto a insuficiente formação do professor para o trabalho docente têm sido apontadas como causas da baixa qualidade da escola pública no Brasil. Este processo ocorre também no Oeste do Paraná que, por muito tempo isolado do restante do estado e do país e explorado por estrangeiros, teve seu desenvolvimento econômico e educacional retardados. Esse desenvolvimento mais lento em relação ao processo de industrialização, que começa a se desenvolver nos grandes centros brasileiros durante a década de 1950, determinou que a intervenção do estado nos serviços públicos também fosse reivindicada tardiamente, incluindo os assuntos da educação e o ensino público de formação de professores primários. Desta forma, constatamos que o movimento histórico econômico e político determinaram as especificidades do desenvolvimento tardio dos cursos públicos de formação de professores primários no Oeste do Paraná.

A pesquisa possibilitou constatar que a maneira como os professores atuam e como são ensinados a “serem” professores não foi naturalmente dada. É antes de tudo uma construção histórica dos homens inseridos em determinado contexto social, num processo contraditório de avanços e recuos e de embate de classes por hegemonia econômica, política e cultural. Ao analisarmos as relações e contradições do processo de desenvolvimento dos cursos de formação de professores primários no Oeste do Paraná, percebemos o quanto algumas características dos cursos normais e do trabalho docente no período pesquisado permanecem nos dias de hoje. A dualidade educacional, a precariedade na formação e atuação

do professor, a formação de professores que não estão destinados ao trabalho docente, são questões que ainda estão presentes e se constituem em entraves para a oferta de uma educação efetivamente humanizadora para todos. Essa relação do movimento da história com as questões do presente nos ajuda a entender que o papel exercido pela educação no Oeste do Paraná representou mais uma maneira de reproduzir as desigualdades sociais do que um processo de emancipação humana. Esse entendimento é necessário na medida em que pretendemos visualizar possíveis políticas educacionais de superação da dualidade educacional, para a proposição de políticas educacionais emancipadoras.

A Escola Normal Secundária “Iguaçu” foi transferida para outras instituições a partir da década de 1970 e teve sua estrutura curricular posteriormente modificada. O curso de Magistério, tributário da Escola Normal Secundária “Iguaçu”, ainda hoje em funcionamento em Foz do Iguaçu, é um curso ainda muito requisitado e bem quisto pela população do município, que já se mobilizou para mantê-lo em funcionamento. Como problemática para futuras pesquisas, apontamos a possibilidade da investigação minuciosa da trajetória dessa Escola Normal, desde sua criação até os dias atuais, procurando analisar a influência das políticas nacionais a partir da década de 1960. Isso não nos foi possível realizar, por razões de coerência metodológica, pois avançaríamos sobre o recorte histórico proposto. Por essas razões, deixamos essa possibilidade em aberto para futuras pesquisas que se interessem pela análise da história da educação no Oeste do Paraná, assim como a possibilidade do aprofundamento da análise sobre o desenvolvimento dos Cursos Normais Regionais implantados em toda essa região a partir da década de 1950, bem como de outras Escolas Normais Secundárias criadas a partir da década de 1960. Sendo assim, as conclusões apresentadas sobre a realidade analisada não se propõem como definitivas, mas foram construídas com o objetivo de contribuir com o estudo da história da educação do Oeste do Paraná e do município de Foz do Iguaçu.

Ainda há muito que investigar sobre o processo de desenvolvimento educacional nesse território de ocupação brasileira relativamente recente em relação ao restante do estado do Paraná, para que possam ser esclarecidas algumas questões ainda sem respostas. Desta forma, finalizamos essa pesquisa cientes de que, embora tenha sido uma tarefa árdua, que demandou muita leitura, busca por documentos e dados, ainda restam muitas lacunas a serem completadas. Deste modo, contamos com a crítica e contribuição de outros pesquisadores para continuar a pesquisa dessa realidade, sempre necessária para o desenvolvimento do conhecimento e da melhoria da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

Bibliográficas:

ABREU, M. de P. **O Brasil e a economia mundial (1929-1945)**. (p. 11-49). In: FAUSTO, B. (Org.) *História Geral da Civilização Brasileira – Período Republicano – Economia e Cultura (1930-1964)*. Tomo III, vol. 3, 3ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

AZEVEDO, F. [et al]. **A reconstrução educacional do Brasil. Ao Povo e ao Governo**. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Rio de Janeiro, 1932, 42 p.

BALHANA, A. P.; MACHADO, B. P.; WESTPHALEN, C. M. **História do Paraná**. v. 1. Curitiba: Grafipar, 1969.

BASBAUM, L. **História sincera da República**. Vol. II e III. São Paulo: Alfa Ômega, 1985.

BRECHT, B. **Nada é impossível de mudar**. In: Antologia poética. Rio de Janeiro: Elo, 1983, p. 45.

BRITO, J. M. de. **A Descoberta de Foz do Iguaçu**: a fundação da Colônia Militar. Apresentação: Zé Beto Maciel e Fábio Campana. Curitiba: Travessa dos Editores, 2005.

CANO, W. **Desequilíbrios regionais e concentração industrial no Brasil (1930-1970)**. São Paulo: Global, 1985.

CHASIN, J. **O integralismo de Plínio Salgado**: formas de regressividade no capitalismo hiper-tardio. São Paulo: Ciências Humanas, s/d.

COLODEL, J. A. **Cinco séculos de história**. In: Peris, A. F. (org.). *Meso-região do Oeste do Paraná: Diagnóstico e Perspectivas*. Cascavel: Edunioeste, 2003. http://www.unioeste.br/editora/pdf/livro_estrategias_desenvolvimento_regional_edunioeste_completo.pdf . Acessado em: 22/09/2008.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

_____. Por uma escola democrática na América Latina: o nacional, o regional e o unitário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília. v. 68, n.º 159, p. 289-302, maio/agosto de 1987.

CURY, C. J. **Educação e contradição**. 6.^a ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DUMKE, E. T. **A importância do ciclo madeireiro nos primórdios da colonização da região Oeste do Paraná: 1930-1970**. Trabalho de Conclusão de Curso, Ciências Econômicas, UNIOESTE, 1999.

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

ENGELS, F. **A “Contribuição à Crítica da Economia Política” de Karl Marx**. In: Karl Marx e Friedrich Engels, Obras Escolhidas, São Paulo: Alfa-Ômega, v. 1, s/d.

FÁVERO, O. (Org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras (1823-1981)**. 3.^a ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FILHO, R. L. (Org.). **Manoel Bergström Lourenço Filho: a formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação**. Coleção Lourenço Filho 4. Brasília: INEP/MEC, 2001.

FROTA, L. S. de A. **Brasil-Argentina: divergências e convergências**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1991.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 12.^a ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GREGORY, V. **Os euro-brasileiros e o espaço colonial: migrações no Oeste do Paraná (1940-1970)**. Cascavel: Edunioeste, 2002.

IPARDES. **Leituras regionais: mesorregiões geográficas paranaenses**. Curitiba, 2004.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KULESZA, W. A. A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 79, n.º 193, p. 63-71, set./dez. 1998.

LOPES, E. M. T. **Perspectivas históricas da educação**. São Paulo: Ática, 1989.

LOPES, S. **O Território do Iguaçu no contexto da “Marcha para Oeste”**. Cascavel: Edunioeste, 2002.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a categoria da particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LUPORINI, T. J. (org.) **De escola Normal à Instituto de Educação**: a trajetória de uma escola. Ponta Grossa: Imprensa Universitária/UEPG, 1994.

MARKUSEN, A. **Região e regionalismo**: um enfoque Marxista. In: Espaço e Debate. São Paulo: Cortez, Ano I, n.º.4, dezembro, 1981.

MARTINIAK, V. L. **A escola Normal dos Campos Gerais**: a atuação do Diretor segundo as diretrizes do Estado. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Ponta Grossa, 2003.

MARX, K. **Introdução à Crítica da Economia Política**. In: Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. Seleção de textos de José Arthur Gianotti; traduções de José Carlos Bruni (et al.). 5ª edição, São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os Pensadores).

_____. **Crítica ao Programa de Gotha**. In: MARX, K.; ENGELS, F. Obras Escolhidas. v. 2. São Paulo: Alfa Ômega, s/d.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **O manifesto do partido comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Bointempo, 2005.

MIGUEL, M. E. B. **A Pedagogia da Escola Nova no Paraná: início, consolidação e expansão do movimento**. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica - PUC: São Paulo, 1992.

MONARCHA, C. **Escola Normal da praça: o lado noturno das Luzes**. São Paulo: UNICAMP, 1999.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1976.

NASCIMENTO, M. I. M. **A Primeira Escola de Professores dos Campos Gerais – PR**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP: Campinas, 2004.

NETTO, S. **Do Guairá aos Saltos do Iguaçu**. Curitiba: Fundação Cultural, 1995. (Coleção Farol do Saber).

NETTO, J. P. **Relendo a Teoria Marxista da História**. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. *História e História da Educação: O Debate Teórico-Metodológico Atual*. (Orgs.). 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 50-64.

NUNES, C. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.º 14, p. 35-58, Maio/Agosto, 2000a.

_____. Formação Docente no Brasil: entre avanços legais e recuos pragmáticos. In: **I Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2000b.

OLIVEIRA, M. C. M. de. Organização escolar no início do século XX: o caso do Paraná. **Revista Educar**. Curitiba: UFPR, n.º 18, p. 143-155, maio de 2001a.

_____. Políticas Públicas e Reformas Curriculares: as escolas primárias no Paraná na Primeira República. **Revista e-Currículum**. São Paulo: n.º 1, vol. 1, Universidade Estadual de São Paulo – USP, dezembro/julho de 2005/2006.

OLIVEIRA, R. C. **O silêncio dos vencedores: genealogia, classe dominante e Estado do Paraná**. Curitiba: Moinho do Verbo, 2001b.

PADIS, P. C. **Formação de uma economia periférica: o caso do Paraná**. São Paulo: Hucitec, 1981.

PEREIRA, J. de S. M. **Aspectos Históricos do Ensino Primário no Brasil e, em especial, no Estado do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Guarapuava, 1996.

PESAVENTO, S. J. **História Regional e Transformação Social**. In: SILVA, M. A. da. República em Migalhas: História Regional e Local. São Paulo: Marco Zero, 1990, p. 67-79.

PIERUCCINI, M. A.; BULHÕES, R. **Caracterização enquanto região**. In: Peris, A. F. (org.). Meso-região do Oeste do Paraná: Diagnóstico e Perspectivas. Cascavel: Edunioeste, 2003. Disponível em: http://www.unioeste.br/editora/pdf/livro_estrategias_desenvolvimento_regional_edunioeste_completo.pdf. Acessado em: 22/09/2008.

PILOTTO, E. **A educação é direito de todos**. Curitiba: Max Roesner, 1952.

_____. **Autobiografia**. Curitiba: UFPR, 2004.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**. 15ª ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 30ª ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

SAVIANI, D. **O público e o privado na história da educação brasileira**. In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M; SILVA, T. M. T. da. O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. São Paulo: Autores Associados, 2005.

_____. **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. In: NASCIMENTO, M. I. M. [et al], (Orgs.). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. São Paulo: Autores Associados, 2007a.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n.34, Rio de Janeiro, jan./abr. 2007b.

SANTOS, M. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. São Paulo: Hucitec, 1978.

SILVA, V. A. C. **Regionalismo: o Enfoque Metodológico e a Concepção Histórica**. In: SILVA, M. A. da. República em Migalhas: História Regional e Local. São Paulo: Marco Zero, 1990, p. 43-49.

SINGER, P. **O Brasil no contexto do capitalismo internacional - 1889-1930**. (p. 345-390). In: FAUSTO, B. (Org.) *História Geral da Civilização Brasileira – Período Republicano – Estrutura de poder e economia (1889 - 1930)*. Tomo III, vol. 1, 4ª ed., São Paulo: Difel, 1985.

_____. **Interpretação do Brasil**: uma experiência histórica de desenvolvimento. (p. 211-245). In: FAUSTO, B. (Org.) *História Geral da Civilização Brasileira – Período Republicano – Economia e Cultura (1930-1964)*. Tomo III, vol. 3, 3ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SUBTIL, M. J. D. **Trajetória do curso de magistério de 2º grau no Paraná**: as (re)formas da década de 80 em questão. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, 1997.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.º 14, p. 61-88, maio/agosto de 2000.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: história oral. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA – UEPG. **Manual de normalização bibliográfica para trabalhos científicos**. 2ª ed. Ponta Grossa: UEPG, 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE/ITAIPU. **Caracterização econômico demográfica da região do extremo Oeste do Estado do Paraná**. 2002. (Projeto Concluído).

VAZ, F. A. B. **Formação de professores no Paraná**: a Escola Normal Primária de Ponta Grossa (1924-1940). (Dissertação de Mestrado). Universidade Tuiuti do Paraná, 2005.

VIEIRA, C. E. Educação e Modernidade no projeto formativo de Erasmo Pilotto. **Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação**. Goiânia, 2006, v. 1, p. 1-10.

VILLELA, H. de O. S. **A primeira Escola Normal do Brasil**: uma contribuição à história da formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense – UFF, 1990.

WACHOWICZ, L. A. **A relação professor - Estado no Paraná tradicional**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

WACHOWICZ, R. C. **Obrageros, mensus e colonos**. Curitiba: Vicentina, 1982.

_____. **Paraná, Sudoeste:** ocupação e colonização. Curitiba: Lítero-Técnica, 1985.

_____. **História do Paraná.** 10ª ed. Curitiba: Imprensa Oficial (Brasil Diferente), 2002.

WEREBE, M. J. G. **30 anos depois:** grandezas e misérias do ensino no Brasil. São Paulo: Ática, 1994.

WESTPHALEN, C. M.; MACHADO, B. P.; BALHANA, A. P. **Nota prévia ao estudo da ocupação da terra no Paraná moderno.** Boletim da Universidade Federal do Paraná. n.º 7. Curitiba: Departamento de História, 1968, p. 1-53.

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil.** Campinas: Papirus, 1990.

ZEM, M. L. B. **As Políticas Educacionais no período de 1956 a 1979, no Município de São José dos Pinhais:** a Escola Normal Colegial Estadual Henrique Pestalozzi. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC: Curitiba, 2004.

Obras raras:

COLETÂNEA DE DADOS. **Foz do Iguaçu:** Educação e Desenvolvimento. Módulo Educacional. Curitiba, 1993.

LIMA, P. **Foz do Iguaçu e sua história.** Foz do Iguaçu: Copyright, 2001.

PILOTTO, E. **A educação no Paraná:** síntese sobre o ensino público elementar e médio. Rio de Janeiro: Marques Saraiva, MEC/INEP/CILENE, 1954. (Campanha de inquéritos e levantamentos do ensino médio e elementar, publicação n.º 3).

SEITZ, M. **História da Paróquia São João Batista de Foz do Iguaçu:** Pioneira do Oeste do Paraná. São Paulo: Verbo Divino, 1974.

FONTES

Escrita

Documentos:

BRASIL. Constituição (1934). Constituição dos Estados Unidos do Brasil - 16 de julho de 1934.

_____. Constituição (1937). Constituição dos Estados Unidos do Brasil - 10 de novembro de 1937.

_____. Constituição (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil - 18 de setembro de 1946.

_____. Decreto-Lei n.º 8.530 de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal.

_____. Decreto-lei n.º 8.529 de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário.

_____. Lei n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 20 dez. 1961.

_____. Decreto 34.340, de 21 de outubro de 1953. Estabelece a possibilidade de ingresso dos alunos do primeiro ciclo do ensino normal ao segundo ciclo do secundário e aos cursos de nível superior.

FOZ DO IGUAÇU. Lei Municipal n.º 007, de 30 out. 1914. Cria um colégio de ensino primário do sexo masculino no município de Vila Iguassú.

_____. Lei Municipal n.º 024, de 07 mar. 1917. Cria duas escolas municipais do sexo masculino.

_____. Lei Municipal n.º 085, de 20 mai. 1926. Concede gratificação mensal de cem mil réis, ao professor que mantiver uma escola noturna para o ensino primário a adultos.

_____. Lei Municipal n.º 093, de 31 dez. 1926. Revoga a Lei n.º 085, de 20 de maio de 1926.

_____. Lei Municipal n.º 162, de 19 mar. 1936. Concede auxílio à Caixa Escolar do Grupo Escolar Bartolomeu Mitre de Foz do Iguaçu.

_____. Lei Municipal n.º 014, de 1936. Cria duas escolas públicas municipais.

_____. Justificativa de Veto, de 18 dez. 1936. Veta o Projeto de Orçamento para 1937.

_____. Lei Municipal n.º 100, de 31 jul. 1952. Eleva para a gratificação concedida pela Prefeitura às professoras contratadas por força do Convênio celebrado entre o estado do Paraná e o município.

_____. Lei Municipal n.º 118, de 22 jul. 1953. Autoriza a abertura de crédito de verba municipal para a construção de três escolas primárias em Foz do Iguaçu.

IGUAÇU. Relatório da Escola Normal Colegial Estadual “Iguaçu”, elaborado pela Diretora Maria da Conceição Ferreira, elaborado em 22 de janeiro de 1971.

PARANÁ. Relatório apresentado ao Secretário Geral do Estado pelo Professor Cesar Prieto Martinez, Inspetor Geral do Ensino. Curitiba: Tip. da Penitenciária do Estado, 1920.

_____. Decreto n.º 274, de 26 mar. 1923. Aprova o Regulamento da Escola Normal Secundária. Diário Oficial do Estado do Paraná, 28, 29, 31, mar. e 03 abr. 1923.

_____. Decreto n.º 1011 de 28 de set. 1923. Nomeia D. Aurora Samues para reger uma cadeira na cidade de Fóz do Iguassu e determina gratificação. Diário Oficial do Estado do Paraná, 03 out. 1923.

_____. Decreto n.º 135, de 12 de fev. 1924. Aprova o Regulamento das Escolas Normais Primárias. Diário Oficial do Estado do Paraná, 10 mar. 1924.

_____. Decreto n.º 1326 de 27 de agosto de 1928. Denomina o Grupo Escolar de Foz do Iguaçu como “Grupo Escolar Bartholomeu Mitre”, em homenagem ao 1º Centenário de Paz entre o Brasil e a Argentina.

_____. Decreto n.º 2.570, de 29 dez. 1931. Equipara institutos particulares de ensino às Escolas Normais Primárias mantidas pelo Estado. Diário Oficial do Estado do Paraná, 30 dez. 1931.

_____. Decreto n.º 589 de 09 de mar. 1931. Institui concurso público para ingresso na carreira docente nas Escolas Normais do Estado do Paraná. Departamento Estadual de Arquivo Público. Diário Oficial do Estado do Paraná, 10 de Março de 1931.

_____. Decreto n.º 528, de 02 mar. 1932. Cria cinco inspetorias regionais de ensino e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Paraná, 04 mar. 1932.

_____. Decreto n.º 270, de 27 jan. de 1932. Instituiu 5% da arrecadação de cada município para investimentos na instrução pública primária e profissional e a criação de uma Escola Normal Superior na capital. Diário Oficial do Estado do Paraná, 30 jan. 1932.

_____. Decreto n.º 271, de 27 jan. de 1932. Reorganiza o sistema educacional do Estado. Diário Oficial do Estado do Paraná, 30 jan. 1932.

_____. Decreto n.º 459, de 16 fev. 1933. Estabelece o desdobramento do estudo das Escolas Normais do estado nos cursos Geral e Especial. Diário Oficial do Estado do Paraná, 18 fev. 1933.

_____. Decreto n.º 1.929, de 30 jan. 1936. Equipara os programas das escolas normais secundárias aos dos ginásios do Estado. Diário Oficial do Estado do Paraná, 11 fev. 1936.

_____. Decreto n.º 6.597, de 15 março de 1938. Aprova o Regulamento dos cursos de formação de professores. Diário Oficial do Estado do Paraná, 22 mar. 1938.

_____. Lei n.º 312, de 03 dez. 1949. Torna gratuito o ensino secundário e normal do Estado. Diário Oficial do Estado do Paraná, 06 dez. 1949.

_____. Decreto n.º 8.862, de 17 nov. 1949. Aprova os programas dos Cursos Normais Regionais. Diário Oficial do Estado do Paraná, 24 jan. 1950.

_____. Decreto n.º 8.863, de 17 nov. 1949. Aprova os programas para os Cursos Primários. Diário Oficial do Estado do Paraná, 18 nov. 1949.

_____. Anteprojeto da Lei Orgânica da Educação elaborado pelo Sr. Secretário de Educação e Cultura. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1949.

_____. Decreto n.º 11.282 de 05 de jul. 1950. Cria um Ginásio em Foz do Iguaçu. Diário Oficial do Estado do Paraná, 06 jul. 1950.

_____. Decreto n.º 18.180 de 09 de julho de 1955. Regulamentação das Escolas Normais. Diário Oficial do Estado do Paraná, 22 jul. 1955.

_____. Lei n.º 2.708 de 03 de maio de 1956. Cria o Curso Normal Regional na cidade de Cascavel. Diário Oficial do Estado do Paraná, 04 mai. 1956.

_____. Decreto n.º 5.207 de 20 de setembro de 1956. Cria o Curso Normal Regional no distrito de General Rondon, município de Toledo. Diário Oficial do Estado do Paraná, 21 set. 1956.

_____. Decreto n.º 10.336 de 28 de maio de 1957. Cria uma Escola Normal Secundária na cidade de Foz do Iguaçu. Diário Oficial do Estado do Paraná, 05 jun. 1957.

_____. Decreto n.º 1.471 de 14 de fevereiro de 1958. Cria uma escola de aplicação anexa à Escola Normal Secundária de Foz do Iguaçu. Diário Oficial do Estado do Paraná, 1º març. 1958.

_____. Decreto n.º 17.503 de 23 de junho de 1958. Aprova a Regulamentação e Organização do Ensino Normal do Estado. Diário Oficial do Estado do Paraná, 07 jul. 1958.

_____. Decreto n.º 18.793 de 28 de agosto de 1958. Denomina vários estabelecimentos de ensino do estado do Paraná. Diário Oficial do Estado do Paraná, 29 ago. 1958.

_____. Decreto n.º 23.650 de 29 de maio de 1959. Denomina vários estabelecimentos de ensino do estado. Diário Oficial do Estado do Paraná, 1º jun. 1959.

_____. Decreto n.º 26.950, de 10 de dezembro de 1959. Denomina “Monsenhor Guilherme” o Ginásio em Foz do Iguaçu. Diário Oficial do Estado do Paraná, 11 dez. 1959.

PARÓQUIA SÃO JOÃO BATISTA. **Livro tombo da Paróquia São João Batista.** Foz do Iguaçu, 1920.

Imprensa:

A NOTÍCIA. Jornal de Foz do Iguaçu, dezembro/1958.

VILLORDO, E. V. Entrevista publicada no Jornal “Gazeta do Iguaçu”, edição de 19/08/1994.

Orais

Entrevistas:

Antonio Ayres de Aguirra

Entrevista concedida ao historiador Ruy Cristóvão Wachowicz, em 08/04/1980, no estado do Paraná. Gravação original de 1h e 50m. Arquivo particular do entrevistador sob guarda do Arquivo Público do Paraná.

Carlos Engel

Entrevista concedida ao historiador Ruy Cristóvão Wachowicz, em 09/01/1980, em Curitiba – Paraná. Gravação original de 1h e 39m. Arquivo particular do entrevistador sob guarda do Arquivo Público do Paraná.

Ilda Rorato Maciel

Entrevista concedida à Denise Kloeckner Sbardelotto em 01/02/2008, às 9h e 30m, em Foz do Iguaçu – Paraná. Informações registradas com o uso de gravador. Gravação original de 1h e 57m. Entrevista realizada em sua residência.

José Kuiava

Entrevista concedida à Denise Kloeckner Sbardelotto em 28/01/2008, às 14h, em Cascavel – Paraná. Informações registradas com o uso de gravador. Gravação original de 2h e 19m. Entrevista realizada em sua residência.

Izolete Aparecida Nieradka

Entrevista concedida à Denise Kloeckner Sbardelotto em 31/01/2008, às 14h, em Foz do Iguaçu – Paraná. Informações registradas com o uso de gravador. Gravação original de 2h e 09m. Entrevista realizada em sua residência.

Maria da Conceição Ferreira (“Dona Maricota”)

Entrevista concedida à Denise Kloeckner Sbardelotto em 01/02/2008, às 16 h, em Foz do Iguaçu – Paraná. Informações registradas por meio de anotações da entrevistadora. Entrevista realizada em sua residência.

Ottília Schimmelpfeng

Entrevista concedida ao historiador Ruy Cristóvão Wachowicz, em 02/05/1980, em Foz do Iguaçu – Paraná. Gravação original de 2h e 11m. Arquivo particular do entrevistador, sob guarda do Arquivo Público do Paraná.

Sebastiana Ayres de Aguirre

Entrevista concedida à Denise Kloeckner Sbardelotto em 31/01/2008, às 14h, em Foz do Iguaçu – Paraná. Informações registradas com o uso de gravador. Gravação original de 1h e 44m. Entrevista realizada em sua residência.

SÍTIOS CONSULTADOS:

Câmara Municipal de Foz do Iguaçu: www.cmfi.pr.gov.br/imagemmostra. Acessado em: 13/07/2007.

Centro Estadual de Educação Profissional Estadual Manoel Moreira Penna: <http://www.colegioagricola.rg3.net/>. Acessado em 25/01/2009.

Prefeitura Municipal de Guaíra: <http://www.guaira.pr.gov.br/portal/cidade.php?id=12>. Acessado em 25/02/2009.

Secretaria Municipal de Turismo de Foz do Iguaçu: <http://www.fozdoiguacu.pr.gov.br/turismo/br/atrativos/mitre>. Acessado em: 11/07/2007.

Universidade Federal do Rio de Janeiro: www.acd.ufrj.br/fronteiras/mapas. Acessado em: 13/07/2007.

Documentos institucionais consultados em sítios:

IBGE. **Anuário estatístico do Brasil**, 1936. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Rio de Janeiro: IBGE, v. 2, 1936. Disponível em: Acessado em: 14/07/2007.

_____. **Anuário estatístico do Brasil**, 1951. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Rio de Janeiro: IBGE, v. 11, 1951. Disponível em: Acessado em: 14/07/2007.

_____. **Anuário estatístico do Brasil**, 1959. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Rio de Janeiro: IBGE, v. 19, 1959. Disponível em: Acessado em: 14/07/2007.

_____. **Anuário estatístico do Brasil**, 1960. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Rio de Janeiro: IBGE, v. 21, 1960. Disponível em: Acessado em: 14/07/2007.

ANEXO I

Arquivos consultados:

Campinas – São Paulo

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Faculdade de Educação – FE / Biblioteca Prof. Joel Martins

Contatos: (19) 3788-5570 / 3788-5631 / gilbfe@unicamp.br

Biblioteca Central Cesar Lattes

Contatos: (19) 3788-6490 / bibcen@unicamp.br

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – IFICH / Biblioteca Prof. Dr. Octávio Ianni

Contatos: (19) 3788-1617 / 3788-1585 / bibifch@obelix.unicamp.br

Curitiba – Paraná

Arquivo Público do Paraná

Contatos: (41) 3352-2299 / arquivo@pr.gov.br

Biblioteca Pública do Paraná – BPP

Contatos: (41) 3221-4900 / bppgeral@pr.gov.br

Departamento Estadual de Arquivo Público - DEAP

Contatos: (41) 3352-2299 / bibdeap@pr.gov.br

Universidade Federal do Paraná – UFPR / Biblioteca de Ciências Humanas e Educação

Contatos: (41) 3360-5144 / biblioeh@ufpr.br

Foz do Iguaçu - Paraná

Biblioteca Pública Municipal de Foz do Iguaçu

Contatos: (45) 3521-1514

Câmara Municipal de Foz do Iguaçu

Contatos: (45) 3521-8100 / marcilene@cmfi.pr.gov.br

Colégio Estadual Bartolomeu Mitre - Ensino Fundamental e Médio

Contatos: (45) 3574-3371 / bmitre@bol.com.br

Fundação Cultural de Foz do Iguaçu

Contatos: (45) 3521-1514 / fundacaocultural@fozdoiguacu.pr.gov.br

Paróquia São João Batista / Diocese do município de Foz do Iguaçu

Contato: (45) 3523-5045

Centro Estadual de Educação Profissional Estadual Manoel Moreira Penna

Contato: (45) 3523-1332

Colégio Estadual Barão do Rio Branco – Ensino Fundamental, Médio e Normal

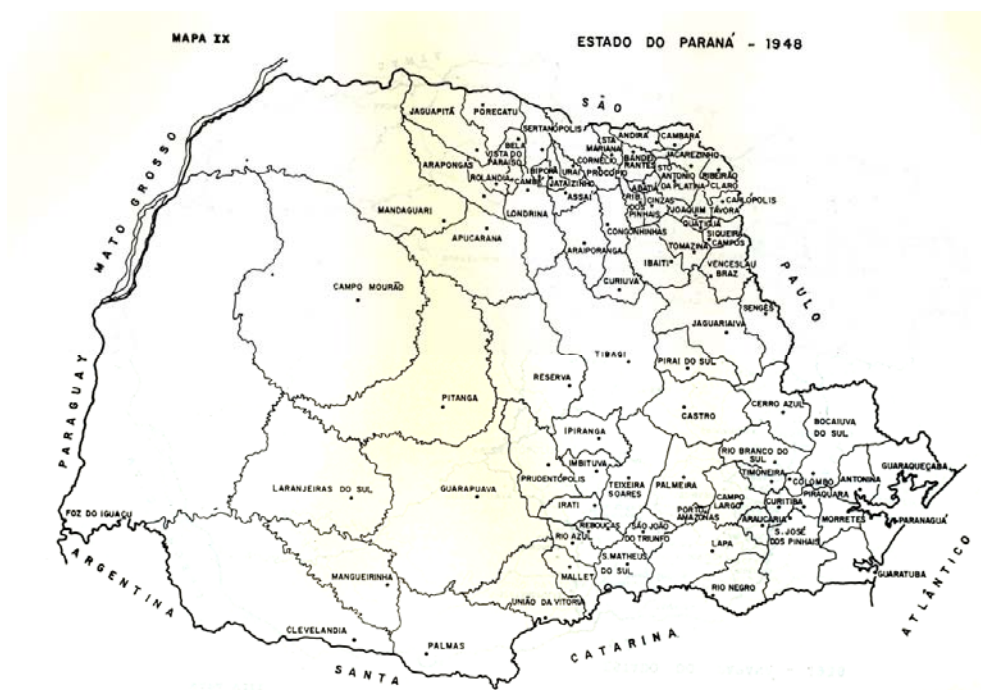
Contato: (45) 3522-3734

ANEXO II

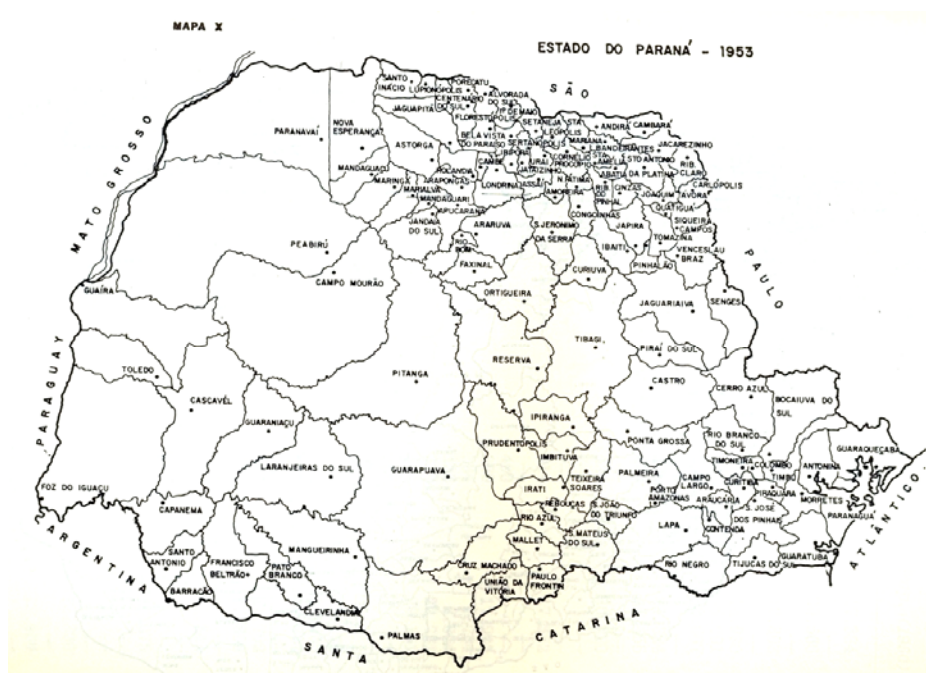
ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Ex-normalistas e diretora da antiga Escola Normal Secundária “Iguaçu”.

1. Síntese do *Currículum Vitae*.
2. Como era Foz do Iguaçu e o Oeste do Paraná e como estava estruturado o ensino primário nas décadas de 1940 e 1950?
3. Havia algum curso de formação de professores para estas escolas primárias? Quem lecionava?
4. Como estava organizado o Curso Normal Regional de Foz do Iguaçu criado em 1951 (se cursou)?
5. Quem ou que grupo social reivindicou a criação da Escola Normal Secundária “Iguaçu” e quais eram os interesses em formar professores primários em nível secundário em Foz do Iguaçu?
6. Por que se reivindicou o curso secundário de formação de professores e não o curso secundário geral?
7. Como estava organizada a Escola Normal Secundária “Iguaçu”?
 - a. Quem eram os professores e de onde vinham;
 - b. Quantos, quem eram os normalistas e de onde vinham;
 - c. Como estava organizada a estrutura curricular;
 - d. Como era o encaminhamento das disciplinas;
 - e. Quais eram as dificuldades da Escola;
 - f. Como era a relação professor/aluno.
8. Quantos normalistas concluíram o curso e quais atividades exerceram os egressos da Escola Normal Secundária?

MAPA 3:**Divisão Político-Administrativa do estado do Paraná em 1948.**

Fonte: PADIS, P. C. Formação de uma economia periférica: o caso do Paraná. São Paulo: Hucitec, 1981.

MAPA 4:**Divisão Político-Administrativa do estado do Paraná em 1953.**

Fonte: PADIS, P. C. Formação de uma economia periférica: o caso do Paraná. São Paulo: Hucitec, 1981.

ANEXO IV

FOTO 1:

Processo de cancheamento da erva-mate: trituração e peneiramento (s/d).



Fonte: Arquivo da Fundação Cultural de Foz do Iguaçu, 2007.

FOTO 2:

Barco a vapor atracando no Porto Fluvial de Foz do Iguaçu, trazendo mercadorias para os municípios do Oeste do Paraná (meados da década de 1930).



Fonte: Site oficial da Câmara Municipal de Foz do Iguaçu:
<http://www.cmfi.pr.gov.br/museudaimg.php>

FOTO 3:

Porto Mendes: embarque de passageiros em 1938.



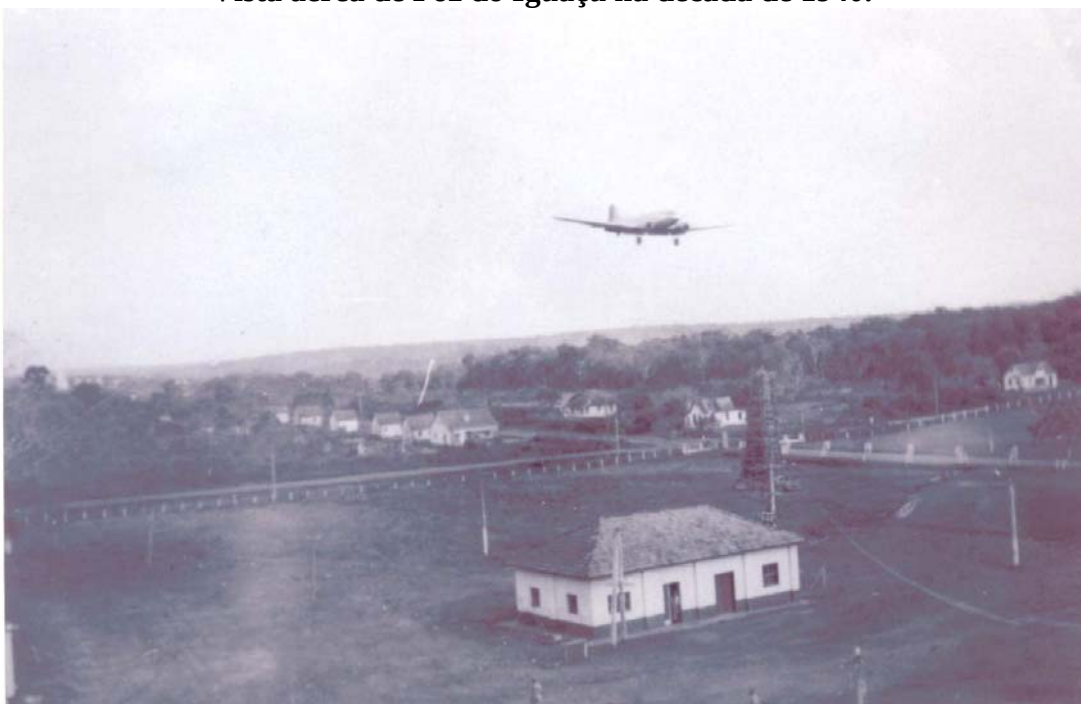
Fonte: Arquivo pessoal de Sebastiana Ayres de Aguirre, 2008.

FOTO 4:

Professora Alberta Nascimento com seus alunos (década de 1930).



Fonte: Site oficial da Câmara Municipal de Foz do Iguaçu:
<http://www.cmfi.pr.gov.br/museudaimg.php>

FOTO 5:**Vista aérea de Foz do Iguaçu na década de 1940.**

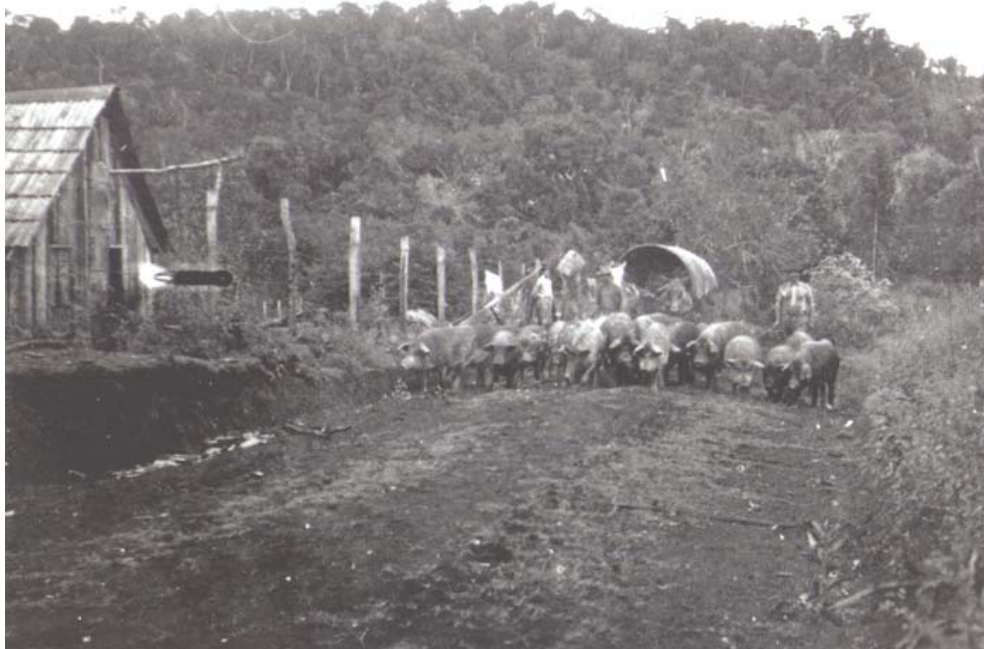
Fonte: Arquivo da Fundação Cultural de Foz do Iguaçu, 2007.

FOTO 6:**Família produtora de suínos: abate (década de 1940).**

Fonte: Arquivo da Fundação Cultural de Foz do Iguaçu, 2007.

FOTO 7:

**João Correia da Luz e Maria Benvida - comércio de porão:
criação de suínos (década de 1940).**



Fonte: Site oficial da Câmara Municipal de Foz do Iguaçu:
<http://www.cmfi.pr.gov.br/museudaimg.php>

FOTO 8:

BR 277 em 1951.



Fonte: Arquivo da Fundação Cultural de Foz do Iguaçu, 2007.

FOTO 9:

Propaganda da Cerveja Iguassú - Weirich Filhos (s/d).



Cervejaria Iguassú - Weirich Filhos
Fóz do Iguassú - Alto Paraná - Brasil



Fonte: Arquivo da Fundação Cultural de Foz do Iguaçu, 2007.

FOTO 10:

Primeiro corpo docente do Grupo Escolar Bartolomeu Mitre: Catarina, Maria Reis da Silva, Ottília Schimmelpfeng, Iguassuína F. Coimbra, Diretora Iolanda Fava Lenzi e Inspetora Iaiá (final da década de 1920).



Fonte: Biblioteca do Colégio Estadual Bartolomeu Mitre, 2007.

FOTO 11:

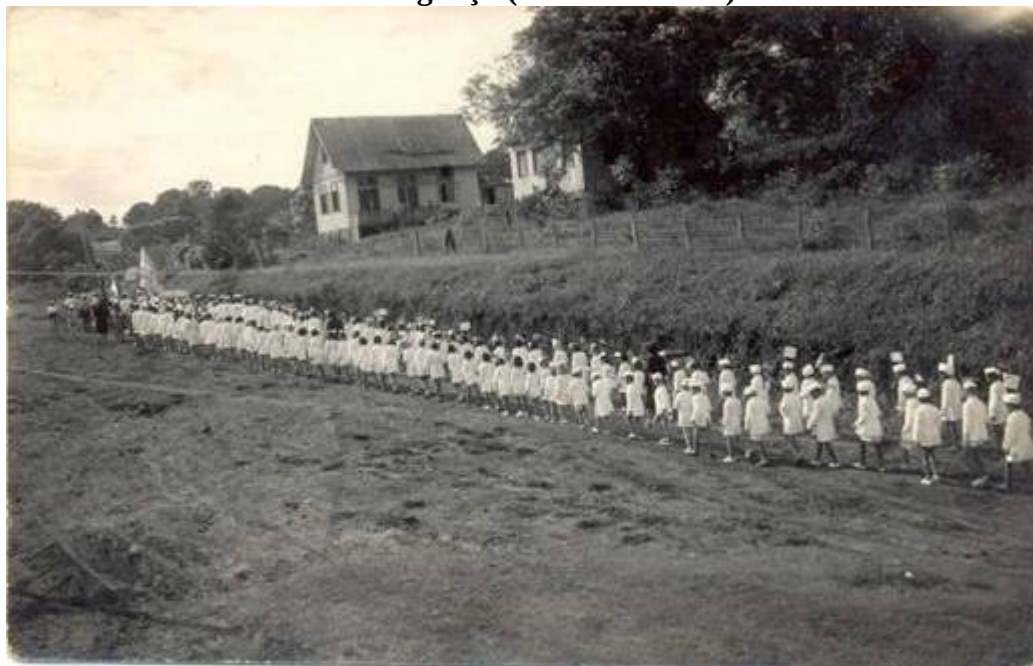
Vista aérea do centro de Foz do Iguaçu. Ao centro, a construção do Grupo Escolar Bartolomeu Mitre (início da década de 1950).



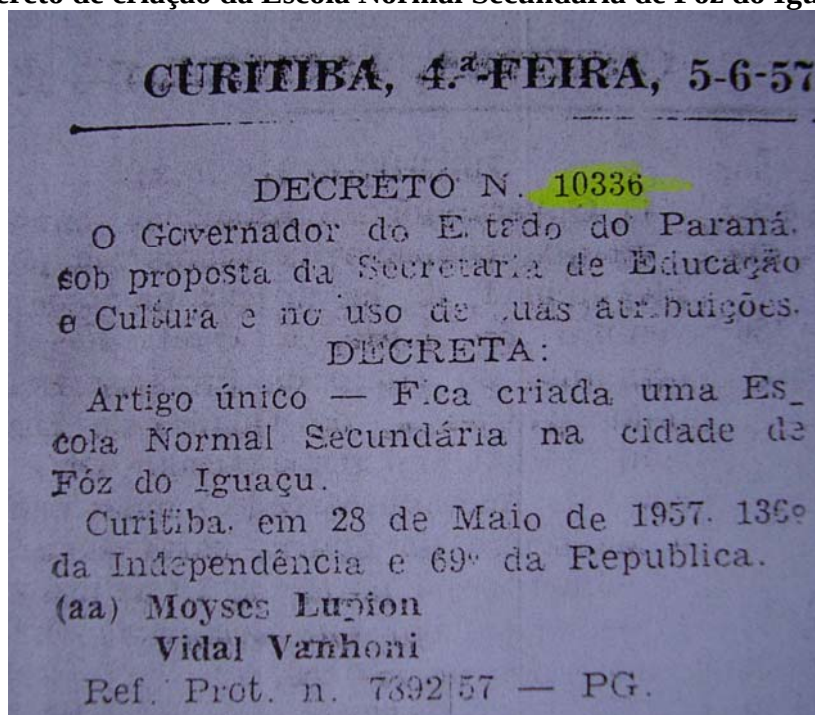
Fonte: Arquivo da Câmara Municipal de Foz do Iguaçu, 2008.

FOTO 12:

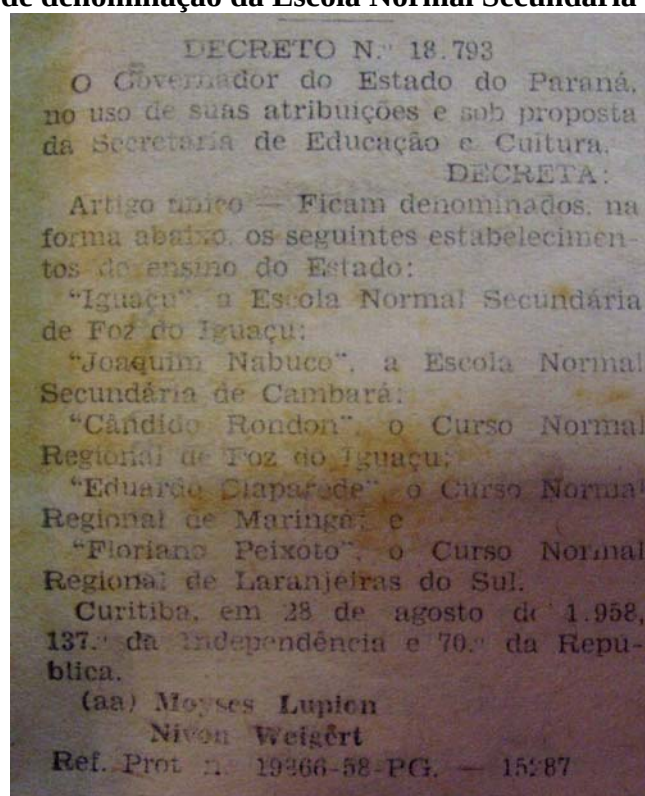
Alunos das escolas primárias de Foz do Iguaçu em desfile no centro de Foz do Iguaçu (década de 1950).



Fonte: Arquivo pessoal de Sebastiana Ayres Aguirre, 2008.

FOTO 13:**Decreto de criação da Escola Normal Secundária de Foz do Iguaçu.**

Fonte: Arquivo Público do Paraná, 2008.

FOTO 14:**Decreto de denominação da Escola Normal Secundária “Iguaçu”.**

Fonte: Arquivo Público do Paraná, 2008.

FOTO 15:

Recém inaugurado prédio do Grupo Escolar Bartolomeu Mitre, onde funcionou o Curso Normal Regional e a Escola Normal Secundária “Iguaçu”. Vista da Rua Jorge Schimmelpfeng (década de 1950).



Fonte: Site oficial da Câmara Municipal de Foz do Iguaçu: www.cmfi.pr.gov.br/imagemmostra.

FOTO 16:

Normalistas da primeira turma da Escola Normal Secundária “Iguaçu” (aprox. 1958).



Fonte: Arquivo pessoal de Sebastiana Ayres Aguirre, 2008.

FOTO 17:

Normalistas da primeira turma da Escola Normal Secundária “Iguaçu”, que funcionava em uma das salas do Grupo Escolar Bartolomeu Mitre (aprox. 1958).



Fonte: Biblioteca do Colégio Estadual Bartolomeu Mitre, 2007.

FOTO 18:

Normalistas da primeira turma da Escola Normal Secundária “Iguaçu” (aprox. 1958).



Fonte: Arquivo pessoal de Sebastiana Ayres Aguirre, 2008.

FOTO 19:

**Normalistas formandas da Escola Normal Secundária “Iguaçu”
(início da década de 1960).**



Fonte: Arquivo pessoal de Sebastiana Ayres de Aguirre, 2008.

FOTO 20:

**Normalistas formandas, diretora (esq.) e professores (dir.) da Escola Normal
Secundária “Iguaçu” (início da década de 1960).**



Fonte: Arquivo pessoal de Sebastiana Ayres de Aguirre, 2008.

FOTO 21:

Primeiro aeroporto de Foz do Iguaçu, inaugurado em 1950.



Fonte: Arquivo pessoal de Sebastiana Ayres Aguirre, 2008.

FOTO 22:

Atividade prática de teatro apresentado pelas normalistas da Escola Normal Secundária “Iguaçu” na disciplina de Prática de Ensino (início da década de 1960).



Fonte: Arquivo pessoal de Sebastiana Ayres Aguirre, 2008.