

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**  
**Área de Concentração: Fundamentos da Educação**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:**  
**MEMÓRIAS DO GRUPO ESCOLAR NOTURNO**  
**VISCONDE DE NÁCAR EM MARINGÁ (1947-1958)**

**ADALGISA SILVA RODRIGUES**

**MARINGÁ**  
**2009**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**  
**Área de Concentração: Fundamentos da Educação**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MEMÓRIAS DO GRUPO ESCOLAR  
NOTURNO VISCONDE DE NÁCAR EM MARINGÁ (1947-1958)**

Dissertação apresentada por ADALGISA SILVA RODRIGUES, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Fundamentos da Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. EDNEIA REGINA ROSSI.

MARINGÁ  
2009

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

R696e Rodrigues, Adalgisa Silva  
Educação de Jovens e adultos: memórias do Grupo  
Escolar Noturno Visconde de Nacar em Maringá(1947-1958).  
/ Adalgisa Silva Rodrigues. - Maringá, 2009.  
106 f.

Orientadora: Prof. Dr. Ednéia Regina Rossi.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de  
Maringá, Mestrado em Educação, 2009.

1. Educação de jovens e adultos - Maringá(PR) - 1947-  
1958. 2. Educação de jovens e adultos - Grupo Escolar  
noturno Visconde de Nacar - 1947-1958 - Memórias de  
práticas escolares. I. Universidade Estadual de Maringá,  
Mestrado em Educação. II. Título.

ADALGISA SILVA RODRIGUES

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MEMÓRIAS DO GRUPO ESCOLAR  
NOTURNO VISCONDE DE NÁCAR EM MARINGÁ (1947-1958)**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. EDNEIA REGINA ROSSI – (Orientadora)

---

Prof. Dr. MARCOS JORGE – UEL – Londrina

---

Profa. Dra. ELAINE RODRIGUES – UEM – Maringá

Maringá, 09 de julho de 2009.

## **Dedico este trabalho**

a **Deus**, pela saúde, tenacidade e coragem que sempre me deu;

a meu esposo **Paulo**, pela compreensão nas ausências e pelo companheirismo em mais esta jornada;

à **Alda Antea**, pelas portas que me ajudou a abrir;

à **Marisa Del Castel**, amiga responsável por esta conquista; e

a meus filhos, **Denilson**, **Denise**, **Patrícia**, **genro**, **nora** e minha netinha **Gabrielly** – meus tesouros.

## AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Edneia Regina Rossi, pelas longas e profícuas discussões na construção deste trabalho.

Aos Professores Doutores: Maria Cristina Machado, Terezinha de Oliveira, Nerli Nonato R. Mori, Tereza Teruya, Célio Juvenal Costa, pelas preciosas contribuições cognitivas no transcurso desses dois anos de estudo.

Aos Professores Doutores: Fátima Maria Neves, Elaine Rodrigues e Marcos Jorge, membros da banca de qualificação e de defesa, pela leitura cuidadosa e contribuições. Muito aprendi com suas colocações.

Aos nossos entrevistados: João Domingues, Luís Clóvis, Sírio Marcelino, Dari Pereira, Dirce de Aguiar Maia, Darci Haggi Rodrigues, Nair Costa Jayme, Ivone Haggi Becker e Onofre Rizzo, que emprestaram suas lembranças para a concretização desta investigação.

A todos os pioneiros maringenses com quem tive contato e que, de certa forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

Ao Diretor do Colégio Estadual Dr. José Gerardo Braga, professor Marco Antonio Fontanari, por ter aberto as portas desta instituição, *locus* de minha pesquisa.

Ao programa do PINGA FOGO na TV – canal decisivo entre esta pesquisadora e os entrevistados.

Ao senhor Kenji Ueta, por disponibilizar imagens do seu acervo particular sobre o início de Maringá.

“Os livros me ensinaram a pensar, e o pensamento me fez um homem livre”.  
(Simón Bolívar, maestro del Libertador)

RODRIGUES, Adalgisa Silva. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MEMÓRIAS DO GRUPO ESCOLAR NOTURNO VISCONDE DE NÁCAR EM MARINGÁ (1947-1958)**. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Edneia Regina Rossi. Maringá, 2009.

## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo recuperar a memória e a história da educação de jovens e adultos, focalizando o Grupo Escolar noturno Visconde de Nácar. Busca-se recuperar, assim, o movimento de constituição da modalidade de educação básica e pública para jovens e adultos, por meio de um recorte regional, qual seja, Maringá, no período de 1947-1958. As fontes utilizadas são documentais, iconográficas e orais. É uma pesquisa de natureza histórica e qualitativa e o método utilizado consiste em entrevista semiestruturada. A recuperação histórica desta Instituição se fez por meio de depoimentos de ex alunos, ex professores e ex diretores que estudaram e trabalharam no período noturno. A oferta de educação a jovens e adultos, em Maringá, começou no Grupo Escolar noturno Visconde de Nácar, em meados de 1950. O resultado da investigação evidenciou, ainda, práticas escolares muito próprias da época em que o desenvolvimento de Maringá era muito intenso. Os depoimentos dos entrevistados permitiram observar o uso de táticas e estratégias pelos sujeitos nas respostas às exigências de instâncias superiores. Também foi possível observar o valor que a sociedade maringaense atribuía ao Grupo Escolar noturno Visconde de Nácar e a pequena participação do Estado do Paraná, em termos de recursos financeiros, à educação elementar de adultos.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Maringá 1947-1958; Grupo Escolar noturno Visconde de Nácar; Memórias de práticas escolares.

RODRIGUES, Adalgisa Silva: **EDUCATION TO YOUNGSTERS AND ADULTS: MEMORIES OF VISCONDE DE NÁCAR SCHOOL (EVENING SHIFT) – MARINGÁ (1947-1958)**. 106 pages. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Tutor: Prof. Dr. Edneia Regina Rossi. Maringá, 2009.

## **ABSTRACT**

This research has as main objective to recover memories and histories from education to youngsters and adults focusing Visconde de Nacar school (evening shift). In this manner, this investigation searches to recover and depict the movement of constitution of the modality of public basic education directed to youngsters and adults, by means of a regional focus, that is, Maringá from 1947 to 1958. Data are collected by using documental, iconographic and oral resources. Semi-structured interview is the methodology used in this investigation of historical and qualitative nature. The historic memory recovering of that Institution occurred by using oral reports of former students, teachers and headmasters who used to study and work in the evening shift. Offering public school education to youngsters and adults was a process that started in Maringá, at Visconde de Nacar Evening School, in the mid 50's. Results of the study showed school practices, then very common, and in compass with the so intense development of the city. Reports by subjects interviewed allowed observing tactics and strategies used by the subjects in response to the demands of the educational authorities constituted in the period mentioned. Moreover, it was possible to observe, through the memories, the value that the society of Maringá used to attribute to Visconde de Nacar Evening School, as well as, the not so significant participation of the State of Paraná, in what refers to the financial resources provided to basic education addressed to adults in the 50's.

**Key-words:** Education directed to youngsters and adults; Maringá 1947-1958; Visconde de Nacar Evening Shift School; Memories of School Practices.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CNAA	–	Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos
CONFINTEA	–	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CFSP/PR	–	Companhia Ferroviária São Paulo – Paraná
Cia	–	Companhia
CLN	–	Câmara de Legislação e Normas
CMNP	–	Companhia Melhoramentos Norte do Paraná
CNEA	–	Congresso Nacional de Educação de Adultos
CTNP	–	Companhia de Terras Norte do Paraná
DNE	–	Departamento Nacional de Educação
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
EI	–	Escola Isolada
ER	–	Escola Reunida
ES	–	Escola Supletiva
GE	–	Grupo Escolar
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	–	Ministério de Educação
MOBRAL	–	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MEB	–	Movimento de Educação de Base
PPGE	–	Programa de Pós Graduação em Educação
NRE	–	Núcleo Regional de Educação
SEA	–	Serviço de Educação de Adultos
SENAC	–	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	–	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UEL	–	Universidade Estadual de Londrina
UEM	–	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	–	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	–	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	–	Universidade Estadual de Campinas

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Inauguração do Patrimônio Maringá.....	51
FIGURA 2: Desenvolvimento do Patrimônio .....	52
FIGURA 3: Maringá Velho e Maringá Novo.....	55
FIGURA 4: Localização – Escola Isolada e G. R. Maringá Velho .....	57
FIGURA 5: Desfile de 7 de Setembro de 1947.....	58
FIGURA 6: Grupo Escolar Visconde de Nácar – 1960.....	61
FIGURA 7: Uma cidade feita em menos de 4 anos.....	66
FIGURA 8: Classificados do O Jornal de Maringá – 1957 .....	66
FIGURA 9: O Jornal de Maringá – 1957 .....	66

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Ensino / Aprendizagem.....	24
QUADRO 2: Políticas Públicas e Sociedade Civil .....	25
QUADRO 3: Resgate Histórico: história e memórias .....	25

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2</b>	<b>O CAMPO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b> .....	20
2.1	O TEMPO PRESENTE: ANSEIOS E NECESSIDADES PERTINENTES A ATORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....	20
2.2	O ESTADO DA ARTE: A HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO E A EJA... ..	23
<b>3</b>	<b>O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO LIMAR REPUBLICANO: O NACIONAL E O REGIONAL</b> .....	33
3.1	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PELA ÓTICA DA LEGISLAÇÃO PARANAENSE .....	40
3.2	A LEI ORGÂNICA DO ENSINO PRIMÁRIO NO PARANÁ.....	44
<b>4</b>	<b>A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MARINGÁ</b> .....	47
4.1	O SURGIMENTO DO MUNICÍPIO .....	47
4.2	O DESENVOLVIMENTO URBANO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM MARINGÁ.....	55
<b>5</b>	<b>A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO GRUPO ESCOLAR NOTURNO VISCONDE DE NÁCAR (1950-1960)</b> .....	61
5.1	O INÍCIO DO ENSINO PARA JOVENS E ADULTOS EM MARINGÁ: ASPECTOS POLÍTICOS, ECONÔMICOS E SOCIAIS .....	65
5.2	O PERFIL DOS EDUCANDOS .....	69
5.3	A REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA E DOS PROFESSORES .....	74
5.4	A IDENTIDADE DE SEUS PROFISSIONAIS.....	77
5.5	PRÁTICAS CULTURAIS NO INTERIOR DA ESCOLA .....	78
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	85

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>88</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>101</b>

# 1 INTRODUÇÃO

[...] o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores (LE GOFF, 1996, p.535).

Como professora pedagoga, atuando na Educação de Jovens e Adultos<sup>1</sup> (EJA) da Rede Pública do Estado do Paraná, possuímos uma trajetória profissional que contribuiu para a escolha e definição da temática desta investigação. A definição do objeto de pesquisa e a seleção do “locus” obedecem a dois importantes critérios, resultados de anos de trabalho em que a consciência acerca de educação vai-se (re)construindo a cada enfrentamento de situação educativa que ocorre no cotidiano escolar.

O primeiro critério diz respeito à identificação desta pesquisadora com o alunado jovem e adulto que retorna à escola na busca do conhecimento sistematizado, com todos os seus receios, suas esperanças e vontade de aprender. O segundo critério refere-se ao local escolhido, atual Colégio Estadual Dr. José Gerardo Braga, instituição escolar pública de Maringá que hoje, também, presta atendimento escolar a jovens, adultos e idosos.

O propósito desta pesquisa é contribuir para a produção de conhecimento no campo da historiografia, tendo em vista a constituição da identidade da Educação de Jovens e Adultos, como modalidade de ensino. Desse modo, nos propomos, por meio de um recorte regional, recuperar o movimento de constituição dessa modalidade de educação, em Maringá, no período de 1947 a 1958. Período em que a educação das camadas populares ganhou o *status* de

---

<sup>1</sup> Esta denominação passou a ser utilizada a partir de Parecer CNE 11/2000 – CEB – em substituição ao termo Ensino Primário Supletivo.

“ensino primário supletivo”, por meio do Decreto-Lei n.8529, de 2 de janeiro de 1946.

Nossa hipótese é que foi no local onde hoje funciona o colégio Estadual Dr. José Gerardo Braga que o ensino público noturno em Maringá, escola primária estadual para adultos, teve lugar na década de 1950, anos subjacentes à colonização dessa cidade. Assim, o objetivo geral que mobiliza o desenvolvimento desta pesquisa é o de recuperar a memória e a história da educação de jovens e adultos em Maringá, mais especificamente, do Grupo Escolar Noturno Visconde de Nácar.

Para o desenvolvimento desta investigação, traçamos os seguintes objetivos específicos que irão nos auxiliar na concretização do objetivo geral. São eles: identificar práticas do cotidiano escolar; analisar táticas utilizadas pelos partícipes daquela instituição escolar no cumprimento de determinações superiores e investigar as influências do contexto sócio-cultural na busca pela escolarização, por parte de jovens e adultos da época.

Quanto aos procedimentos técnicos, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa histórica e qualitativa, visto que, apoiada em documentos orais, escritos e iconográficos, enfoca a relação dinâmica entre o pesquisador e seu objeto de estudo sem se ater à quantificação de dados. Nesse sentido, na metodologia adotada para conduzir esta investigação foram utilizados documentos colhidos em arquivos públicos e publicações diversas a respeito do tema, fontes iconográficas e, principalmente, fontes orais, por meio de entrevistas semiestruturadas com ex professores, ex alunos e ex diretores que vivenciaram o ensino primário noturno na escola e período em foco. É importante esclarecer que as fontes utilizadas não foram hierarquizadas. Não fizemos diferença entre tipos de fontes (primárias, secundárias, teses, dissertações, artigos de revistas especializadas ou não, artigos e recortes de jornais, livros, depoimentos, entrevistas, etc.), pois todas elas são discursos produzidos em uma determinada situação social e histórica e representam uma possibilidade interpretativa posta em evidência pelo seu autor.

Convém conceituarmos o que se entende por fontes orais. Diversos autores têm discorrido acerca de entrevistas, relatos e depoimentos orais. José

Carlos S. B. Meihy define fontes orais como “[...] as diversas manifestações sonoras, gravadas, decorrentes da voz humana e que se destinam a algum tipo de registro passível de arquivamento ou de estudos. As fontes orais são sempre decorrentes de projetos de gravação, como bancos de entrevistas ou pesquisas dirigidas” (MEIHY, 2005, p.17).

O registro eletrônico de entrevista aliado a um projeto de investigação emprestam às mesmas o estatuto de documento acadêmico. Marieta de Moraes Ferreira assevera que a denominação “fontes orais” é ampla e pode se referir a qualquer registro oral sonoro, com ou sem preparação prévia. Ela destaca fonte oral como coadjuvante do método de história oral e, nesse sentido, fonte oral não se confunde com nenhum outro tipo de registro oral ou sonoro. A fonte oral resulta de um processo de elaboração e pesquisa, tornando-se “o produto da coleta de testemunhos orais registrados para fins documentais” (FERREIRA, 2002, p.329).

No que concerne ao encaminhamento do trabalho, primeiramente priorizamos o levantamento de pesquisas já realizadas sobre a temática da educação de adultos e a legislação brasileira, federal e estadual, pertinentes ao tema. Na sequência, procuramos recuperar dados acerca do universo local (cidade de Maringá) e material da pesquisa. Realizamos a discussão e a análise dos dados, no intuito de construir uma interpretação historiográfica acerca das práticas culturais no grupo escolar noturno Visconde de Nácar.

Para a análise das fontes documentais orais – entrevistas – foram utilizados alguns teóricos como Michel De Certeau (2007) e Roger Chartier (2002) principalmente, por tratarem respectivamente, de conceitos como “táticas discursivas” e “representação”. Formulações essas de grande importância para quem se dispõe a realizar pesquisa em História da Educação ou a construir uma narrativa histórica, como é o caso da pesquisa em tela.

O conceito de representação diz respeito à função simbólica que o grupo social atribui a diferentes formas de apreensão do real, seja por meio de signos linguísticos, de figuras mitológicas, religiosas ou de conceitos ligados a conhecimentos científicos. Desse modo, as representações do mundo social traduzem posições, interesses e tensões dos atores sociais, ou mesmo tempo em

que, representam a sociedade tal como seus membros pensam que ela é, ou como gostariam que fosse (CHARTIER, 2002).

A leitura de De Certeau (1994) possibilitou-nos adentrar num universo de preocupações próprias da pesquisa histórica, no nosso caso, em História da Educação. Conceito como o de “táticas discursivas”, isto é, ações calculadas, ou formas usadas por grupos para sobreviverem e “esquivarem-se” do que é imposto pela ordem dominante. Há “bricolagem” em cada aparente submissão. As “maneiras de fazer” de cada comunidade ou agrupamento humano denotam suas particularidades que só a eles são compreensíveis.

As práticas têm significados diferentes para quem participa e para quem vê, visto que o universo de representações é específico de cada grupo social. As “maneiras de fazer” são práticas que não aparecem nas estatísticas, mas que devem ser captadas pelo olhar atento do historiador e vivificadas por meio do seu discurso historiográfico, pois “A linguagem permite a uma prática situar-se com relação ao seu outro, o passado” (DE CERTEAU, 2007, p.108).

Nessa perspectiva, recuperar a história do cotidiano escolar noturno da primeira instituição pública de ensino para adultos em Maringá requer que explicitemos o que se entende por história de instituição. Para tanto, destacamos o enunciado de Justino Magalhães (1999\* apud NORONHA, 2007, p.170) segundo o qual

do ponto de vista historiográfico, a reinvenção da identidade de uma instituição educativa se não se obtém através de uma abordagem descritiva, também se não confina à relação das instituições educativas com o seu meio envolvente. Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade educativa, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma relação, é por fim sistematizar e (re) escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo-lhe um sentido histórico. (apud NORONHA, 2007, p.170).

---

\* MAGALHÃES, J. Contributo para a história das instituições educativas: entre a memória e o arquivo. In: FERNANDES, R.; MAGALHÃES, J. **Para a história liceal em Portugal**: actas dos colóquios do I centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894-1895). Braga: Universidade do Minho. 1999. p.63-77.

Na mesma esteira desse entendimento, Jacques Le Goff (1989) postula que o valor histórico-científico, na análise do cotidiano, pressupõe conhecimento dos sistemas históricos que marcam determinada sociedade os quais possibilitam explicar o funcionamento da mesma, e que um exame minucioso do cotidiano vai apontá-lo como um dos lugares privilegiados de embates sociais.

Entendemos que, historicamente, atitudes e comportamentos de agentes educativos, como: professores, diretores, agentes educacionais (pessoal de serviços gerais, biblioteca, laboratório de informática e secretaria da escola), quer pedagogos, em situações diversas no interior da escola, são reveladores da construção do lugar social que os sujeitos ocupam na esfera escolar. Contudo, eles podem revelar, também, papel de resistência que se manifesta nos embates cotidianos e que acaba se evidenciando no ato educativo.

Diante disso, tomar um documento ou um discurso oral como objeto de análise requer que se tenha clara a relação que se estabelece entre o conteúdo desses, a realidade representada e os limites próprios do sujeito produtor do texto. Nessa tarefa, é preciso ter em mente as especificidades, os esquemas de apropriação dos sujeitos sociais, as ideologias, enfim, as significações que se enunciam na sublimaridade dos discursos escritos ou orais dos partícipes na construção ou reconstrução do objeto que se propõe fazer.

Ao se empreender a análise do cotidiano de uma instituição escolar três pressupostos precisam ser considerados. Primeiramente, a singularidade do objeto em vista do campo maior em que ele se inscreve e “[...] pluralidade de procedimentos científicos, de funções sociais e de convicções fundamentais” (DE CERTEAU, 2007, p.32) que tornarão o resultado da análise crível. Em segundo lugar, o discurso histórico que procura explicar os eventos e os documentos, atentando-se para as práticas que lhes deram corpo e das quais não se pode descolar. E finalmente, a clareza de que da prática e do discurso, como extensão do real pensável, resulta a produção histórica.

A narrativa historiográfica reconstrói fatos passados, seja de instituições educacionais, de instituições políticas, de conjunturas econômicas ou outra qualquer, de acordo com as respostas que cada pesquisador empresta às suas inquietações no presente. Ela se organiza mediante opções de recorte, de

interpretações e de constantes desvios e reorganizações que compõem um corpus de conhecimentos.

A análise historiográfica resulta de uma prática, de procedimentos que demonstram um modo de compreender o mundo datado na história. Decorre daí que “[...] o discurso, hoje, não pode ser desligado de sua produção, tampouco o pode ser da práxis política, econômica ou religiosa, que muda as sociedades e que, num momento dado, torna possível tal ou qual tipo de compreensão científica” (DE CERTEAU, 2007, p.41).

Assim, toda escrita histórica se constrói a partir de práticas pretéritas, redistribuídas no espaço de referências simbólicas de onde emergem produção de eventualidades e de conflitos por meio do trabalho do historiador que, pelo discurso, revela a presença do passado e, ao mesmo tempo, o esconde por ser uma construção própria, logo, arbitrária. Este jogo do revelar e esconder corresponde às duas faces da representação (DE CERTEAU, 2007).

Percebemos, então, que o discurso do historiador busca reconstruir a imagem do outro, por intermédio das fontes documentais. Por meio do discurso, os fatos históricos se tornam significativos, possibilitando a criação de enunciados de sentidos (DE CERTEAU, 2007). Em outras palavras, o discurso histórico seleciona, organiza e ordena os acontecimentos num tempo e num espaço. Sua principal característica é a de ser o porta-voz de um passado pensável, ainda por fazer, que se encontra escondido. Não obstante, pela linguagem é possível reavivá-lo.

Para apresentação da pesquisa, optou-se pela organização da discussão formatada em quatro seções. Na primeira seção, dialogamos com alguns autores, como Paiva (2003), Beisiegel (1974), Ens (1981), Arroyo (2005), Vidal (2005), Faria Filho (2000), Lourenço Filho (1949), Teixeira (1964), entre outros, no intuito de acompanhar as discussões e interpretações dadas por tais pensadores sobre a educação destinada às camadas populares de jovens e adultos no Brasil.

Na segunda seção, fizemos um voo panorâmico sobre a modalidade de ensino – EJA – objeto desta pesquisa, no limiar republicano, sob a perspectiva nacional e regional, enfatizando leis, decretos, decisões legais pertinentes ao tema, tendo em vista a educação primária de jovens e adultos no Paraná.

Na terceira seção, destacamos a educação de jovens e adultos em Maringá, enfocando o surgimento deste município e de como foi construída a primeira escola pública de ensino primário no Patrimônio, embrião do grupo escolar por nós investigado.

E, na quarta seção, parte central deste trabalho, discorreremos a respeito de práticas culturais relacionadas à instituição escolar em foco, dialogando com estudiosos do campo, como, Julia (2001), Thompson (2002), Pereira (2000), Vidal (2005), Meihy (2005), Pollak (1989), Bosi (2003), Alberti (1990), Chartier (2002), De Certeau (2007) e outros, que nos auxiliaram na discussão acerca dos dados colhidos nas entrevistas, procurando responder às indagações que motivaram a presente investigação.

Desse modo, cabe-nos reafirmar que o presente trabalho insere-se no campo da Historiografia da Educação justamente porque busca recuperar práticas escolares do início dessa modalidade de ensino no interior paranaense, na cidade de Maringá, no momento em que esta cidade começava a ser povoada e seus cidadãos, independentes da classe social, uniam-se em torno de um mesmo objetivo, qual seja: crescerem juntos com a cidade.

## 2 O CAMPO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

### 2.1 O TEMPO PRESENTE: ANSEIOS E NECESSIDADES PERTINENTES A ATORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O lançar-se na reconstrução da memória da Educação de Jovens e Adultos de um grupo escolar em Maringá, em meados do século XX, é motivado pela importância que, reconhecidamente, é atribuída, no presente, a essa modalidade de ensino no processo de construção de cidadania dos sujeitos<sup>1</sup>. Transitar no campo da história dessa modalidade de ensino é também adentrar no universo de constituição de sua identidade, marcada por uma especificidade no modo de ensinar e de aprender; por um tempo, por um espaço singular; por sonhos e por lutas de autossuperação de seus sujeitos. Vejamos como foi conceituada a educação de jovens e adultos na Conferência organizada pela UNESCO em 1997:

Entende-se por Educação de Adultos o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, graças aos quais as pessoas cujo entorno social considera adultos desenvolvem suas capacidades profissionais ou as reorientam a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, e a educação informal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos e baseados na prática (HADDAD; DI PIERRO, 1999, p.1).

A Declaração de Hamburgo, aprovada na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), atribui à educação de jovens e adultos o compromisso de despertar a responsabilidade nas pessoas; promover a igualdade dos homens e mulheres; desenvolver a autonomia; possibilitar o acesso

---

<sup>1</sup> Nossa intenção aqui é apenas discorrer, em linhas gerais, sobre o tempo presente dessa modalidade de ensino, sem nos aprofundarmos em questões de políticas públicas ou outras quaisquer que envolvam a EJA hodiernamente.

à cultura, aos meios de comunicação; estimular a preservação ambiental e os cuidados com a saúde; contribuir para a formação continuada, adequando as novas tecnologias às necessidades socioeconômico-culturais e incorporando a cultura de paz e de democracia, no intuito de favorecer a participação criativa e consciente dos cidadãos. A UNESCO deixa claro, neste artigo, a gama de organismos socioculturais que podem promover a educação de adultos<sup>2</sup>, entendida como práticas informais, formais e permanentes de aquisição ou ampliação de conhecimentos e habilidades sociais, econômicas e culturais. No espaço desta dissertação, cabe destacar que, será abordada a EJA como prática formal de ensino, circunscrita a um espaço escolar propriamente dito.

Compartilhamos o posicionamento de Romilda Teodora Ens (1981) acerca do universo de expectativa de jovens e adultos que retornam, ou vão pela primeira vez à escola na expectativa de:

sentir-se alguém que tem uma determinada individualidade é uma característica e uma necessidade básica da personalidade que dá consistência ao eu, que dá continuidade e estabilidade a nossa presença nas relações sociais que mantemos, que é a base da estima que sentimos por nós mesmos e que serve para percebermos os demais na medida em que nos assemelhamos e nos diferenciamos dele (ENS, 1981, p.43).

Essas percepções dão corpo à visão, atualmente difundida, acerca dos educandos que frequentam a EJA. Segundo a LDBEN 9.394/96, a Educação de Jovens e Adultos destina-se a pessoas jovens e adultas que não tiveram oportunidade de acesso ou de conclusão de seus estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Via de regra, as pessoas que hoje frequentam essa modalidade de ensino, alijadas de seus direitos como cidadãs, portadoras de

---

<sup>2</sup> Conforme Manuel Bergström Lourenço Filho no texto: EDUCAÇÃO DE BASE PARA ADOLESCENTES E ADULTOS (1949), a expressão “educação de adultos” vem sendo empregada especialmente no século XX. Surgiu na Inglaterra, desenvolveu-se em países do norte da Europa e nos Estados Unidos, ou seja, em países de excelente trabalho de cultura popular nas idades próprias, ou nos Países de desenvolvida rede de ensino primário. Indicava maior elevação de cultura do povo, por meio de cursos de continuação de aperfeiçoamento profissional, de difusão das ciências, das artes, da literatura, da filosofia. A partir da década de 1940, vem sendo aplicada também no sentido de educação supletiva, ou seja, a de suprir deficiências do aparelhamento escolar existente, ou deficiências do aparelhamento escolar na época em que as gerações, agora adultas, estavam na idade escolar.

trajetórias escolares truncadas e muitas vezes na condição de desemprego ou ao subemprego, carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam a negação de direitos mais básicos à vida, à alimentação, ao afeto, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência digna. Por isso, necessitam de uma formação escolar ampla, pois aspiram a participar das decisões no campo político, econômico e social de sua comunidade; viver melhor no seu próprio lar; ter acesso a informações para melhor defender sua saúde e cuidados com o meio ambiente. Enfim, sonham usufruir do previsto no artigo 205 da atual Constituição que determina: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família...” (BRASIL, Constituição, 1988).

A oferta pelo poder público da educação básica a jovens e adultos torna-se condição indispensável ao exercício de cidadania desse alunado que busca a educação escolarizada, tanto na perspectiva do trabalho, quanto na realização pessoal e no desenvolvimento de competências básicas objetivando, conforme pontua W. Cass\* (1974 apud ENS, 1981, p.12):

- aquisição da facilidade em comunicar-se através da palavra, leitura e redação;
- obtenção de conhecimentos que lhe permitam ocupar seu lugar na comunidade como indivíduo bem informado e capaz de expressar a sua opinião e participar dos assuntos cívicos e políticos de sua comunidade;
- compreensão por parte dos professores de suas características;
- aquisição de habilidades necessárias para conseguir um emprego, conservá-lo e progredir nele.

Assim, o homem como ser inacabado e em estado de permanente aprendizagem necessita da educação escolarizada básica, ampla, que lhe possibilite o domínio de um espectro de linguagens e de operações cognitivas indispensáveis ao avanço em conhecimentos mais refinados.

---

\* CASS, Angélica W. **Educacion básica para adultos**. Buenos Aires: Traquel, 1974.

## 2.2 O ESTADO DA ARTE: A HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO E A EJA

Postas por um lado as especificidades próprias dessa modalidade de ensino e o exposto reconhecimento da necessidade de sua existência para as sociedades de hoje e, por outro lado, o papel que a historiografia exerce, ao preservar a memória e a trajetória educacional, indagamos sobre o que se tem produzido neste campo de investigação no tocante a essa modalidade de ensino.

A partir da preocupação acima identificada, passamos a transitar pelo universo da pesquisa acadêmica e de suas investigações acerca da Educação de Jovens e Adultos, sem a pretensão de abarcar todo o universo de pesquisa neste campo. Isso posto, fomos buscar artigos em revistas, publicações eletrônicas de dissertações e de teses defendidas, nos últimos cinco anos, nos Programas de Pós Graduação em Educação (PPGE) nas universidades de: Maringá (UEM), Ponta Grossa (UEPG), Curitiba (UFPR) e Campinas (UNICAMP), com o objetivo de verificar as discussões realizadas por estas academias sobre a EJA.

De posse do material, feita a leitura dos textos, a tarefa seguinte foi separar os títulos por subgrupos de acordo com o recorte de conhecimento estabelecido, por nós, em forma de subgrupos: Ensino / Aprendizagem; Políticas Públicas; e História e Memórias. Vejamos a relação dos títulos por subgrupo.

## GRUPO TEMÁTICO – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>IES</b>	<b>Orientador</b>	<b>Nível</b>
Não localizado			UEM		
Jovens adultos e idosos: a perspectiva do aprender e do ensinar a ler e a escrever	Marília Woiciechowski	2006	UEPG	Rita de Cássia da Silva Oliveira	Mestrado
A rima como Estratégia Cognitiva no Letramento de Jovens e Adultos	Heloíza Schettert de Camargo	2007	UFPR	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Mestrado
Uso Pedagógico do Texto Televisivo na Alfabetização de Jovens e Adultos: Elementos para uma Metodologia Mundializada	Roseneide Batista Cirino	2007	UFPR	Sonia M. Chaves Haracemiv e Paulo Ricardo Ross	Mestrado
Registro de Alunos e Professores de Educação de Jovens e Adultos na Solução de Problemas de Proporção-Porcentagem	Idemar Vizolli	2006	UFPR	Maria Tereza Carneiro Soares	Doutorado
Alfabetização de jovens e adultos na perspectiva do letramento: descrição das práticas de letramento de alunos jovens e adultos e possíveis relações com as práticas pedagógicas desenvolvidas	Lúcia Maria De Santis Barella	2007	UNICAMP	Sergio Antonio da Silva Leite	Mestrado
O fazer metodológico na educação de jovens e adultos: a prática no projeto educativo de integração social-PEIS	Maria Fernanda Perusso Turina	2008	UNICAMP	Sonia Giubilei	Mestrado
Percepções de alunos jovens e adultos sobre o processo de ensino-aprendizagem	Poliana da Silva Almeida Santos Camargo	2005	UNICAMP	Selma de Cássia Martinelli	Mestrado
Procedimentos multiplicativos: do cálculo mental a representação escolar na educação matemática de jovens e adultos	Izabel Cristina de Araujo Franco	2004	UNICAMP	Dione Lucchesi de Carvalho	Mestrado
“Eu tive uma vida que foi bem mais que uma escola! Agora só falta estudar”: a elaboração de conhecimentos e de subjetividades na educação de jovens e adultos	Claudio Borges da Silva	2007	UNICAMP	Roseli Aparecida Cação Fontana	Doutorado
Avaliação da escrita em jovens e adultos	Susana Gakyia Caliatto	2005	UNICAMP	Selma de Cássia Martinelli	Mestrado
Educação de jovens e adultos: o que desejam os alunos, o que pretendem as professoras	Geisa Genaro Gomes	2006	UNICAMP	Ana Lúcia Guedes Pinto	Mestrado

QUADRO 1: Ensino / Aprendizagem

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>IES</b>	<b>Orientador</b>	<b>Nível</b>
A Educação de Jovens e Adultos brasileira pós-1990: reparação, equalização e qualificação	Edinéia Fátima Navarro Chilante	2005	UEM	Amélia Kimiko Noma	Mestrado
A política pública para a EJA no Paraná (1995-2002)	Jorge Luiz Correia	2008	UEM	Ângela Mara de Barros Lara	Mestrado
A função social da educação para Paulo Freire (1958-1965)	Ana Paula Salvador Werri	2008	UEM	Maria Cristina Gomes Machado	Mestrado
Da Escolaridade Tardia à Educação Necessária: Estudo das Contradições na Eja em Guarapuava-PR	Márcio Luiz Bernardim	2006	UFPR	Gracialino da Silva Dias	Mestrado
Educação de Jovens e Adultos: uma parceria entre o Estado e a Sociedade Organizada	Marco Aurélio Alves de Lima	2006	UEPG	Esméria de Lourdes Savelli	Mestrado
Programa Alfabetização Solidária: uma perspectiva para a educação de jovens e adultos na formação de educadores pelas Instituições de Ensino Superior	Nelzi Maria Tramontin	2005	UEPG	Ademir José Rosso	Mestrado
A gestão da educação de jovens e adultos no Brasil	Rosemary Aparecida Santiago	2005	UNICAMP	José Roberto Rus Perez	Doutorado
Educação escolar no sistema penitenciário de Mato Grosso do Sul: um olhar sobre Paranaíba	Doracina Aparecida de Castro Araujo	2005	UNICAMP	Maria da Glória Marcondes Gohn	Doutorado
Escola de trabalhadores para trabalhadores: as experiências de formação profissional do Centro de Trabalho e Cultura (Recife-PE) e do Projeto Construindo o Saber em Limeira-SP	Tereza Jacinta Constantino Cavalcanti	2004	UNICAMP	Salvador Antonio M. Sandoval	Mestrado

QUADRO 2: Políticas Públicas e Sociedade Civil

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>IES</b>	<b>Orientador</b>	<b>Nível</b>
Educação de Jovens e Adultos no Período de 2001 a 2004 no município de Ponta Grossa	Joselaine Aparecida Campos	2004	UEPG	Ivo José Both	Mestrado
Histórias e memórias de educandos e educadores na constituição da identidade do projeto educativo de integração social-PEIS: referências em políticas públicas e institucionais para a educação de jovens e adultos e formação de educadores	Silmara de Campos	2004	UNICAMP	Sonia Giubilei	Doutorado

QUADRO 3: Resgate Histórico: história e memórias

Pelos quadros acima, observa-se a pouca produção no campo da História da Educação que pode ser incluída no subgrupo História e Memórias, o que corrobora, inclusive, com a justificativa de nossa proposta de investigação. Outro ponto a se observar, nestas produções, diz respeito à tendência por recortes pontuais de investigação.

Vale destacar que, atualmente, o debate historiográfico da educação muito tem questionado as produções historiográficas feitas de visões amplas e hegemônicas, ditadas por marcos, por fatos políticos que advogam a verdade dos fatos históricos como algo inquestionável, verdade de mão única. Contrariamente, a historiografia tem destacado o valor do processo, do percurso, dos percalços e dos atores invisíveis que tiveram parte ativa nos acontecimentos e sobre os quais a História oficial oculta. Segundo Marieta de Moraes Ferreira, numa análise historiográfica, “o que importa é identificar as relações, que, independentemente das percepções e das intenções dos indivíduos, comandam os mecanismos econômicos, organizam as relações sociais, engendram as formas do discurso” (FERREIRA, 2002, p.318).

A dissertação de Joselaine Aparecida Campos (2004), por exemplo, procura inserir a Educação de Jovens e Adultos de Ponta Grossa na história da EJA brasileira, enfocando o primeiro ciclo do ensino fundamental em EJA no município de Ponta Grossa e como metodologia fez uso de entrevista com professores que atuam nesse ensino. Da mesma forma, a pesquisa de Silmara de Campos (2004) versa sobre a reconstituição da história do Projeto Educativo de Integração Social – PEIS, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, individuais e coletivas, em que se priorizaram memórias dos diferentes sujeitos que participaram e, ainda, participam desse Projeto.

Recuamos um pouco mais no tempo no intuito de compreender o caminho por que passou a instrução das camadas populares no Brasil, mas seguindo a trilha de produções de visões pontuais, encontramos o trabalho de Ana Luíza Jesus da Costa (2006). Ela historia a instrução primária para adultos no Município Neutro – Rio de Janeiro – pontuando que esse ensino principiou na década de 1860, quando a associação privada: Sociedade Propagadora das Belas Artes,

que já existia desde 1837, abriu aulas noturnas no Lyceo de Artes e Officios para meninos pobres, desvalidos. Segundo a autora, havia um consenso nos debates entre as elites letradas sobre a importância das aulas noturnas, visando à preservação da estrutura social e econômica do país ao levar a “luz da razão” e a “redenção da civilização” ao “povo ignorante, mergulhado em vícios” e “propenso a crimes e todo tipo de barbárie” (COSTA, 2006, p.5015).

Essa mesma autora destaca, ainda, que em 1872, no Relatório sobre a Instrução Primária para adultos, o Ministro do Império, João Alfredo Corrêa de Oliveira, elogiou as iniciativas particulares que abriram escolas para prestar atendimento escolar à população pobre, estabelecendo a idade de ingresso a partir dos 15 anos. Outra reforma educacional que a autora discute é aquela encetada pelo Ministro da Instrução Pública, Leôncio de Carvalho, por meio do Decreto n.7031, de 06/9/1878. A Reforma Leôncio de Carvalho colocou o Estado como ente responsável por organizar e propagar a educação primária a adultos analfabetos. Em seu relatório o Ministro exortou a importância de o Império promover a criação de cursos para o ensino primário de adultos analfabetos em vista da reforma do sistema eleitoral, Entretanto, recomendou a máxima economia aos cofres públicos.

Apesar da preocupação do governo com a difusão da instrução elementar para adultos em todo o país e cômico dos benefícios sociais, econômicos e políticos que traria à Nação, a expansão desse ensino, em todas as regiões do Brasil, com a conseqüente concretização de leis e decretos sobre a matéria, esbarrava no item “obrigatoriedade”. Onde buscar verbas para se fazer cumprir a lei, principalmente nas províncias distantes do governo provincial?

Nessa mesma linha de raciocínio, Diana Gonçalves Vidal assevera que, no final do século XIX, o Governo enfrentava grandes desafios em razão da grande extensão territorial do Brasil e da diversidade cultural da população, como o de criar condições materiais e técnicas para escolarizar as massas. Conforme assegura ela: “terra de imigrantes, educar o Brasil significava, para além de nacionalizar o estrangeiro, ‘abrasileirar o brasileiro” (VIDAL, 2000, p.514).

Luciano Mendes de Faria Filho propugna que a instrução, no início da República, era considerada uma questão de governabilidade e, portanto, seria necessário “dotar o Estado de mecanismo de atuação sobre a população” (FARIA FILHO, 2000, p.137) por meio da instrução pública.

A escassez na produção atual, no interior de programas de pós-graduação, de trabalhos no campo da história da Educação de Jovens e Adultos – história e memórias – não a faz menos importante, ao contrário, revela a necessidade do desenvolvimento de investigações nesse campo. A recorrência a uma historiografia, produzida no interior da década de setenta e oitenta, com seus referenciais de análise, também se colocou como obrigatória, pois se trata de uma literatura que continua sendo referência quando se pretende estudar a referida temática. Nessa perspectiva é que historiadores como Vanilda Pereira Paiva, Anísio Teixeira, Manuel Bergström Lourenço Filho, foram aqui retomados.

Vanilda Pereira Paiva (2003), fazendo uma análise macro da realidade brasileira, interpreta que a educação escolarizada das camadas populares de adultos passou a constituir objeto de preocupação, traduzida em ações concretas, por parte do Governo, somente no final da Primeira República. Isso se justificaria, segundo ela, pela necessidade de estimular o nacionalismo, civilizar e preparar o cidadão republicano para o progresso industrial que já se fazia sentir no país. Para a autora, durante o período colonial, imperial e mesmo no início da Primeira República ocorreram apenas alguns casos pontuais de atenção à educação de adultos no Município Neutro e nas capitais das grandes Províncias que dispunham de mais recursos para o atendimento escolar noturno a adultos analfabetos, crianças e jovens desvalidos.

Para essa historiadora, os índices de analfabetismo no país, no final do século XIX e início do século XX, sustentariam sua interpretação. Segundo ela:

O censo de 1890 informava a existência de 85,21% de iletrados na população total (82,63%, excluídos os menores de 5 anos); o de 1900 encontrou 75,78% para os 20 Estados, baixando para 74,59% com a inclusão de Distrito Federal (69,63%, excluindo-se os menores de 5 anos) (PAIVA, 2003, p.95).

A cada censo realizado, reformas no setor educacional eram encetadas e escolas de ensinar ler, escrever e rudimentos da aritmética eram anunciadas para a população de adultos analfabetos. Organizações religiosas e sindicais além das governamentais manifestavam preocupação em relação aos altos índices de analfabetismo das massas.

Paiva (2003) destaca que o orçamento destinado à educação elementar no final do século XIX era ínfimo em relação a outros segmentos, como o militar, por exemplo. Segundo ela, a educação recebia apenas 1,99% do orçamento da Nação enquanto que o setor militar recebia 20,86% do total das despesas no final do Império. Em razão das parcas verbas destinadas à educação, justifica-se a falta de escola e de professores com formação em curso específico para ministrar aulas às camadas populares de jovens e de adultos.

Ações de âmbito nacional acerca da eliminação do analfabetismo com oferta de uma educação de base à população jovem e adulta analfabeta começam a mudar a estrutura educacional do país somente no início da Segunda República. A partir daí, pode-se dizer que se inicia a distinção entre educação popular e educação de adultos. E, ainda, segundo entendimento de Paiva (2003), a educação de adultos teve início somente a partir de meados de 1940, quando passou a receber um enfoque diferenciado das práticas de educação popular de décadas anteriores. Não apenas uma educação destinada à coletividade analfabeta de brasileiros, jovens, adultos e idosos, de ambos os sexos, enfocando apenas a aprendizagem da lectoescritura, mas também, a disseminação de conhecimentos científicos, atitudes e habilidades que propiciassem a elevação das condições de vida, respeito à diversidade, criação de hábitos saudáveis e higiênicos à preservação da vida social, entre outros.

Corroborando com a interpretação de Paiva (2003), pontos significativos no processo gradativo de reconhecimento e, principalmente, de ações concretas da União como direito de todos à educação escolar básica geral podem ser observados quando da:

- a) Criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930 (isso porque, até o momento, a educação escolar no Brasil fazia parte do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos); e
- b) Idealização de um Plano Nacional de Educação inscrito na Constituição de 1934.

Havia, desde aquela época, um movimento entre diversos educadores brasileiros e segmentos do Governo acerca da necessidade de elaboração de uma lei sobre diretrizes e base para a educação nacional, que só se concretizaria 27 anos depois, por meio da LDBEN n.4.024/1961.

Movimentos de extrema importância em prol da Educação de Jovens e Adultos já vinham sendo gestados no país e, paulatinamente, foram-se concretizando. Podemos citar como exemplos: A Organização do Ensino Industrial e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI – em 1942; A Reformulação do Ensino Comercial em 1943; A Organização: do Ensino Primário Supletivo, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC – e do Ensino Normal e do Ensino Agrícola em 1946; O Lançamento da 1ª Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos (CNAA) em 1947 bem como, A Criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA), em 1948.

Esse conjunto de ações em nível de Governo, de indústria e de comércio em prol da educação de adultos, sinaliza a importância que a Nação passou a atribuir a esse segmento, em virtude do crescimento industrial-urbano e do modelo desenvolvimentista que começava a sacudir o país.

A passagem de uma sociedade agrária, como a brasileira, para uma sociedade cada vez mais industrializada, bem como o renascimento de energias e de esperanças que acompanharam tais processos de transformação provocaram uma busca intensificada pela educação escolar, visto que ela se fazia indispensável às novas oportunidades de trabalho face ao crescimento industrial e urbano (TEIXEIRA, 1957). Assim, o desenvolvimento da indústria, a perspectiva de progresso material, colocava a instrução, a educação sistemática, como mola propulsora da nova sociedade, passando a exigir pessoas cada vez mais bem preparadas e prontas para se educar ao longo de suas vidas.

Beisiegel (1974) postula que, após a Segunda Guerra Mundial, houve uma crescente influência da ação internacional, articulada pela UNESCO, que estimulou a realização de programas nacionais de educação de adultos analfabetos. Como os recursos da entidade eram limitados, a própria UNESCO recomendava aos Estados-membros a adoção de uma política de implantação do ensino primário gratuito e obrigatório para todas as crianças em idade escolar.

A UNESCO procurava, assim, estimular a realização de campanhas específicas de educação sanitária, de ampliação e aperfeiçoamento das redes locais de ensino primário e de alfabetização de adultos. Propunha, ainda, atuar com vistas ao desenvolvimento de uma consciência internacional de paz, atenta ao fenômeno da ignorância e aos significados de sua eliminação, por intermédio da educação de base.

O conjunto de ações, por parte da União, em prol da educação nacional de adultos, cujo ápice ocorreu no período entre 1947 e 1954, sofreu uma leve desaceleração em 1954, em virtude do suicídio do Presidente Getúlio Vargas. Esse episódio provocou uma consternação geral na população e foi seguido, politicamente, por um período de transição, marcado por tentativa de golpe. Tais acontecimentos forçaram a reordenação do foco das atenções do Governo Federal (JAGUARIBE, 1983).

Em vista desses fatos, o Serviço de Educação de Adultos (SEA), do Departamento Nacional de Educação (DNE) e os serviços Estaduais de Educação de Adultos tiveram suas atividades educacionais reduzidas. Logo depois retomadas, no governo do Presidente Kubitschek (1955-1961), dada à euforia nacionalista e ao movimento desenvolvimentista, expresso no slogan “cinquenta anos em cinco”. Entretanto não chegou a ser um momento especial para a EJA, porque o foco das preocupações do Governo era a construção de Brasília. Ele precisava dos trabalhadores braçais e para essa tarefa não convinha incentivá-los a estudar.

Miguel Arroyo (2001) acrescenta que a EJA no Brasil apresenta uma história muito tensa ao longo dos séculos XIX e XX, por ser atravessada por interesses diversos e nem sempre consensuais. Olhares distintos sobre a condição social,

política e cultural dos sujeitos, a quem se destina essa oferta educativa, influenciaram diferentes concepções desse modelo de educação. O espaço destinado a essa educação no conjunto das políticas públicas oficiais, geralmente, se confunde com o lugar social ocupado pelos setores populares principalmente quando “os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos” (ARROYO, 2001, p.10).

### **3 O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO LÍMIAR REPUBLICANO: O NACIONAL E O REGIONAL**

Vários fatores contribuíram, no início do século XX, para a disseminação do pensamento de que a educação seria a mola propulsora para o progresso da nação. Entre eles citamos a instalação de indústrias manufatureiras e os ideais de liberalismo, de democracia, amplamente difundidos na Europa e trazidos ao Brasil pelos intelectuais, filhos da aristocracia que lá estudavam.

Tornara-se consenso entre a elite republicana, conforme assevera Paiva (2003), a ideia de que a instrução popular seria estratégia imprescindível à marcha do progresso, visto que o analfabetismo era concebido como causa e não como efeito da situação socioeconômica do país. Portanto, havia necessidade de conferir significado à concepção de nação e, para isso, era preciso transformar súditos em cidadãos, pela via da educação.

A questão da noção de cidadania, de progresso e de formação de consciência cívica também é apontada por Dominique Julia (2001), segundo o qual, já no século XIX na França, a instrução primária obrigatória era necessária, visto que

Não se trata somente de alfabetizar, trata-se de forjar uma nova consciência cívica por meio da cultura nacional e por meio da inculcação de saberes associados à noção de “progresso”. Os professores primários tornam-se funcionários do Estado, que se emancipam progressivamente da tutela dos padres e dos notáveis locais, sendo encarregados de difundir as luzes trazidas pelo advento das ciências (JULIA, 2001, p.23).

Carlota Boto assevera, também, a existência de uma identificação entre a ideia de escola e o processo de industrialização: “[...] o mesmo movimento que dividiu o trabalho nas manufaturas foi aquele que estruturou historicamente uma forma de escola seriada, graduada, rigidamente regulamentada em seus horários e em seus espaçamentos” (BOTO, 2001, p.157).

O abandono progressivo da produção artesanal, a industrialização que despontava e a crescente urbanização geravam uma demanda por homens com conhecimentos mínimos de leitura e de cálculos.

Segundo Paiva (2003, p.103), como resposta às vozes que clamavam por instrução, o governo federal difundiu o chamado “ruralismo pedagógico”, pois acreditava que se levasse educação ao campo conteria a migração de contingentes de analfabetos para a zona urbana, movimento que já começava a causar preocupação ao governo, dado ao aumento de desocupados urbanos que poderiam trazer problemas à governabilidade. Para Paiva (2003), essa atitude do governo acalmaria a sua consciência democrática e estaria prestando apoio à bancada ruralista na manutenção de seus cartéis eleitorais e, ainda, o próprio governo estaria ganhando a simpatia da população beneficiada.

Na esteira em prol da propagação da educação e da cultura por todo o Brasil, o antropólogo Edgar Roquette Pinto, em 1923 no Rio de Janeiro, fundou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, emissora sem fins lucrativos, anos depois, doada ao MEC. Essa emissora era mantida por associados beneméritos, cujos objetivos eram essencialmente científicos e artísticos, isto é, levar a todos os lares brasileiros, além de notícias, aulas de diversas disciplinas por meio da radiodifusão.

Um clima de efervescência intelectual e de nacionalismo desencadeou-se em todo o país após a Primeira Guerra mundial (PAIVA, 2003). O combate à ignorância, ao analfabetismo, impulsionado pela incipiente industrialização, pelos movimentos migratórios no Brasil e pelo sentimento de nacionalismo foi tarefa que mobilizou o Governo e, em consequência, os cidadãos brasileiros. Tal preocupação, entre outras coisas, ocasionou o fechamento, pela União, de escolas “estrangeiras” na região Sul do país, visto que brasileiros recebiam instrução elementar em língua diferente da nacional, nas primeiras décadas do século XX. Tais acontecimentos foram, paulatinamente, produzindo tomada de consciência da população acerca da compreensão sobre nacionalismo, cidadania, direitos sociais e políticos.

Esses movimentos em ebulição prenunciavam a necessidade de elaboração de uma nova carta constitucional. E, finalmente, uma nova Constituição foi promulgada em 16 de julho de 1934. Nela, no Título V – Da

Família, da Educação e da Cultura – Capítulo II, são reservados onze artigos para tratar da educação. Destacamos o artigo 150 dessa lei por dizer respeito ao foco da nossa pesquisa.

Art.150: Compete à União:

e) exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções”

Parágrafo único

a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos (BRASIL, 1934).

O ensino primário passou a ser extensivo a adultos. Os Estados foram se adequando à lei, na medida de suas possibilidades financeiras e de material humano para ministrar esse ensino. As oligarquias estaduais procuraram fortalecer suas bases políticas, interessadas em expandir seus cartéis eleitorais e passaram a investir na alfabetização de jovens, adultos e idosos, por verem neles eleitores em potencial.

Com uma série de avanços na área educacional, a Carta Magna de 1934 foi uma das Constituições brasileiras que mais reconheceu a importância da educação a todas as camadas sociais e faixa etária para o desenvolvimento econômico-cultural do país, haja vista os 11 artigos que tratam da educação e da cultura, inseridos no TÍTULO V, CAPÍTULO II Da Educação e da Cultura.

Contudo, tensões políticas durante a década de 1930 forçaram a elaboração de uma nova Carta Magna – a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Essa Carta Constitucional Outorgada pode ser interpretada como um instrumento de grande retrocesso em matéria educacional, principalmente sobre a educação das camadas populares. Parte das conquistas alcançadas com a Constituição de 1934 foi descaracterizada pela Constituição do chamado “Estado Novo”.

Nela, a Educação e a Cultura mantêm-se contempladas com sete artigos, do artigo 128 ao artigo 134. O artigo 130 estabeleceu a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário não excluindo a solidariedade dos menos para com

os mais necessitados, porém, não o fez como na Constituição anterior, que instituíra o ensino primário extensivo à população adulta.

O artigo 129 revela a preocupação dos legisladores no tocante a dois itens: a) priorização do ensino pré-vocacional profissional destinado às classes, economicamente, menos favorecidas; e b) dever de as indústrias e os sindicatos econômicos de criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes destinadas a associados e a filhos destes.

Assim, podemos observar uma priorização do ensino profissionalizante às classes menos favorecidas. Tal indicativo foi interpretado como uma política educacional discriminatória. Aos pobres era oferecido ensino profissionalizante e aos ricos cabia o privilégio de estudar em escola secundária (cursos clássico e científico), voltada à formação intelectual, perpetuando a dicotomia – escola para a classe pobre e escola para a classe abastada.

Desse modo, percebemos, no artigo 129, a firme orientação da União em educar os filhos da classe operária para o trabalho. E, segundo o professor Manuel Bergström Lourenço Filho, nessa Constituição “O aparelhamento do ensino técnico-profissional, mantido pela União, passou a merecer maiores atenções” (LOURENÇO FILHO, 1940, p.424).

Apesar do retrocesso na Magna Carta acerca da educação primária formal para adultos (Essa forma de educação inexistia na letra da referida lei.), contudo, forçado por movimentos de populares e de intelectuais da época, o Presidente Getúlio Vargas assinou, em 14 de novembro de 1942, o Decreto-Lei n.4.958, que instituiu o Fundo Nacional de Ensino Primário e o Convênio Nacional de Ensino Primário. (BRASIL. Decreto-Lei n.4958, de 1942). O estabelecimento deste Fundo foi passo decisivo para a ampla difusão da educação elementar no país, visto que a dotação de recursos para esse nível de ensino possibilitou condições aos Estados de manter e expandir esse modelo de atendimento educacional, democratizando-o.

Entretanto, a lei que normatizou o ensino primário no Brasil só concretizar-se-ia, de fato, em 2 de janeiro de 1946, por meio do Decreto-Lei n.8.529. No texto da Lei, este Decreto atribuiu à educação escolar de adultos o *status* de “ensino primário supletivo”.

Em cumprimento a essa Lei Federal, no ano seguinte foi lançada, em nível nacional, a I CNAA. A abertura de classes de alfabetização foi-se proliferando em todos os estados brasileiros em razão do grande contingente de analfabetos, 55% no grupo de população acima de 18 anos, conforme o censo de 1940 (Equipe de Redação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1949).

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 18 de setembro de 1946, promulgada após o fim do “Estado Novo”, e assinada pelo Presidente da Assembléia Legislativa, Fernando de Mello Vianna, procurou restabelecer o modelo educacional idealizado pela Constituição de 1934 e que fora completamente esquecido pela Carta outorgada de 1937. Contudo, ela manteve-se alheia à educação de adultos para além das empresas (BRASIL, 1946).

Na nova Constituição, o artigo 168 estabeleceu que as empresas industriais, comerciais e agrícolas seriam obrigadas a ofertar cursos primários a seus funcionários e filhos destes, especificando o número cem, no quadro de funcionários, a partir do qual o artigo se aplicaria. Além disso, determinou a obrigatoriedade de as empresas industriais e comerciais ministrarem cursos de aprendizagem a seus trabalhadores menores.

Nos dez artigos não existe nenhuma menção acerca de campanhas educativas, nem sobre ensino supletivo como rezava a Constituição de 1934. Ela tão somente delegou aos Estados a incumbência de organizar seus sistemas de ensino.

Apesar de não constar nenhuma referência na Magna Carta acerca da educação de adultos, o Decreto-Lei n.8.529, por não ter sido revogado, continuou normatizando este ensino até a Promulgação da Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Ideais de liberdade, de nacionalismo, de autonomia e de luta pelos direitos como cidadãos foram sendo gestados ao longo de anos de lutas, incentivadas por associações sindicais, instituições religiosas, movimentos estudantis, governos populistas, operariado e mesmo por batalhas de acadêmicos.

O I Congresso Nacional de Educação de Adultos (CNEA) aconteceu em 1947, no Rio de Janeiro, por empenho da Associação dos Professores do Ensino

Noturno e do Departamento de Educação, no Distrito Federal e foi coordenado pelo professor Manuel Bergström Lourenço Filho. Cada Estado brasileiro enviou dois representantes para participar do evento.

Esse Congresso teve como objetivo discutir a realidade da educação de adultos nos Estados que enviaram representantes. Nele se difundiu a ideia de que alfabetizar, por meio de campanhas, seria a maneira mais rápida de atingir um grande contingente da população analfabeta e que para isso não seria necessário professor com formação específica, tendo em vista a inexistência de docentes qualificados. Qualquer um que soubesse ler e escrever, imbuído de espírito nacional, poderia desenvolver esse trabalho voluntariamente. O bordão do I Congresso Nacional de Educação de Adultos foi “Ser brasileiro é ser alfabetizado”.

Em 12 de outubro de 1954, no Programa radiofônico A Voz do Brasil da Agência Nacional, o Presidente da República João Café Filho, que assumira o Governo após o suicídio do Presidente Getúlio Vargas em agosto desse ano, fez um pronunciamento à Nação cujo objetivo principal era acalmar os ânimos da população e torná-la receptiva ao novo Governo.

Governo considera que não é possível promover a redenção nacional enquanto mais da metade dos brasileiros permanecer no cativeiro do analfabetismo. Devemos considerar como um imperativo de honra nacional e sensibilidade humana a incorporação de cerca de trinta milhões de brasileiros à civilização, ao progresso e à cultura. Deve ser encarada como um motivo de vergonha e amargura para cada um de nós a existência de tantos patrícios a quem a falta da mais rudimentar instrução priva de participar realmente de um padrão de vida compatível com a dignidade humana (CAFÉ FILHO, 1955, p.57).

O Presidente convocou os brasileiros para participarem das campanhas permanentes e movimentos nacionais, no intuito de deflagrar guerra contra o analfabetismo. Solicitou a todos a improvisação de escolas, com oferta de aulas em salões de igrejas, em lares, em salas de sindicatos, embaixo de arvoredos enfim, em qualquer lugar que pudesse reunir pessoas analfabetas.

Os estados brasileiros responderam timidamente, na medida de suas possibilidades. Contudo, o problema longe estava de ser solucionado. Embora o Governo incentivasse a população, não havia uma política nacional efetiva destinada à educação da população adulta, com metas, estratégias, material didático e professores habilitados. Enfim, não havia um sistema educacional específico para esse segmento educacional com dotação orçamentária para tal fim.

O II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, enfatizou a precariedade dos edifícios escolares, a inadequação de métodos de ensino, a falta de professores normalistas e o analfabetismo que imperava, mesmo com as campanhas de alfabetização adultos.

Um fato importante para o futuro da educação das camadas populares no Brasil aconteceu nesse Congresso. Conforme assevera Edicleia Santos (2008), entre os congressistas.

Estava presente a delegação de Pernambuco, a qual, entre outros educadores, contou com a presença de Paulo Freire, que fez outras críticas à prática pedagógica, evidenciando a necessidade de uma maior comunicação entre educador e os métodos de ensino às características socioculturais do aluno adulto pertencente às classes populares (SANTOS, 2008, p.41).

As vozes foram ouvidas. Inúmeras campanhas e movimentos em prol do combate ao analfabetismo ocorreram no final da década de 1950 e início de 1960 encetadas principalmente pela sociedade civil que passou a articular-se com os Movimentos de Educação de Base (MEB), principalmente na região do Nordeste brasileiro. Região essa cujo índice de analfabetismo beirava 50% da população com idade de 15 anos ou mais.

Nesse momento, destacam-se os círculos de cultura, liderados por Paulo Freire, marco referencial da educação de adultos no Brasil. [...]. Suas idéias buscavam, além do ato de ler e escrever, a conscientização do analfabeto, oprimido, para que este saísse do

estado de opressão, marginalização e se tornasse um sujeito entendido como produto e produtor de história (SANTOS, 2008, p.41).

O florescimento dos movimentos de cultura popular, estimulados pelo método de alfabetização de Paulo Freire em prol da politização das camadas populares, sofreu uma paralisação com o início da Ditadura Militar em 1964.

O governo militar, em substituição às campanhas anteriores de alfabetização de adultos, apropriando-se da metodologia idealizada por Freire<sup>1</sup>, mas sem o dado politizador que acompanhava esta metodologia, lançou, em 1967, um programa intensivo visando à erradicação do analfabetismo, denominado Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que só começou a funcionar três anos depois. Tal método baseava-se no conceito de que alfabetizar resumia tão somente em aprender a ler e a escrever. Este programa funcionou até 1985 quando foi extinto. Não nos deteremos na discussão do mesmo e tantos outros que o sucederam por extrapolar o recorte estabelecido para esta pesquisa.

### 3.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PELA ÓTICA DA LEGISLAÇÃO PARANAENSE

A Lei n.704 de 29 de agosto de 1853, sancionada pelo Imperador D. Pedro II, elevou o território do Paraná à categoria de Província, desvinculando-o da Província de São Paulo, conforme os artigos:

Art.1º: A comarca de Curitiba, na província de São Paulo, fica elevada à categoria de província, com a denominação de província do Paraná. Sua extensão e limites serão os mesmos da referida comarca.

Art.2º: A nova província terá como capital a cidade de Curitiba, enquanto a Assembléia respectiva não decretar o contrário (WACHOWICZ, 2002, p.120).

---

<sup>1</sup> Essa metodologia partia de palavras geradoras e tinha como objetivo levar o adulto à concepção política de conscientização e transformação social

Esse fato provocou novo desenho político, econômico e educacional à região de abrangência. E, segundo investigação realizada pelo Núcleo de Pesquisa “Curitiba pensa o Paraná”, em artigo intitulado “Política e Políticos no Paraná”<sup>2</sup>, o imperador do Brasil elegeu o Sr. Zacarias de Goes e Vasconcellos, que já havia sido presidente das Províncias de Sergipe e Piauí, como Presidente da Província do Paraná. A Província foi oficialmente instalada em Curitiba em 19 de dezembro de 1853. Em seu primeiro relatório apresentado, em 1854, à Assembleia Legislativa Provincial, Zacarias de Goes e Vasconcellos expôs a situação populacional da província embasado em dados estatísticos.

Organizamos esses dados nos seguintes tópicos para melhor visualização:

- População oficial: 62.658 habitantes, não considerando os indígenas [um sexto da população oficial era de escravos: 10.189 (16%), População branca: 33.633 (53,67%), a mulata 13.968 (22,29%) e pretos 9.251 (14,76%)];
- Distribuição da população por cidades: Curitiba - 6.791 habitantes; Paranaguá - 6.533 habitantes; Castro - 5.899 habitantes; São José dos Pinhais - 4.660 habitantes; Morretes - 3.709 habitantes; Campo Largo - 3.690 habitantes; Guaraqueçaba - 3.476 habitantes; Ponta Grossa - 3.033 habitantes; Guarapuava - 2.520 habitantes e Votuverava - 2.018 habitantes.

No tocante à população indígena, o Relatório informa que a Câmara Municipal de Guarapuava estimava um contingente em torno de 10.000 indígenas selvagens na região. Há relatos de violência sofrida por fazendeiros decorrentes de ataques indígenas em São José dos Pinhais e Guarapuava. De acordo com Zacarias de Góes, havia cerca de 75.000 indígenas em toda a Província do Paraná. No geral, não ocorreram distúrbios sociais graves na Comarca, no transcurso da emancipação política à apresentação do relatório.

Como a educação elementar era responsabilidade das Províncias, a Assembleia Legislativa Provincial decretou e o Presidente Zacarias de Goes e

---

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://politicaparana.blogspot.com/atom.xml>>. Acesso em: 20 set. 2008.

Vasconcellos sancionou a primeira lei de ensino, Lei n.17, de 14 de setembro de 1854 criando cadeiras do ensino secundário na capital da Província – Curitiba – e cadeiras de primeiras letras, tanto para o sexo masculino quanto para o feminino, em diversas vilas.

Três artigos da Lei n.17 recebem especial atenção para esta pesquisa, quais sejam:

Art. 12. O ensino primário é obrigatório em um circulo de uma légua das escolas publicas; os Paes, tutores, curadores e protectores, que dentro delle morarem, e tiverem em sua companhia meninos maiores de 7 anos e menores de 14, e meninas maiores de 7 e menores de 10 são obrigados a dar-lhe a instrucção primaria, excepto se provarem pobreza, sob pena de incorrerem na multa de 10\$000 a 15\$000, conforme as circunstancias.

Art. 13. A primeira multa será dobrada nas reincidências, verificadas de 6 em 6 mezes.

Art. 14. O producto destas multas será exclusivamente applicado ao auxilio de meninos pobres para receberem o beneficio da instrucção primaria (PARANÁ, 1854).

A consequente aplicação de verbas resultantes do produto das multas a que se refere o Art.14 implicou o surgimento de aulas noturnas públicas e gratuitas bem como aulas de ofícios. Contudo, a criação, de fato, de aulas noturnas somente se concretizou na Província do Paraná por meio do Decreto-Lei n.330, de 12 de abril de 1872, assinado pelo presidente da Província, Venâncio José de Oliveira Lisboa. Deste Decreto, elegemos os artigos que dizem respeito ao foco desta pesquisa:

Art.1º: O presidente da provincia fica autorizado a crear aulas nocturnas para adultos nas cidades da provincia.

Art.2º: Na cidade de Paranaguá a aula será regida pelo professor de uma das actuaes cadeiras, ficando esta supprimida.

Art.3º: Nas demais cidades servirão os professores das aulas primarias que quizerem prestar-se, vencendo mais a gratificação de seiscentos mil réis, ou outras pessoas com vencimentos de professor de 1ª classe.

Art.4º: A despeza com este serviço será feita pelas sobras da verba – Instrucção publica (PARANÁ, 1872).

Dois anos depois, a educação na Província do Paraná, sob a Presidência de Frederico José Cardoso de Araújo Abranches, sofreu um retrocesso, visto que no Decreto-Lei n.381, de 6 de abril de 1874, assinado pelo presidente, a educação elementar para o sexo masculino fora reduzida em dois anos. A obrigatoriedade de frequência passou a ser dos 7 aos 12 anos de idade. Manteve a questão da multa aos pais e tutores que não apresentassem atestado de pobreza, presente na Lei n.17, de 14/09/1854, aumentando o valor de 15%000 (lei anterior) para 50%000 se deixassem de matricular as crianças no ensino elementar.

Quanto às aulas noturnas, a Lei n.381 não faz qualquer referência quanto à destinação da arrecadação dessas multas ao estabelecer que: “Art.8º: As multas de que tratam os parágrafos 3 e 6 do art. 5º serão recolhidos aos cofres provinciaes” (PARANÁ, 1874).

Desse modo, no Decreto-Lei de Zacarias Goes e Vasconcellos a idade escolar para os meninos era de 7 aos 14 anos, sendo que no Decreto n.381, essa idade fora rebaixada para 7 aos 12 anos, e não havia no Decreto nenhuma menção a aulas noturnas para jovens e adultos.

Ações efetivas, por parte do governo do Estado do Paraná, na implementação de uma lei quanto à educação elementar formal possui uma trajetória. O presidente do Estado, Affonso Alves de Camargo, em 09/01/1917, aprovou o Código do Ensino, assinado pelo Secretário de Estado e Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública, Enéas Marques dos Santos. Distribuídos em 332 artigos e VIII títulos, esse Código estabeleceu os regulamentos, as normas, a organização geral do ensino primário e o Conselho Superior do Ensino Primário com as respectivas funções de seus membros para o funcionamento do ensino público no Estado do Paraná, contemplando todos os níveis de ensino, do infantil ao superior. No entanto, a Educação de Adultos sequer foi mencionada. A única referência que nos permite visualizar a educação popular está contida no Capítulo III – título – Dos Delegados do Ensino – artigo 19, alínea VII,

c) concitando as Municipalidades a colaborar com o Estado na luta contra o analfabetismo, já pela criação de escolas municipais, ou pela subvenção a escolas particulares, já pelo auxílio directo ou indirecto às autoridades estaduais para a execução da obrigatoriedade do ensino (PARANÁ, 1917).

O Código vigorou até ser substituído pelo Sistema Estadual de Ensino, decretado pela Assembléia Legislativa do Estado e sancionado pelo governador Ney Braga, em 5 de dezembro de 1964 – Lei n.4.978 (PARANÁ, 1964).

### 3.2 A LEI ORGÂNICA DO ENSINO PRIMÁRIO DO PARANÁ

Tendo o Decreto-Lei n.8.529, da União, como diretriz, o Estado do Paraná elaborou sua Lei Orgânica do Ensino Primário reorganizando o Ensino Público Primário no Estado por meio do Decreto-Lei n.435, em 26 de janeiro de 1946, assinado pelo Interventor Federal no Estado do Paraná, Clotario Portugal. Nos dezessete capítulos e quarenta e nove artigos que compõem este Decreto-Lei, foram estabelecidas normas sobre o funcionamento do ensino primário no Paraná, orientações pedagógico-organizacionais e medidas auxiliares.

No artigo segundo, do Capítulo I, encontram-se expressas as finalidades desta modalidade de ensino. Entre elas destacamos:

- a) proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional e ao exercício das virtudes morais e cívicas que deverão ser mantidas e engrandecidas dentro do elevado espírito de fraternidade humana.
- b) elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho (PARANÁ, 1946).

Os artigos terceiro e quarto deste Decreto-Lei dizem respeito, também, à educação de adultos ao destacar que:

Art.3º: O ensino primário abrangerá duas categorias de ensino:

- a) O ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos;
- b) O ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos.

Art.4º: O ensino primário supletivo terá um só curso: o supletivo (PARANÁ, 1946).

O capítulo II discorre acerca dos estabelecimentos de Ensino Primário. Nele constam orientações acerca da nomenclatura das escolas primárias: Escolas Isoladas (E.I.), Escolas Reunidas (E.R.), Grupo Escolar (G.E.), Escola Supletiva (E.S.). Estabelece que nas escolas Isoladas e nas Reunidas, poderá ser ministrado somente o curso elementar (Idade escolar para matrícula dos sete aos nove anos.). Os Grupos Escolares poderão ministrar o curso elementar e o curso complementar (dos 10 aos 12 anos), e as Escolas Supletivas poderão ministrar apenas o curso supletivo com matrícula a partir dos 13 anos completos.

O artigo oitavo determina que o curso supletivo pode funcionar nos grupos escolares se não houver estabelecimento apropriado, adequado e próprio, e somente no período noturno.

#### Capítulo V

Art.11: Fica estabelecido que o currículo do curso supletivo, de dois anos, para adolescentes e adultos constará das seguintes disciplinas e atividades:

Leitura e linguagem oral e escrita;

Aritmética e geometria;

Geografia e História;

Ciências naturais e higiene;

Noções de direito usual (Legislação do Trabalho, obrigações da vida civil e militar);

Desenho (PARANÁ, 1946).

Determina, ainda, que as mulheres tenham, além das disciplinas mencionadas, aulas específicas de economia doméstica e puericultura, visto que mulheres deveriam ser educadas para serem mães e cuidarem do lar.

Dado ao contingente de analfabetos do último censo escolar, já mencionado neste trabalho, o artigo 46, Capítulo XVI – Das medidas auxiliares – estabelece que

Art.46: Onde se tornarem necessárias, poderão funcionar, em caráter de emergência, classes de alfabetização em zona de população muito disseminadas, e com o fim de organização do trabalho, comissões pedagógicas itinerantes bem como campanhas de educação de adolescentes e adultos (PARANÁ, 1946).

O artigo segundo do Decreto n.9.525, de 11 de janeiro de 1950, assinado pelo governador Moysés Lupion, faz o detalhamento do contido no artigo sexto, Capítulo II, do Decreto-Lei n.435, da Lei Orgânica do Ensino Primário do Paraná. Estipula que para ser Escola Isolada bastaria haver uma única turma; para Escola Reunida, duas a quatro turmas de alunos e número igual de professores; para Grupo Escolar, cinco ou mais turmas e respectivo número de professores e para ser Escola Supletiva era permitido o funcionamento com qualquer número de turmas e de professores (PARANÁ, 1950).

## **4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MARINGÁ**

A formação de um núcleo populacional ocorre quando objetivos comuns irmanam pessoas em prol de realização de um mesmo projeto. A criação do Patrimônio Maringá e da primeira instituição escolar, Escola Isolada, obedeceu a este princípio. O surgimento dessa escola, em 1946 num povoado recém aberto, foi resultado de esforços e de valorização da educação formal por pessoas da sociedade local que estabeleceram como objetivo garantir instrução escolar de qualidade a seus filhos.

Como o recorte temporal de nossa pesquisa assenta-se nos anos subjacentes ao início da colonização de Maringá, reportar-nos-emos, sucintamente, ao início da implantação do município e da primeira escola pública estadual da qual nasceu o Grupo Escolar Visconde de Nácar, objeto desta investigação.

### **4.1 O SURGIMENTO DO MUNICÍPIO**

A partir de 1853, ano da criação da Província do Paraná, o trabalho de povoamento ou de re-povoamento de seu território exigiu muito esforço por parte de desbravadores e do Governo da Província. O Norte do Estado foi dividido em Norte Velho e Norte Novo. Aquele, colonizado no início do século XX por paulistas e mineiros, que atravessaram o rio Itararé e nessa região fundaram cidades importantes para a sequência do desbravamento de toda a região Norte do Estado, como Jacarezinho, Cambará, Cornélio Procópio e outras. Este, delimitado pelos rios Tibagi e Ivaí, até as margens do Paranapanema e do ribeirão Caiuá, e corresponde à região onde se encontram cidades como Maringá, Londrina, Apucarana, Paranaíba e outras e, só posteriormente, o Norte Novíssimo onde se destacam cidades importantes, como Cianorte, Cruzeiro D'Oeste, Umuarama e outras (ALONSO; REIS, 2008).

A primeira tarefa, na região do Norte Novo do Paraná, consistiu em afastar posseiros e amansar tribos indígenas que habitavam suas terras e que causavam problemas aos colonizadores oficializados, tribos essas: Guaranis, Kaingáangs, Kayoás, Xoklengs (botocudos), Xetás, Coroados e outras. Estas tribos foram sendo aldeadas pelo governo em várias regiões paranaenses. As ações das autoridades instituídas na época, em relação às populações indígenas e aos posseiros intentavam, conforme Kimiye Tommasino, “[...] não só apagar as marcas da presença indígena como também dos espanhóis, com os quais disputavam os territórios tribais” (TOMMASINO, 1985, p.98).

No ano de 1916, foi assinada a Lei Estadual n.1.642, de 05 de abril, que autorizava o Presidente da República a fazer concessão de terras a particulares, desde que construíssem estradas necessárias e colonizassem as terras num prazo de oito anos. A revogação dessa lei ocorreu em 1922 devido ao fato de muitas concessionárias tão somente estarem interessadas na extração de matéria prima (mate e madeira) e não na colonização. Desse modo, aquelas terras voltaram para o Estado. Para garantir o povoamento e fazer frente às despesas do Estado que convivia com poucos recursos, até 1930, ainda foram feitas algumas vendas de glebas a companhias particulares. Foi assim que

O grupo de investidores ingleses, liderados por Simon Joseph Frazer, mais conhecido como Lord Lovat, estava no Brasil como integrante da Missão Inglesa ou Missão Montagu<sup>1</sup>, que veio ao Brasil tendo em vista um pedido de empréstimo de 25 milhões de libras, solicitado por Arthur Bernardes à Casa Rothschild. Esta casa bancária condicionou o empréstimo à presença e às recomendações de uma missão que ela enviaria ao Brasil. Esta missão, portanto teria como objetivo analisar a situação institucional e operacional de implementação das políticas monetária e fiscal que dessem garantias de pagamento do empréstimo solicitado. A missão inglesa imposta ao governo brasileiro, e não convidada por ele, como a maioria dos textos afirmam, vasculhou toda a estrutura econômica e financeira do Brasil, como verdadeiros auditores externos, algo parecido com o que fazem os técnicos do Fundo Monetário Internacional (FMI) nos últimos anos (TOMAZI, 1997, p.181).

---

<sup>1</sup> Para uma análise mais detalhada do caráter desta missão consultar o trabalho que melhor a analisa: FRITSCH, Winston. Apogeu e crise na Primeira República: 1900-1930. In: ABREU, Marcelo de Paiva (Org.). **A ordem do progresso**: cem anos de política econômica republicana, 1889-1989. São Paulo: Campus, 1989.

Lord Lovat, além das atividades que tinha como membro daquela missão, visitou as regiões de São Paulo e do Paraná, em busca de terras para plantar algodão. O grupo do qual participava (Sudan Cotton Plantations Syndicate) com sede no Sudão, pensava em deslocar-se para outras regiões que pudessem suprir suas indústrias de tecelagem na Inglaterra. Voltando a Londres, reuniu seus sócios e fundou o Brazil Plantations Syndicate Limited, em 25 de abril de 1924, visando ao plantio de algodão no Brasil. Contudo os resultados não foram os esperados, em consequência da queda dos preços no mercado internacional e da baixa qualidade das sementes usadas no plantio.

Conforme depoimento de pessoas, ligadas à CTNP/CMNP<sup>2</sup>, relatados no Livro Comemorativo dos 50 anos dessa Companhia, a alternativa foi:

Para ressarcir dos prejuízos, em 1925 o Brazil Plantations resolveu criar duas outras empresas para executar um plano imobiliário: uma, sediada em Londres, o Paraná Plantations Ltd, que financiaria todas as despesas; a outra, a Companhia de Terras Norte do Paraná, com sede em São Paulo e instituída em 18 de setembro, que executaria os planos colonizadores e imobiliários, todos cumpridos com rara habilidade. Os primitivos acionistas do Paraná Plantations eram os mesmos ingleses do Brazil Plantations; mas, o capital da Companhia de Terras foi quase todo subscrito pela última entidade, titular de 9/986 sobre 10.000 ações. Fica assim caracterizada a origem inglesa da empresa colonizadora, situação mantida até 1944, quando brasileiros compraram a totalidade das ações da Companhia de Terras (COMPANHIA, 1975, p.241-242).

A CTNP não visava apenas ao projeto imobiliário que prometia ser bastante lucrativo. Os ingleses também queriam uma ferrovia, pois tinham muita experiência nesse ramo e estavam interessados na construção de um corredor transcontinental que ligasse o Atlântico ao Pacífico (TOMAZI, 1997). A Companhia Ferroviária São Paulo-Paraná, adquirida por um grupo de fazendeiros paulista, não possuía mais capital para continuar a construção da estrada e ampliá-la em direção ao rio Tibagi. Assim, a CTNP compra a Companhia Ferroviária São Paulo-Paraná (CFSP/PR).

---

<sup>2</sup> A Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP) em 1951 passa a chamar-se Companhia Melhoramentos Norte do Paraná (CMNP).

Aos poucos, a Companhia foi comprando terras de particulares e do próprio Governo paranaense, somando um total de 515 mil alqueires. Foi assim que principiou a colonização do Norte Velho do Paraná à medida que avançava a malha ferroviária no Estado. Conforme Publicação comemorativa do Cinquentenário da CMNP:

A Companhia de Terras Norte Paraná adotou diretrizes bem definidas. As cidades destinadas a se tornarem núcleos econômicos de maior importância seriam demarcadas de cem em cem quilômetros aproximadamente. Entre estas, distanciados de 10 a 15 quilômetros um do outro, seriam fundados patrimônios, centros comerciais e abastecedores intermediários. Tanto nas cidades como nos patrimônios a área urbana apresentaria uma divisão em datas residenciais e comerciais. Ao redor das áreas urbanas se situariam cinturões verdes, isto é, uma faixa dividida em chácaras que pudessem servir para a produção de consumo local, como aves, ovos, frutas, hortaliças e legumes. A área rural seria cortada de estradas vicinais, abertas de preferência ao longo dos espigões, de maneira a permitir a divisão da terra da seguinte maneira: pequenos lotes de 10, 15 ou 20 alqueires, com frente para a estrada de acesso e fundos para o ribeirão (COMPANHIA, 1975, p.76-78).

O objetivo da Companhia era fazer com que os pequenos proprietários negociassem seus produtos nas imediações, gerando, assim, uma circulação de dinheiro que implementaria o progresso local e regional. A Companhia primava por um tipo de colonização baseado na pequena propriedade, que possibilitaria uma melhor e maior distribuição da riqueza. Enfim, a preocupação da CTNP era evitar a especulação e garantir a fixação das famílias no local, inclusive, garantir a venda de sua produção nos patrimônios e cidades maiores, mais próximos.

Foi nessa esteira de desenvolvimento que o patrimônio Três Bocas (cidade de Londrina, pertencente a Jacarezinho) teve sua colonização iniciada pela Companhia em 1934. Em 1936, os ingleses terminaram a construção da ponte ferroviária sobre o rio Tibagi e os trilhos puderam alcançar o patrimônio Três Bocas, elevada à Comarca em 1938.

Em 1938, em Londrina, a Companhia principiou a venda de lotes rurais na gleba onde seria erigida a cidade de Maringá. No ano de 1942 já tinham sido feitas 496 vendas de lotes entre urbanos e rurais (DIAS; GONÇALVES, 1999).

A partir de 1940 os primeiros desbravadores foram chegando com suas famílias, abrindo clareira na mata densa e plantando o Patrimônio Maringá.

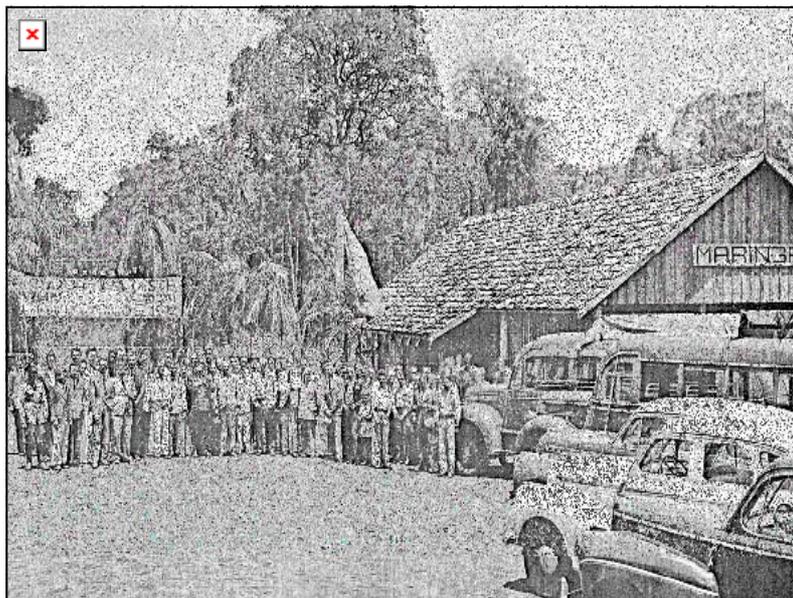


FIGURA 1: Inauguração do Patrimônio Maringá  
Fonte: Acervo particular do Sr. Kenji UETA.

Em 10 de novembro de 1942, a Companhia inaugurou a primeira construção, Hotel Maringá, com acomodações simples, porém confortáveis para a época, conforme os historiadores Reginaldo Benedito Dias e José Henrique Rollo Gonçalves (1999).

A imagem expressa na figura 1 registra o momento da inauguração do Patrimônio, em meio à mata densa. Um número expressivo de pessoas, autoridades da CTNP, do Estado do Paraná, compradores de terras, desbravadores, peões, engenheiros da Cia, proprietários rurais e outras, abrilhantaram o momento histórico. Autoridades e populares encontram-se defronte ao hotel, na estrada (Picadão), marco inicial da conhecida Avenida Brasil. Automóveis e jardineiras sinalizam a presença de boas estradas de rodagem, favorecendo o acesso ao Patrimônio. Filetes sobre o teto da habitação,

Hotel Maringá, visíveis na figura, sugerem possível presença de um veículo de comunicação comum na época, o rádio; mais um atrativo para a venda de lotes pela CTNP. Na entrada do hotel, visualiza-se uma pequena cobertura externa, alpendre ou área. Uma faixa informativa sobre o evento, amarrada em coqueiros, não deixa dúvidas – Inauguração do Patrimônio Maringá, em 10 de novembro de 1942.

Em cada novo patrimônio que abria, a Companhia designava um gerente para cuidar da colonização e vendas de lotes. Assim, em 1942, o engenheiro Alfredo Werner Nyffeller assumiu a incumbência na condução das obras da Companhia, visando à implementação do Patrimônio cujo nome – Maringá – fora sugerido pela senhora Elizabeth Thomas, esposa do presidente da Cia, visto ser o nome de uma música de sucesso nacional na época.

O núcleo inicial do patrimônio em 1945, conforme Jorge Ferreira Duque Estrada (1961), já contava com um expressivo comércio: padaria, oficina, casa de secos e molhados, comércio de tecidos, farmácia. Outros estabelecimentos comerciais, como máquinas de beneficiamento de grãos, foram surgindo dada à rápida expansão nas vendas de lotes de terra.



FIGURA 2: Desenvolvimento do Patrimônio  
Fonte: Acervo do Patrimônio Municipal de Maringá.

O povoado dispunha apenas de três quadras de cada lado do Picadão principal, (atualmente Avenida Brasil), na parte Oeste da gleba (hoje Maringá Velho), em direção a Paranavaí e a Campo Mourão. Como bem atesta a figura 2, o núcleo populacional crescia a olhos vistos, contando com construções mais bem estruturadas, veículos automotores, charretes, carroças e um número expressivo de transeuntes na rua.

A eclosão da Segunda Guerra Mundial fez com que o governo inglês repatriasse seus investimentos feitos no exterior. Desse modo, a CTNP e a Companhia Ferroviária São Paulo-Paraná foram postas à venda. Um grupo de empresários paulistas, liderados pelo banqueiro Gastão Eduardo de Bueno Vidigal e o engenheiro Gastão de Mesquita Filho adquiriram ambas as empresas, em 1944. Dessa forma, a Companhia, em 1951, passou a se chamar Companhia Melhoramentos Norte do Paraná (CMNP).

Posteriormente, o Governo brasileiro comprou a ferrovia desse grupo por 88 mil contos de réis. O valor da compra da ferrovia pela CMNP havia sido de 128 mil contos. Mesmo levando prejuízo, essa transação era interessante para os vendedores, porque o Governo assumira o compromisso de prolongar a malha ferroviária até a cidade de Guairá (Ampliando o corredor de exportação). Nessa época, a malha ferroviária já se estendia de Ourinhos a Apucarana.

Maringá foi uma cidade planejada e construída estrategicamente. Haja vista o traçado de suas ruas, avenidas; a projeção de logradouros; a forma de distribuir e controlar a população por meio de regiões: bairro destinado ao comércio, a casas bancárias, a residências para a classe abastada e bairros destinados à classe dos trabalhadores comuns; espaços para serviços públicos, hospitais, escolas e delegacias. Reservas de matas nativas foram mantidas para a preservação de três bosques, além de áreas destinadas a centro cívico e administrativo, templos religiosos, estação rodoviária, aeroporto e outros. Esse modelo de planejamento de espaço urbano fazia parte da mentalidade da época. Em Maringá, essa delimitação de espaços servia como parâmetro educativo de ordem e de hierarquia àqueles que aqui chegavam com o objetivo de “fazer a vida”.

Os engenheiros da Companhia, conhecedores da topografia da região, sabiam que o traçado da futura cidade dependeria da demarcação da linha férrea e da estação ferroviária, porém reconheciam a importância do primeiro núcleo de povoamento – Maringá Velho. Apesar disso, a Companhia estimulava a vinda de moradores e de investidores para o outro núcleo – Maringá Novo – a fim de servir como ponto de apoio para a ferrovia e ali, edificar definitivamente a cidade de Maringá, nas imediações da estação ferroviária. Foi o que ocorreu logo após “[...] a demarcação definitiva da estrada de ferro, a 2 km a leste da primitiva posição, pelo Departamento Nacional de Estradas de Ferro, A CIA mandou realizar estudos da topografia local para o planejamento urbano” (LUZ, 1980, p.197).

Assim que a CTNP foi informada do local onde seria a Estação Ferroviária, outro hotel foi construído na parte nova da cidade, com amplas acomodações e extremamente confortável. O objetivo era que servisse como ponto de referência e por isso havia necessidade de o mesmo ter uma infraestrutura que impressionasse os compradores de lotes de terra na parte nova da cidade. Iniciado o Patrimônio com a abertura do Hotel Maringá, em 1942, o desenvolvimento assombroso da cidade passou a exigir a construção de um hotel luxuoso, que foi edificado próximo à Igreja Católica central. Esse hotel recebeu o nome de Grande Hotel Maringá; depois, Hotel Bandeirante. Atualmente foi tombado pelo Patrimônio Histórico.

Por um período, a Companhia cessou a venda de lotes no Maringá Velho para forçar o povoamento no Maringá Novo. Isso perdurou até que a pedra fundamental da cidade foi lançada pela Companhia em 10 de maio de 1947 (LUZ, 1980). Esse fato estimulou investidores a adquirirem lotes na nova área urbana.

Em 06 de maio de 1947 foi vendido o primeiro lote urbano na região do Patrimônio, conhecida depois como Maringá Novo. Todos que adquirissem terrenos ali assumiam o compromisso de imediatamente construir um imóvel no local. Os investidores construía casas e ficavam aguardando inquilinos para alugá-las. Nesse período, a região ficou conhecida como Cidade Fantasma, visto que havia ruas inteiras com boas casas, mas sem moradores.

Mandaguari emancipa-se de Apucarana em 10 de outubro de 1947 e, nesta data, o Patrimônio Maringá torna-se sede de Distrito, apenas cinco meses após sua fundação, que ocorrera em 10 de maio de 1947.



FIGURA 3: Maringá Velho e Maringá Novo  
Fonte: Acervo do Museu da Bacia do Paraná – UEM.

Os dois núcleos habitacionais ainda separados pela mata em 1948, conforme figura 3, logo formariam um todo indivizível. “Somente a partir de 1950 a área que separava as duas povoações passou a ser também arruada e loteada. Em breve os dois núcleos se uniriam, formando uma única cidade” (DIAS; GONÇALVES, 1999, p.137).

#### 4.2 O DESENVOLVIMENTO URBANO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM MARINGÁ

O crescimento vertiginoso de Maringá, sua terra fértil, ideal para o plantio de café – o ouro verde da época – atraía pessoas de todas as regiões do Brasil que aqui buscavam realizar o sonho de ficar rico.

A partir de 8 de junho de 1951, Maringá passava a fazer parte da malha de linhas aéreas brasileiras, com a chegada do primeiro voo de passageiro pela empresa REAL (DUQUE ESTRADA, 1961). Em 14 de novembro de 1951, finalmente teve lugar a Emancipação Política de Maringá pela Lei n.790, de 14/11/1951, projeto do Deputado Rivadávia Vargas, sendo que a instalação da Comarca de Maringá ocorreu em 09 de março de 1954.

Na literatura escrita acerca do povoamento de Maringá encontra-se vasto material que aborda, sob diferentes perspectivas e olhares, política, economia, diversidade cultural, lazer, desenvolvimento, redigido por historiadores como Osvaldo Reis (2004), Antenor Sanches (2006), Jorge Ferreira Duque Estrada (1961), Reginaldo Benedito Dias e José Henrique Rollo Gonçalves (1999), e a dupla: Antonio Padilha Alonso e Osvaldo Reis (2008). Estes historiadores, ao relatarem o início da colonização de Maringá, passam rapidamente pela descrição da primeira escolinha, da primeira professora, para se deterem na faina da colonização, no trabalho duro de desbravamento e de amansamento da terra, no desenvolvimento vertiginoso da cidade e mesmo nas querelas entre os imigrantes que forjavam a cidade.

Segundo registro de Antonio Padilha Alonso e Osvaldo Reis (2008), Napoleão Moreira da Silva resolveu a situação escolar de seus filhos mandando-os estudar em Jacarezinho (outros destinos eram Londrina e São Paulo.). Como esse pioneiro tinha preocupação com a educação escolar da população que crescia espantosamente e o inconveniente de tirar do convívio da família crianças ainda muito pequenas para estudarem em outras localidades, batalhou para a instalação de uma escola oficial na localidade e conseguiu

[...] juntamente com Ângelo Planas e Otávio Periotto, a instalação da primeira escola de Maringá, numa pequena casa de madeira, uma sala apertada sem janelas, uma mesinha, um quadro-negro improvisado, 18 carteiras feitas a facão. A Casa Escolar do Maringá Velho foi concluída no dia 26 de março de 1946, abria-se as portas do saber com o combate ao analfabetismo. Com 48 alunos inscritos, começaria a funcionar a primeira escola de Maringá. O trio ficou sabendo da vinda de uma normalista do Rio de Janeiro, que estava (em visita a parentes) em Cambé e a convidaram para vir a Maringá. A professorinha era DIRCE DE AGUIAR TUPAN e seu templo, a Casa Escolar do Maringá Velho que funcionou até agosto de 1947, depois passou a chamar-se Escola Isolada do Maringá Velho. A primeira escola foi erguida com recursos dos moradores [...]. Da Escola Isolada do Maringá Velho, nasceu o Grupo Escolar do Maringá Velho, depois Grupo Escolar Visconde de Nácar [...]. (ALONSO; REIS, 2008, p.30-31).

Entrevistando a primeira professora normalista de Maringá, Dirce de Aguiar Tupan, ela nos informou que desde o ano de 1943 frequentemente vinha ao

Patrimônio Maringá, pois aqui morava seu cunhado, Carlos Borges. À época, já se cogitava a sua vinda para o Patrimônio. Até que os pioneiros: Napoleão Moreira da Silva, Ângelo Planas, Otávio Perito e a própria CTNP decidiram acerca da instalação de uma escola oficial no Patrimônio. Essa instituição social se tornara necessária para a população e como forma de atrair mais famílias para o Patrimônio. Assim, mobilizaram toda a pequena comunidade local.

As vinte famílias que moravam no Patrimônio contribuíram com o que podiam na construção da escola, com o objetivo de trazer a educação escolar pública e de qualidade para a localidade. Para isso, construíram uma sala rústica, com uma porta e um vão onde foi instalada uma janela, dezoito carteiras duplas, uma mesinha e um caixote que serviu de cadeira para a professora. Tudo feito a facão, inclusive a cobertura, feita de tabuinha. Esse templo escolar recebeu o nome de escola isolada.

Foi assim que Dirce de Aguiar Tupan, professora normalista, formada em Macaé-RJ deslocou-se da vizinha cidade de Cambé, onde já lecionava como professora estadual desde 1943, e veio para cá com a finalidade de iniciar a educação escolar pública, estadual, no Patrimônio Maringá.

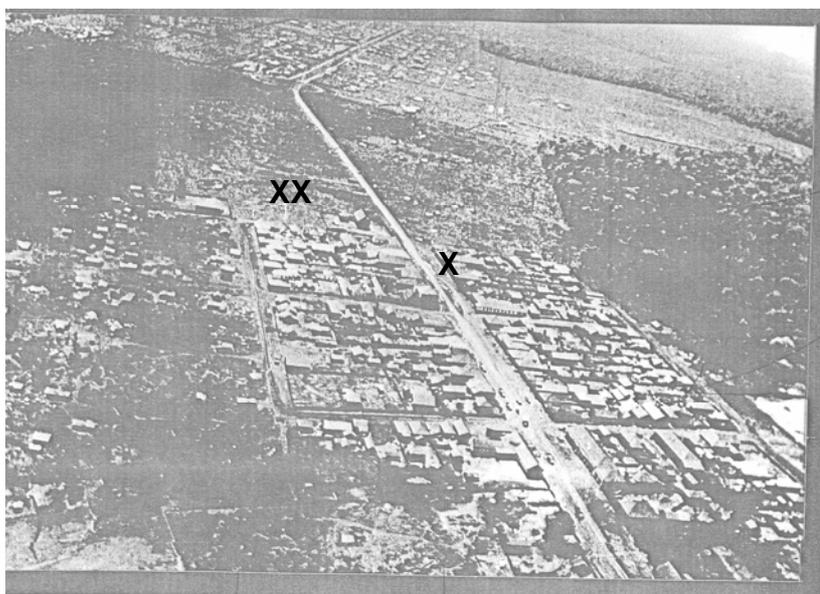


FIGURA 4: Localização – Escola Isolada (X) e G. R. Maringá Velho (XX)  
Fonte: Acervo particular do Sr. Kenji Ueta.

Segundo Dirce de Aguiar Maia<sup>3</sup>, essa escola isolada de Apucarana abriu suas portas trazendo o saber escolarizado às crianças do Patrimônio logo após a Páscoa de 1946. Essa professora, no início, atendia a dezoito crianças, da 1ª à 4ª séries, todas estudando na mesma sala de aula. As visitas aos sítios e fazendas em busca de alunos continuavam. O número de matrículas crescia a olhos vistos. Era preciso arrumar mais professoras. Dirce de Aguiar Tupan, Ângelo Planas, Napoleão Moreira e outros, foram à fazenda do Dr. Cunha (região de Maringá.) solicitar a cessão da professora Candinha Balani, que lecionava nessa fazenda para vir dar aulas no Patrimônio. Duas professoras eram insuficientes. Pessoas da comunidade conseguiram, junto ao Governo do Estado, a remoção para o Patrimônio da professora estadual, Maria Aparecida Balani, que lecionava em Apucarana.

Estas duas professoras, mesmo sendo leigas (não possuíam o Curso Normal Secundário), emprestaram seu saber à educação de inúmeras crianças que abarrotavam a escola isolada do Maringá Velho. A elas juntou-se mais uma professora, Stefânia Moreno, que viera de Minas Gerais. O Patrimônio passou a contar com quatro professoras em pleno exercício no final de 1946 e mais uma sala de aula, construída com recursos da comunidade.



FIGURA 5: Desfile de 7 de setembro de 1947  
Fonte: Acervo do Patrimônio Municipal de Maringá.

---

<sup>3</sup> No ano de 1948, Dirce de Aguiar Tupan contrai matrimônio e passa a assinar Maia.

A imagem<sup>4</sup> acima registra o momento do desfile de 7 de setembro de 1947 em que a professora Dirce de Aguiar Tupan acompanha seus alunos durante o desfile. Observa-se na figura, a presença da professora Candinha acompanhando seus alunos no desfile, no lado oposto ao da professora Dirce.

Em visita ao Patrimônio (já pertencente a Mandaguari), em 1947, o prefeito dessa cidade, Décio Medeiros Pullim, ao ver o número de crianças que se espremia numa mesma carteira, ou sentadas em caixotes, contatou a CTNP, pessoas influentes do Patrimônio, o Delegado de Ensino Newton Guimarães e decidiram pela construção de quatro salas de aula como espaço para a instrução elementar pública, condizente com a pujança econômica local que já se fazia sentir. Desse modo, essas autoridades mobilizaram-se para a construção de um grupo escolar no Patrimônio Maringá e as poucas famílias que ali moravam, no total de vinte, contribuíram conforme suas possibilidades.

O local escolhido pela Cia para a edificação dessa nova escola situava-se a algumas quadras em direção à parte nova da cidade, atual pátio do Colégio Estadual Dr. José Gerardo Braga. Assim, no segundo semestre de 1947, foram transferidos para as novas instalações. Dada à arquitetura do prédio, salas não mais multisseriadas, a população local passou a chamá-lo de Grupo Escolar Maringá Velho.

A passagem de casa escolar para grupo, dada à construção de um prédio escolar, embora simples e funcional, sinalizava o valor atribuído pela sociedade local à função a que ele se destinava. Contava com quatro amplas salas de aula, sala de diretoria e secretaria, uma pequena cozinha e dois mictórios. Foi momento de especial importância para o Patrimônio a criação desse grupo escolar. Por um bom período, alunos das escolas rurais vinham estudar o 4º ano primário ali para terem direito ao diploma escolar. Receber o diploma que atestava ter estudado no Grupo Escolar do Maringá Velho era motivo de orgulho da população (ANEXO A).

Só em 1948 saiu o documento oficial do Estado, Decreto n.4.123, autorizando o funcionamento de dois grupos escolares (ANEXO B). E no intuito

---

<sup>4</sup> Dados informados, em 03/03/2009, pela senhora Elza Perito, filha de Otávio Perito. Elza reconheceu-se na figura número 5 como a menina que desfila com o Pavilhão Nacional ao lado da amiga Magali.

de trazer maior valorização à região nova da cidade, a Companhia construiu, no início daquele mesmo ano, um ótimo prédio, com seis salas, para ali funcionar o grupo escolar Osvaldo Cruz.

Pelo Decreto n.4491 de 08/10/48<sup>5</sup>, Dirce de Aguiar Maia, ocupante do cargo de professora normalista, “G”, foi designada para a função de Diretora do Grupo Escolar de Maringá, município de Mandaguari (4ª Classe).

As denominações Visconde de Nacar e Osvaldo Cruz para os grupos escolares estaduais só posteriormente viriam a ocorrer. Dirce de Aguiar Maia assumiu, assim, a direção de ambos os grupos escolares por um determinado período até que ocorreu a nomeação, pelo Estado, de outra professora normalista, Odete Alcântara Rosa, para tal função.

Segundo depoimento de uma diretora da época, professora Darci Haggi Rodrigues, em novembro de 1953 o prédio do Grupo Escolar Maringá Velho pegou fogo ou puseram-lhe fogo (fato não comprovado, na época, pela Justiça). Alunos e professores foram acomodados em um prédio de madeira, de dois pisos, situado na rua Princesa Isabel, até a conclusão do ano escolar, conforme determinação do Inspetor de Ensino, na época, senhor Nuno Leal Silva. Essa construção foi feita com recursos oriundos da CMNP e de cidadãos beneméritos da cidade, entre eles, Napoleão Moreira da Silva, Neo Alves Martins, Otávio Perito e outros. No local do sinistro foi construído um novo prédio, com oito salas de aula, e no mesmo pátio foi edificado, também, outra escola a que chamaram de Grupo Escolar Castro Alves. Embora tenha iniciado as atividades escolares em 1954, a autorização de funcionamento dessa escola só ocorreu em 1955, por meio do Decreto n. 5373.

---

<sup>5</sup> Informações colhidas no Arquivo Público do Paraná, em 14/04/2009.

## 5 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO GRUPO ESCOLAR NOTURNO VISCONDE DE NÁCAR (1950-1960)

Sim, tradições orais são documentos *do presente*, porque são narradas no presente. Contudo, trazem também em si, ao mesmo tempo, uma mensagem *do passado*. Não se pode negar que haja nelas quer o presente, quer o passado. Atribuir todo o seu conteúdo ao evanescente presente, como fazem alguns sociólogos, é mutilar a tradição; isto é reducionista. Ignorar o impacto do presente, como têm feito alguns historiadores, é igualmente reducionista. As tradições devem ser sempre compreendidas como refletindo simultaneamente o passado e o presente. (JACK GOODY, 1968\* apud TOMPSON, 2002, p.194).

Conforme depoimento da professora normalista e diretora Dirce de Aguiar Maia e documentação existente no acervo do Colégio Estadual Dr. José Gerardo Braga, o Grupo Escolar Maringá Velho / Grupo Escolar Visconde de Nácar situava-se na Rua Guarani, tendo à sua direita a Rua Santa Joaquina de Vedruna, à esquerda, a Avenida 19 de Dezembro (Av. Independência) e ao fundo a Rua Caramuru.



FIGURA 6: Grupo Escolar Visconde de Nácar – 1960  
Fonte: Acervo do Colégio Estadual Dr. José Gerardo Braga.

\* GOODY, Jack. **Literacy in Traditional Societies**. Cambridge, 1968.

A imagem expressa na figura 6, cujo original encontra-se no acervo do colégio Estadual Dr. José Gerardo Braga, data do ano de 1960. Observa-se que o Grupo Escolar Visconde de Nácar já possuía uma estrutura considerável no que diz respeito ao seu tamanho, contando com quatro blocos de construção, energia elétrica e arruamento bem definido. Sua arquitetura era modesta e funcional, com janelas amplas e muito próximas das construções dos tempos atuais.

Ter a pretensão de adentrar esse universo escolar e perscrutar suas práticas, seus costumes, seu aparato institucional, enfim, seu funcionamento interno, transcorridos mais de cinquenta anos, é tarefa que exige desta pesquisadora discernimento e muita cautela para não cair em tentações de fazer afirmações simplistas tanto em relação a fontes normativas escritas quanto em relação às fontes orais.

Conforme pontua Dominique Julia “a história das práticas culturais é, com efeito, a mais difícil de se reconstruir porque ela não deixa traço: o que é evidente em um dado momento tem necessidade de ser dito ou escrito?” (JULIA, 2001, p.15). A preservação em registros de práticas culturais escolares é importante para a História, porque agregam um conjunto de informações que foram construídas e produzidas historicamente por agentes sociais num dado momento e tempo específicos, além de que, a preservação do patrimônio histórico em arquivos “[...] emerge também, da vontade de superar o esquecimento, do receio à perda generalizada da memória” (VIDAL, 2005, p.18).

Contudo, autoridades alegam que a questão da falta de espaço para armazenamento da massa documental escolar as obriga a determinar quais documentos devam ser preservados (Documentos que vão compor o chamado “arquivo morto” da instituição.) e quais podem ser descartados, com amparo na legislação e regimento escolar vigentes (SILVA, 1999).

No Brasil, até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.4.024/61, não havia legislação específica sobre a matéria. O artigo 16, parágrafo 1º, alínea c da Lei n.4.024, determinava a obrigatoriedade de as escolas preservarem a “escrituração e arquivo que assegurem a verificação da identidade de cada aluno, e da regularidade e

autenticidade de sua vida escolar” (BRASIL, 4.024). Apesar da determinação legal, somente a partir da segunda LDBEN, nº 5.692 /71, as escolas passaram a preservar obrigatoriamente tais registros. Esta lei mantivera o artigo 16 daquela e passara a fiscalizar as instituições escolares.

Consultando a Câmara de Legislação e Normas (CLN) sobre a matéria, encontramos a Deliberação n.031/86 que retoma, no artigo primeiro, parágrafo único, a mesma instrução contida no artigo 16 da LDB 4.024/61.

Nela constam os seguintes documentos como sendo de guarda permanente pela escola: histórico escolar, ata dos resultados finais de exame, cópia de certificado de conclusão de curso ou diploma, certidão de nascimento ou de casamento (Tais certidões, atualmente, são proibidas de a escola reter). São documentos oficiais que guardam poucos vestígios do fazer cotidiano da escola. Já os documentos mais reveladores de práticas escolares como fichas, provas, trabalhos, diários de classe, planejamento e outros, somente são preservados por um dado período de tempo, conforme Regimento Escolar de cada instituição de ensino.

Como a nossa investigação reporta-se a um período anterior às LDBEN mencionadas, a dificuldade de recuperar qualquer documentação escrita emanada pela Secretaria de Educação do Paraná, à época, sobre a escola em foco, foi tarefa complexa para esta pesquisadora.

Oficialmente o que existe nos arquivos do Colégio Dr. José Gerardo Braga e no Núcleo Regional de Educação (NRE) é apenas o Decreto n.1.469, de 30 de dezembro de 1975, que reorganizou o Grupo Escolar Visconde de Nácar e o Grupo Escolar Castro Alves, em ginásio estadual Dr. José Gerardo Braga. Acerca do ensino primário noturno, nenhum documento, nenhuma ata de exame final existem nos arquivos do Colégio.

Fomos, então, procurar o Arquivo Público do Paraná e lá encontramos o Decreto n.4.123, datado de 6 de setembro de 1948, que autorizou a criação de dois grupos escolares em Maringá. Um deles, o Grupo Escolar do Maringá Velho, cuja existência data de 1946 como escola isolada de Apucarana, e o recém construído pela CMNP, o Grupo Escolar Osvaldo Cruz.

Revisitamos inúmeras vezes os arquivos do atual Colégio Estadual Dr. José Gerardo Braga na esperança de encontrar algum vestígio da existência do Grupo Escolar Noturno Visconde de Nácar. Quando nos rendemos à evidência de que ali nada acharíamos em termos de fontes documentais escritas sobre o foco de nossa investigação, reforçamos o nosso propósito de buscar preencher esse vazio histórico por meio de pessoas que estudaram ou trabalharam naquela instituição e que ainda se encontram vivas. Assim, elaboramos nosso projeto de investigação. Traçamos um esboço das perguntas que gostaríamos de fazer aos entrevistados e para encontrar os sujeitos de nossa pesquisa contamos com a colaboração de um canal de televisão local.

Quando tivemos certeza da existência de pessoas que iriam ajudar em nossa pesquisa, fizemos um primeiro contato com as mesmas por telefone. Fomos pessoalmente às suas residências com o objetivo de estabelecer um vínculo mais afetivo e explicar-lhes a importância da participação delas na recuperação histórica da instituição escolar na qual passaram parte de suas vidas na juventude. Foram momentos prazerosos, e todas se mostraram receptivas em poder contribuir com a história da educação de adultos em Maringá, cedendo seus diplomas do curso primário para divulgação neste trabalho (ANEXOS A, B e C), com exceção de um informante que não mais dispõe de tal documento.

Nesse contato, percebemos que determinados cuidados teríamos de observar no tocante ao uso da linguagem no momento em que fôssemos realizar a entrevista, objetivando não inibir o entrevistado. Por esta razão, no decorrer das entrevistas (APÊNDICES A, B e C), procuramos adequar nossa linguagem à de nossos interlocutores. Houve necessidade de readequação de algumas questões no momento das entrevistas, por percebermos possível dificuldade de compreensão por parte de algum deles, no tocante ao léxico, à extensão das perguntas e à não pertinência das mesmas. Cuidamos, principalmente, em manter o mesmo padrão linguístico dos entrevistados.

Por outro lado, procuramos evitar, também, questões fechadas, porque uma possível resposta monossilábica dos respondentes pouco revelaria das evidências a que nos propusemos colher nessa tarefa. O nosso propósito, nas entrevistas, com os três segmentos (alunos, professores e diretores) foi,

principalmente, o de buscar informações sobre as práticas escolares vivenciadas por eles.

O entrevistado JD foi elemento-chave na localização das demais pessoas. Por meio dele chegamos às outras. Tendo assistido ao programa televisivo, contatou-nos, prontificando-se a conceder-nos a entrevista, além de indicar outros companheiros que estudaram com ele no Grupo Escolar noturno Visconde de Nácar. Das oito pessoas contatadas para a entrevista, acabamos por encerrar o segmento – alunos –, após o quarto entrevistado, pois percebemos que com aquele número já era possível viabilizar certo grau de generalização dos resultados da pesquisa, uma vez que as informações começavam a ficar repetitivas.

#### 5.1 O INÍCIO DO ENSINO PARA JOVENS E ADULTOS EM MARINGÁ: ASPECTOS POLÍTICOS, ECONÔMICOS E SOCIAIS

O surto econômico-desenvolvimentista do Brasil dos anos de 1950 e 1960 chegou à região por meio da cultura do “ouro verde”, o café (A PIONEIRA, 1950). O desenvolvimento acelerado do comércio de Maringá superava qualquer previsão do Governo. O conseqüente deslocamento de contingentes populacionais do campo para a cidade e de outros Estados fez com que autoridades locais disponibilizassem condições a essa população de migrantes, oriunda da zona rural, na grande maioria, para se adequarem e se prepararem à vida citadina. A questão do trabalho, do emprego, do aprender a comunicar-se, a expressar-se corretamente, entre outras habilidades, foram aspirações que também levaram nossos entrevistados a procurarem o ensino escolar elementar no Visconde de Nácar.



FIGURA 7: Uma cidade feita em menos de 4 anos  
Fonte: Acervo do Museu da Bacia do Paraná – UEM

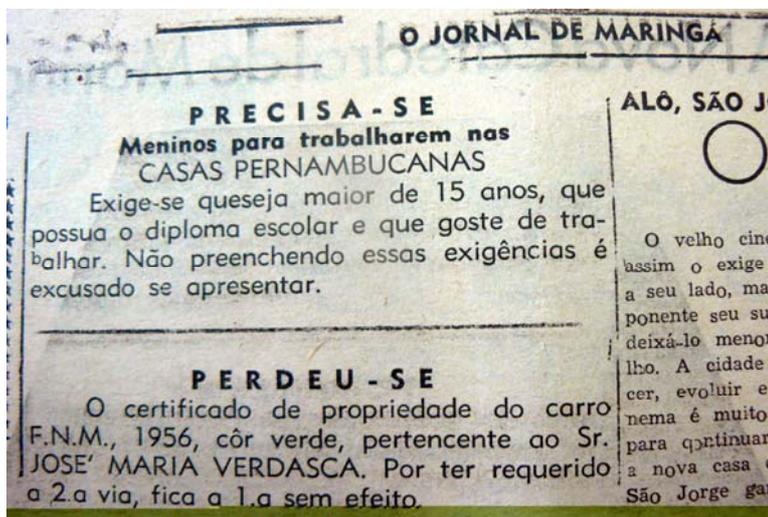


FIGURA 8: Classificados do O Jornal de Maringá – 1957  
Fonte: Acervo do Museu da Bacia do Paraná – UEM.

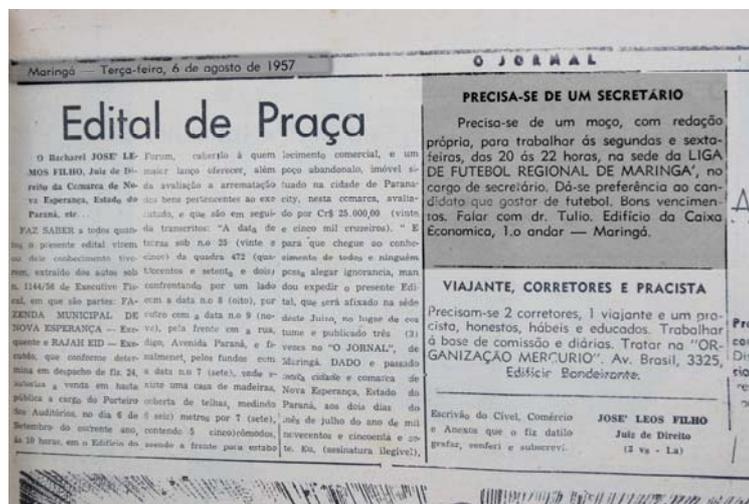


FIGURA 9: O Jornal de Maringá – 1957  
Fonte: Acervo do Museu da Bacia do Paraná – UEM.

Da mata fechada à pujante cidade que se descortinava em menos de quatro anos, o crescimento vertiginoso do comércio e indústria local exigiam adequação e qualificação da mão-de-obra do cidadão para a demanda de emprego, como atestam fontes da época expressas nas figuras 7, 8 e 9. Era imprescindível ao comércio a escolarização elementar, o saber redigir de próprio punho, o ter o diploma do curso primário.

Na década de 1950, Maringá já contava com seu primeiro curso superior de ensino: Curso de Ciências Econômicas (criado em 1955 – embrião da UEM), contava também com os Colégios Santa Cruz e Marista, escolas particulares de ensino católico, Ginásio Estadual de Maringá, Curso Pernambucano de Ensino, Curso de Madureza, setenta e uma escolas municipais de ensino construídas na gestão do prefeito Inocente Villanova Júnior, campo de aviação, serviços de correios, telégrafos e telefonia, entre outros (REIS, 2007). Enfim, o progresso em Maringá fervilhava.

Embora a forte geada de 1955 tenha abalado um pouco a economia local, o comando político da cidade tinha consciência da importância da escola primária, do saber oficial<sup>1</sup> ministrado por esse segmento escolar à população maringaense.

A relação desenvolvimento econômico e escolarização tornara-se tão forte na época que a sociedade demonstrava o maior apreço a quem estava estudando, conforme depoimentos:

---

<sup>1</sup> Ao apresentar e analisar os dados acerca do segmento professor e diretor cabe um esclarecimento. Segundo assinatura nos diplomas do ensino primário de nossos entrevistados, a diretora na época era a senhora Maria Pizzolato Maragno. Nos contatos que fizemos, descobrimos que a mesma não mais se encontra em Maringá, portanto, não conseguimos localizá-la. O mesmo ocorreu em relação ao professor / diretor: Eliseu Diniz, tão citado pelos entrevistados. Por ser importante para nosso propósito a entrevista com tais segmentos, empenhamo-nos na procura de ex-professores e ex-diretoras que atuaram no Grupo Escolar Visconde de Nácar em período subsequente ao recorte estabelecido e antecedente à gestão da diretora Maria Pizzolato Maragno. Assim, contatamos quatro ex-diretoras daquela instituição, duas anteriores ao período escolar de nossos entrevistados e duas posteriores à administração da diretora já nominada. Com o outro segmento, entrevistamos um professor que começou a lecionar no primário noturno no Visconde de Nácar alguns anos depois de 1960 (não soube precisar a data). Algumas adaptações foram necessárias fazer em relação às questões por nós organizadas no projeto desta pesquisa para esses dois segmentos. Contudo procuramos não fugir ao nosso propósito.

*DP<sup>2</sup>: [...] Olha, naquela época ali parece que deu uma sede no pessoal de mais idade de irem pra escola... o pessoal ia mesmo com alegria. Tinha gente que andava 03 km a pé para chegar na aula... [...] Tinha um colega meu que ele era o único da família dele que estudava. Então os parentes diziam: 'Ô, rapaz, então você tá na escola!' 'Ô rapaz, então você tá estudando?' Ele pegava e escrevia: Maringá, 1900 e tanto. 'Ô rapaz, ele escreve mesmo!!!'. [...] Todo mundo queria saber escrever correto. E tinha gente que falava assim: 'ai, arrumei uma namorada, ela é professora e é tão feio, né,... eu não sei nada e ela sabe. Vou lá pra aula.'*

Com o intuito de precisar em que época nossos ex-alunos entrevistados estudaram no Grupo Escolar Visconde de Nácar, questionamos acerca do ano em que lá estudaram:

*JD: Foi no ano de 1957, de abril a novembro...é... no mesmo ano...aí fizemos o exame de 4º ano e já fizemos o curso completo no mesmo ano.*

*LC: Em 57, né... É, terminei o 4º ano, né. Depois não estudei mais.*

*DP: Em 1958 foi o encerramento. Está aqui o diploma, 1958, esse aí foi o encerramento. Eu estudei lá um ano.*

*SM: Eu estudei um ano. Foi o ano de 57 e durante um ano que eu comecei no segundo... passemos pro terceiro, passemos pro quarto e durante o ano fomos aprovados com uma nota... uma média boa.*

Quanto ao tempo de frequência escolar mencionado por nossos entrevistados, convém esclarecer que embora existisse o Decreto-Lei n.435/1946 que instituiu o ensino primário supletivo, notamos pelos relatos orais e pelo texto dos diplomas do ensino primário (ANEXOS C, D e E) dos mesmos, a inexistência de qualquer menção ao curso supletivo, com duração de dois anos, conforme previsto na lei. Contudo, o artigo 16 do Decreto-Lei n.8.529, de 2 de janeiro de 1946 que normatizou o Ensino Primário no Brasil, previa a verificação de estudos por meio de exames, visando a classificar e a encaminhar o aluno para séries posteriores conforme a competência escolar avaliada. Percebemos, assim, o amparo legal que possibilitou aos alunos, da época, concluírem o ensino elementar em apenas um ou dois anos.

---

<sup>2</sup> Optamos por não mencionar os nomes dos entrevistados, adotando apenas as iniciais de seus nomes e prenomes, embora os mesmos tenham assinado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – documento arquivado no Comitê Permanente de Ética em Pesquisa, envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá.

Com base na farta documentação oral e registro escrito podemos afirmar, com segurança, que em 1957, Maringá já oferecia o ensino primário público estadual a jovens e adultos. Por outro lado, com relação à possível existência de outro local de oferta dessa modalidade de ensino, nossos entrevistados pontuaram a não existência de outra escola para alfabetização de jovens e adultos na época.

*JD: Que eu alembre, não havia outra escola noturna naquele tempo.*

*LC: [...] Era só aqui mesmo.*

*SM: Quando eu retornei pra Maringá, no ano de 56,... só lá no Maringá Velho é que tinha essa escola...*

Esses relatos nos permitem afirmar que durante a década de 1950, mais precisamente nos anos 1957, 1958 o ensino primário noturno, público e estatal, para jovens e adultos na cidade de Maringá era ofertado somente no Grupo Escolar noturno Visconde de Nácar.

## 5.2 O PERFIL DOS EDUCANDOS

Pensar na constituição da identidade da modalidade de educação de jovens e adultos nos anos 50, ou seja, naquilo que a fez diferente das demais modalidades de ensino, implica, necessariamente, pensar em quem foram seus utilizadores, quem foram os alunos que a buscaram. Nesse sentido, diversos questionamentos foram feitos com o objetivo de identificarmos o perfil dos alunos, a idade dos alunos que frequentavam essa modalidade de ensino. Ao serem questionados sobre a idade da maioria dos alunos que estudavam com eles, responderam:

*DP: Tinha gente de 18 anos, 20, tinha até de 40 anos.*

A diversidade na faixa etária dos educandos, dos 18 aos 40 anos, nos autoriza fazer a seguinte indagação: O que aproximaria esses sujeitos de tempos cronológicos tão diferentes? Vejamos:

*JD: [...] eu fui trabalhar no Grande Hotel logo que cheguei em Maringá,... em setembro de 56...e ali nós encontramos, eu, o Siro, tinha o Artur, o João e mais uns outros... então um dia, acostumava que a gente via aqueles jornais, aquelas coisas tudo, né...daí mostrei, falei, que idéia lá... falei: 'Vamos estudar?' 'Vamos!' Aí, não sei quem que descobriu que tinha essa escola lá, e fomos pra lá, saímos do serviço às 4 horas e fomos pra lá e matriculamos.*

*LC: O próprio patrão. A gente vem do sítio e diz assim: 'ó, onde é que eu vô ponhá isso aqui?'. Ele dizia: 'Luiz, tem uma escola lá no Maringá Velho – Visconde de Nácar Hoje é Gerardo Braga, mas era Visconde de Nácar.*

*LC: 'Você vai lá, faz um ano de escola que você vai aprender muito o modo de falar, de explicar e coisa e tal'. E de fato foi...*

*SM: [...] no tempo da minha adolescência a gente morava na roça, na fazenda, e não tinha..., não tinha estudo. [...] não tinha escola. Aí, quando eu fui pro quartel, lá eu senti necessidade de estudar. Se eu já tivesse estudado, automaticamente eu já pegava uma carreira no Exército, uma posição lá, né. Então eu senti essa necessidade...*

*DP: [...] Aí, aí é que entrou a escola, eu fui pra escola pra estudar a gramática, aprimorar a escrita, porque a escrita eu já tinha boa, mas eu tinha que escrever correto a palavra.*

*JD: Não, era tudo adulto, né...queria estudar. Era tudo consciente daquilo que estava fazendo.... Eu saía de lá, vinha a pé ali, e no outro dia levantava às 4 horas da madrugada pra ir pro serviço.. Eu não tive dificuldade nenhuma, porque eu, apesar de nunca ter freqüentado uma escola, eu já sabia ler, sabia escrever, sabia fazer as 4 operações fundamentais. Negócio do alfabeto, nunca foi preciso estudar... Negócio de tabuada nunca foi preciso estudar... Isso eu já sabia. E... a gente já lia um pouco...*

A partir desses depoimentos, duas interpretações podem ser feitas. Uma delas é que a necessidade do ensino escolarizado veio com o desenvolvimento da cidade, motivado não apenas pelo crescimento econômico da região, mas pelas mudanças de costumes que a vida na cidade mobilizava. O aprendizado de outra forma linguística diferente da cotidiana, formal e culta para se comunicar com outros sujeitos, vindos de outras cidades e países colocava-se como exigência. A vida na cidade, principalmente em uma cidade como Maringá que se desenvolvia de forma bastante rápida, obrigava a contatos permanentes e relações recíprocas, diferentemente do modo de vida mais isolado do campo. A

outra é que, a necessidade de escolarização se impôs muito antes da existência da escola e que os sujeitos buscavam formas alternativas de inserção no mundo letrado. É o que podemos apreender da fala de JD quando afirma que “apesar de nunca ter frequentado uma escola, eu já sabia ler, sabia escrever, sabia fazer as 4 operações fundamentais”.

Assim, podemos constatar que o desejo de melhorar de vida, motivado não apenas no que se refere ao aspecto profissional e financeiro, mas também por uma melhor participação e inserção social, aliava motivos racionais e objetivos a outros mais subjetivos e psicológicos. Nesse sentido, encontramos aproximações, mais recentes, no tocante a características do alunado jovem e adulto que frequentava o Grupo Escolar Visconde de Nácar com o que foi apontado por Angélica W. Cass (1974\* apud ENS, 1981, p.15-16), ao analisar o perfil do aluno da EJA:

- São leitores impacientes e evidenciam urgência em aprender;
- Têm aspirações bem definidas;
- Estão motivados; (...)
- Acham-se em diferentes estágios de amadurecimento emocional;
- Gostam de ser tratados como adultos maduros;
- Possuem muitas experiências e informações;
- São, de modo geral, muito tímidos e sensíveis;
- Não admitem serem taxados de inúteis, em virtude de um certo sentimento de frustração que apresentam;
- Têm hábitos já formados;
- Possuem desvantagens fisiológicas sob os mais jovens;
- Respeitam e apreciam os benefícios da educação;
- Esperam muito de si mesmos e do professor, embora nem sempre acreditem no sucesso de sua aprendizagem; (...)
- Utilizam-se mais do raciocínio lógico do que da memória.

Percebemos, também, nos depoimentos, que a organização das lembranças dos entrevistados articula-se com o desejo de manter vivos valores pessoais considerados positivos por eles. Assim, ao serem questionados sobre o que mais os marcou quando da passagem pelo grupo escolar Visconde de Nácar, responderam:

---

\* CASS, Angélica W. op.cit. p.22.

*DP: [...] Quando eu cheguei lá na sala o pessoal falava “ô rapaz, eu ouvi lá a sua musiquinha...” né... então a agente andava pelas roças aí...ia andando e o pessoal lá na roça cantando a música... então você vê, o que marcou mais foi o pessoal falar ‘ô rapaz, chegou o compositor’...*

*JD: [...] eu me matriculei no 2º ano, com 15 dias eu passei pro 3º e no final do ano o professor da época... falou assim: “olha, vocês vão fazer agora o exame de 4º ano”...*

*LC: Comecei a estudar e o professor falou assim: “você num dá nem pro 2º ano”. Mas fui até encaixar no modo de estudo, né... Porque com 15 dias ele tomou o livro de um...*

*SM: Segundo ano, passemos pro terceiro, passemos pro quarto e durante o ano fomos aprovados com uma nota... uma média boa.*

Observamos que as lembranças de fatos gratificantes se solidificam e mantêm-se estáveis na memória. O orgulho do compositor e a satisfação em ter vencido o ciclo escolar de quatro anos em apenas um ano são memórias que alimentam o presente e das quais se orgulham. Essas memórias, carregadas de representações, tornam vivo aquele passado que se supunha morto e sobre as quais os entrevistados sentem prazer em relembrar e verbalizar.

Lígia Maria Leite Pereira, em artigo sobre História Oral, chama a atenção do historiador no sentido de captar “as zonas de sombras e de luz, a saliência de certos pontos da existência julgados fortes, o esquecimento de certos outros considerados pouco lisonjeiros ou secundários” (PEREIRA, 2000, p.126) nos depoimentos de entrevistados.

Nesse sentido, Dominique Julia questiona: “[...] o que sobra da escola após a escola? Quais marcas ela realmente imprimiu nos indivíduos de uma sociedade....?” (JULIA, 2001, p.37).

Tais interrogações nos convidam a refletir sobre mudanças intelectuais, sociais e psicológicas que as práticas culturais na escola imprimem nos sujeitos e também nos convidam a pensar em que a escola contribui, ou não, para o desenvolvimento da essência de seus sujeitos, naquilo que os faz reconhecerem-se como cidadãos providos de capacidades.

Acreditamos que a identidade da educação de jovens e adultos se fez, no que concerne ao papel da escola e do ensino, por uma linha bastante tênue entre a intenção de alterar hábitos e comportamentos de seus sujeitos e o de promover

o desenvolvimento da essência dos mesmos. Não que isso esteja ausente nas demais modalidades de ensino, porém o perfil desse alunado evidencia com maior clareza a presença dessas duas vertentes.

Com relação ao poder aquisitivo dos alunos que estudavam no grupo escolar Visconde de Nácar entre 1957 e 1958, ano de conclusão do curso, o depoimento dos mesmos assemelha-se:

*JD: [...] porque todo mundo era classe média, né, ali, mais ou menos, que não havia... que era pouco também, né, não é como hoje, hoje está cheio de todo tipo de pessoa...*

*DP: Olha, naquele tempo o poder era bom, corria muito dinheiro, os alunos vinham pras salas de aula tudo bem arrumado, de paletó, gravata, então uns vinham de chinelo. Vinham direto do trabalho de chinelo...*

*OR: Bom, muitos trabalhavam de dia. A maioria trabalhava de dia, quase todos eles trabalhavam de dia.*

Com o surto de progresso na cidade, havia facilidade de trabalho e de emprego para quem tinha conhecimentos escolares ou para quem estivesse estudando. Os depoimentos permitem interpretar que, dentre os alunos que frequentavam a educação de jovens e adultos em Maringá, nos anos de 1957 e 1958, muitos possuíam certa condição financeira. Contrariamente ao que fazem crer algumas interpretações na historiografia existente sobre a matéria.

O que se observa em Maringá é que naquele período histórico a existência dessa modalidade se justificava muito mais face às mudanças culturais que se avizinhavam com o processo da urbanização, das mudanças exigidas de uma vida assente no campo para outra vida feita na cidade.

Os depoimentos permitem interpretar que seria muito aligeirado o entendimento de que essa modalidade, naquele período, atenderia apenas aos pobres desprovidos de condições financeiras e que, por isso, não tiveram condições de estudar anteriormente. A comprovação desse fato pode ser observada nas falas de todos os entrevistados sobre a aquisição do livro didático e de outros materiais escolares por parte de todos eles:

*LC: Não, não. A gente tinha que levar tudo...*

*SM: Nós comprava caderno, livro, lápis, etc.. tudo por nossa conta.*

*DRi: Olha, naquele tempo o poder era bom, corria muito dinheiro, os alunos vinham pras salas de aula tudo bem arrumado, de paletó, gravata. Então uns vinham de chinelo. Vinham direto do trabalho de chinelo...*

### 5.3 A REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA E DOS PROFESSORES

Resultados de entrevistas apontam fragmentos de memória que partilham universos de representação de seus entrevistados. Segundo esse universo de lembranças, são esparsas as imagens representativas de objetos que expressem a materialidade do cotidiano escolar. Os objetos da cultura escolar como: carteiras, quadro negro, giz branco, lápis, caderno, borracha, caneta, régua, mapas, livros de histórias constituem lembranças vagas. Porém, a lembrança do livro didático utilizado por eles é muito forte na fala de todos os entrevistados, visto que eles tinham que decorar, ou estudar o conteúdo para serem aprovados no exame final. Eles estavam satisfeitos com o ensino que recebiam. Sentiam-se felizes e realizados por estarem estudando, pois estavam aprendendo.

*SM: [...] Na época ensinava o que nós queríamos...*

*DR: Então, tinha gente que achava forte (o ensino), né, mas de um modo geral, para a gente que já sabia alguma coisa, que tinha lido, que ouvia o rádio, que ouvia notícia, então o ensino... Para a época até que era bom, porque se fortalecesse mais, tinha gente que não acompanhava. Então a gente achava legal. Tinha vez que o professor falava “olha o ensino aí”, então quem ensinava era eu, esse tenente, e eu...*

*DP: Não tinha material pra fazer um ensino diferente... então o ensino era aquilo mesmo, e os alunos sentiam-se, assim..., eu me sentia realizado... e os alunos também.*

Pelos depoimentos, fica evidenciada a concepção de que a escola era “lugar para estudar”. Não era esperada outra coisa da escola a não ser o “lugar para ouvir o professor”, o “portador do saber escolarizado” cuja função era repassar esse saber aos alunos. Outras atividades que fugissem ao padrão

normal das aulas, como palestras, por exemplo, era perda de tempo, segundo eles.

Adentrando no universo das vivências e das relações estabelecidas no interior do Grupo Escolar, podemos perceber o modelo de representação simbólica da pessoa do “professor” pelos alunos e pela sociedade maringense da época. Vejamos:

*JD: [...] eu me matriculei no 2º ano, com 15 dias eu passei pro 3º e no final do ano o professor da época, o doutor professor... (grifo nosso) me esqueci agora o nome dele...[...] o professor Eliseu era um cara legal! [...] ele se identificou conosco, a ponto que a gente se tornou amigo, né...até quando foi no fim do ano que ia pra fazer exame, ele falou assim ó: ‘você vão fazer o 4º ano’ e chamou nós lá na casa dele e deu umas coordenada e nós metemo a pua...*

*SM: Ah.... era o principal da escola, era o professor Eliseu... [...] o professor contratava os auxiliares dele... Andavam no salão, na sala, pra verificar se tinha alguém colando, né..*

*LC: (relação com) Diretor num tinha, mas com o professor, era uma maravilha.*

*DP: [...] a relação com o professor..., o aluno e o professor estavam no mesmo nível... a aula era uma aula, assim, muito amistosa, muito agradável, uma coisa moderna, muito moderna, para a época, muito avançada...*

Os relatos acima são reveladores do modelo de representação que os alunos faziam da figura do professor, o respeito que tinham por ele, dispensando-lhe o tratamento de “doutor professor”, “a maior autoridade da escola”, “amigo”, “cara legal”, “relação amistosa”, empenhado na aprendizagem dos alunos, porém, “rigoroso” em dias de exames. Nesses depoimentos podem ser constatadas as reflexões de Chartier (2002) acerca das fronteiras sociais que as sociedades estabeleceram para separar os homens, separar as classes sociais conforme o poder que elas exerciam sobre seus interlocutores. Ficam evidenciadas, na fala dos entrevistados, a percepção e a apreensão da figura do professor como uma autoridade.

Por outro lado, os professores também se sentiam valorizados:

*NJ: E bastante! Além de ser um status, a sociedade nos punha num pedestal bem alto, eles gostavam, queriam até que filhos fossem professores, queriam muito. Então os professores se sentiam, assim, valorizados e procuravam trabalhar o*

*mais perfeitamente possível, com a maior boa vontade. [...] Até hoje tem alunos que se lembram de nós; tem pais às vezes que nos reconhecem. Então isso é muito gratificante.*

Entendemos que esse modelo de representação liga-se à questão do valor atribuído pela sociedade da época ao saber escolarizado. O professor tinha o domínio do bem cultural e intelectual a que os alunos aspiravam, ou seja, domínio da leitura, da escrita, do saber falar corretamente em público, entre outros. A comunidade via o professor como uma autoridade, portador de conhecimentos e em condições de promover, pela transmissão dos mesmos, a melhoria de vida dos sujeitos que nela ingressassem.

*DR: Eu acho que sim, porque sempre que solicitado elas nos ajudavam (pessoas da comunidade)..., as pessoas nos ajudavam e faziam por onde, porque era o único local em que seus filhos poderiam estudar; fora isso, só escolas particulares.*

*DM: Ajudava muito (comunidade). Todo mundo, com o que podia. Os que não podiam angariavam as coisas pra oferecer. A população lá era mínima, tinham 20 casas, né; e tinha mais era sitiante. Mas, eles estavam, assim, apaixonados pela escola, né.*

*NJ: E muito. Ali eu formei vários...Aliás, eu peguei muitos alunos de primeira série, quando eu lecionava logo no comecinho, alunos de trinta e poucos anos na primeira série e tinha que pegar na mão deles. Até hoje às vezes encontro, vez em quando, encontro "oi, professora, não esqueço que a senhora pegava na minha mão pra eu escrever 'a', 'e', 'i', 'o', 'u'". Sabe..., então isso ainda comove a gente. [...] muitos alunos, eles adoravam o Visconde de Nácar. Sabe, se falassem "isto", pitititico assim do Visconde, eles eram capazes de partir pra briga.*

*IB: Eu acho que sim, porque... tudo dependia do que a escola oferecia. Eu posso dizer que a nossa escola no começo era tão desorganizada, que eu nem sei como é que aquilo funcionava. Mas à medida que... não eu, mas a equipe se empenhou em fazer o melhor, a comunidade passou a prestigiar e o maior prestigiamento era o aumento de alunos no ato da matrícula.*

A valorização do professor atrelava-se à valorização que a sociedade local atribuía à escola. Nossos entrevistados, tanto alunos quanto professores e diretoras evidenciam, em seus depoimentos, o respeito e a consideração pela instituição escolar e pelas pessoas que nela trabalhavam, visto que a escola representava o local de preparação para a vida urbana, de aperfeiçoamento

pessoal, ou de uma melhor inserção social. Em suma, a escola representava o local do saber instituído e professores e diretores, os detentores deste saber.

#### 5.4 A IDENTIDADE DE SEUS PROFISSIONAIS

Quem eram os profissionais que trabalhavam no grupo escolar Visconde de Nácar? Qual a sua formação? Quais os motivos que os levaram a lecionar naquela instituição pública de ensino? As respostas a estas interrogações nos permitem traçar o perfil dos profissionais que emprestaram seu trabalho àquele momento histórico da Educação de Jovens e Adultos em Maringá.

*OR: Eu só tinha o primário. [...] era (professor) temporário...*

*DR:[...] quase todas (professoras eram leigas). Eram poucas as professoras que tinham o Normal. O Ginásio, eram poucas. Eu tinha o Normal e foi no ano de 1951. (Ano em que assumiu a direção do G.E.Maringá Velho).*

*DM: Eram leigas, naquele tempo dava o nome de leigas, né! Não tinha professora formada.*

*NJ: A minha formação é 2º Grau Normal... não o Regional, o Normal Secundário.*

*IB: Quando eu vim pra cá, eu havia terminado o curso – aquele tempo – o curso Normal no Instituto Santa Marcelina de Botucatu, no colégio interno. Então eu também era uma das poucas diretoras normalistas que eles falavam, né... Depois que eu entrei na direção do Visconde eu fiz, na faculdade do Norte Pioneiro (Jacarezinho), a faculdade de Pedagogia, foi a primeira turma...*

*O: Eu fui convidado, né... Se não me engano foi a Ivone Haggi (Quem convidou)*

*DM: É, isso aí, em nenhum momento eu fraquejei nisso aí, porque eu sempre fui muito firme, sabe, me achava até um pouco “caxias” e eu mesma que determinava, porque não tinha professora, não chegava. Não tinha transferência. Então tudo eu participava pro seu Nilton, né... Aí chegava uma pessoa, tinha o ginásio, mesmo com o primário, eu convidava... Eu via que tinha condições. E eu ajudava, sabe, dar aula de português, de matemática, também.*

*DR: Havia muita falta de professora naquela época; ao passo que iam chegando as professoras, de acordo com a sua instrução, nós íamos colocando de 1ª à 4ª série.*

*IB: Olha, prevalecia muito, muito o bom senso do diretor... Agora, eu sempre procurava ver se eram pessoas, assim, responsáveis, mais pacienciosas, porque o noturno era um período que necessitava assim de mais compreensão, porque já eram adultos e você não podia tratar como uma criança. E também professores que fossem mais rigorosos, porque se fosse, vamos dizer assim, professores muito moles, não conseguia nem dar aula.*

Os depoimentos corroboram com afirmações amplamente difundidas pelos historiadores acerca da precária formação escolar dos professores da educação elementar, principalmente, nas regiões interioranas do Brasil, à época. Essa lacuna fazia com que um simples diploma do curso Primário fosse suficiente para habilitar o cidadão a se tornar professor ou diretor de escola. Percebemos que a grande maioria dos professores que atuava no ensino primário era leiga. Tinha apenas o diploma do curso primário. O olhar clínico da direção era o termômetro para determinar-lhe a série em que iria atuar, principalmente, no período noturno.

E quanto à direção da escola o que pode ser observado pelos depoimentos é que ocorria por indicação política. Vejamos:

*NJ: Eles interferiam e bastante. Eles nomeavam quem queria, tiravam quem queria, eles perseguiam muito.”... “[...]*

*IB:... Eles agiam indiretamente, né... como até hoje, me parece – que eu estou fora da educação há vinte anos. Embora hoje já tenha melhorado bastante, né,... Mas o xodó deles era mexer com diretor. Isso é o que mais eles gostavam de fazer. [...] A interferência deles era pra atrapalhar, com exceção de Neo Alves Martins, neto ou filho de Romário Martins e o seu Napoleão Moreira da Silva... Aroldo Leão Peres, fui falar com ele. Falei: “Dr. Aroldo...” – que ele era deputado, né – eu preciso de nove professores, estou com nove salas sem professores”. “Me dê o nome.” Dali a dois dias estavam nomeados.*

Estes depoimentos atestam a forte ingerência de políticos na admissão e mesmo na demissão de professores e diretores. Todo o conjunto de fatores analisados marca a identidade dos profissionais da educação pública elementar e aponta uma realidade considerada natural à época, principalmente nas regiões do interior do Brasil.

## 5.5 PRÁTICAS CULTURAIS NO INTERIOR DA ESCOLA

Os conteúdos escolares, as práticas didático-pedagógicas, o programa escolar, as orientações didáticas, a ingerência de políticos, entre outros, constituem elementos presentes no universo escolar e que davam corpo às

práticas culturais, ou à materialidade e à formalidade da cultura escolar no Visconde de Nacar. De modo geral, podemos afirmar que a institucionalização escolar trouxe, de forma mais rigorosa, o controle das ações desenvolvidas no seu interior. Na hierarquia desse controle, o diretor passava a observar mais de perto o fazer do professor. Da mesma forma, o fazer da escola podia ser controlado pelas Secretarias de Educação:

*DR: Bem no início, não tinha Inspetoria. Então, a gente se organizava de acordo com as escolas de outros lugares. Eu vim de Cambará, e procurava me informar com os professores, a direção de Cambará. E naturalmente as outras escolas também. [...] daí uns tempos, aí a Secretaria (de Educação e Cultura) mandava pras escolas, pros grupos o programa de ensino... [...] os conteúdos... Depois de 55, 56 nós recebíamos a visita (do Inspetor de Ensino). Era o professor Nuno de Souza e Silva. [...] vistoriava os livros, trazia instruções novas, programas novos. Ele era uma pessoa que nos ajudou bastante.*

*DR: Era a direção e uma professora que tinha também já o Normal que nos ajudava também (a dar orientações didático-pedagógicas).*

*NJ: Tudo. Tudo era feito em livros, passado em atas e dado um tipo de uma planilha com todo movimento da escola.*

Apesar de distante da Secretaria de Educação e Cultura e mesmo, em princípio, da Inspetoria de Ensino, localizada em Londrina, o Estado estava atento à escrituração escolar: relatório, folha de pagamento, atas de exame, tudo ia para a Inspetoria de Ensino, conforme asseverou a entrevistada DM.

Quanto ao cumprimento das determinações das instâncias superiores (Secretaria de Educação e Cultura, Inspetoria de Ensino, Direção da Escola) assim se posicionaram:

*NJ: Depende de como eram feitas essas solicitações; porque era mais "solicitação" e era orientação também que eles nos passavam. Então, nós tínhamos, assim, livre-arbítrio para achar se aquilo deveria ser cumprido ou se deveria ser modificado alguma coisa. [...] Por exemplo, a frequência... nos dias chuvosos quem é que podia exigir que aquele povo que morava por aí nessas barrancas, nas roças também, e aqui também era tudo um barro só, então a gente tinha que tolera. Debaixo daquele toró d'água, chegavam que nem um pinto molhado. Então a gente tinha que dar umas maneiradas. Às vezes também vamos dizer assim, o aluno não atingiu, vamos supor, 5,0 em Geografia, mas atingiu 4,8, era um bom aluno, meu Deus do céu, era um contra-senso você reprovar um*

*adulto por causa desses dois décimos. Esse é um caso. Mas não era também assim, aberto, né, é quando era um caso ou outro que merecia atenção.*

*OR: Nós tínhamos um pouco de autonomia, não total, mas tínhamos.*

*IB: [...] eu sempre fui, pelo próprio caráter, uma pessoa rigorosa, que cumpria, cumpria! Se (o professor) tinha dúvida, a gente esclarecia, tinha a orientação, estava lá à disposição, mas que tinha que cumprir tinha. Ora, eles estavam lá pra ministrar um conteúdo...*

*DR: Olha, sinceramente, a nossa escola era uma família grande. Mas, havia sim, uma e outra que gostava de... fazer corpo mole, mas ela sentia tanta pressão das demais que passava pro lado de cá.*

*NJ: Não, eu nunca tive problema com os professores do noturno, eles cumpriam rigorosamente tudo que era passado pra eles.*

Pelos depoimentos, percebemos que, mesmo tendo que cumprir determinações legais, professores e diretoras imprimiam às suas práticas, conforme NJ: “*Então a gente tinha que dar umas maneiradas*”, formas particulares, ou táticas, deixando ver que entre o que a lei determinava e aquilo que se desenvolvia no interior da escola havia algum distanciamento. Por outro lado, o reconhecimento de uma “certa autonomia” por parte dos diretores permitenos falar acerca do reconhecimento de uma modalidade de ensino de infinitas particularidades e da dificuldade de tratar de igual maneira situações que são, na sua essência, diferentes, como é o caso da Educação de Jovens e Adultos.

Da mesma maneira, depoimentos dos alunos deixam ver alternativas imprimidas por eles quanto a exigências de seus professores. Ao mesmo tempo, reconhecem que mudanças impostas pela escola também alteravam seu modo de agir. Vejamos os depoimentos:

*SM: [...] tinha os espertalhões sim. Eles procuravam enganar o professor, principalmente nesses exames que fazia no final de período. Aí, aqueles espertinhos, do qual eu fui um deles... eu colocava minha cola na caneta... então eu escrevia em letra bem miudinha...colocava a cola aqui dentro da caneta e aí ficava olhando pra matéria e olhando pra caneta pra ver qual a resposta, o que estava escrito pra mim responder... [...] quando ele não queria estudar, ele ia lá e tirava um fusil, fusível...ele ia lá e tirava um fusível daquele e ficava tudo no escuro...não tinha aula...*

*LC:... Ele ficou admirado (forma de elogio) eu... de responder tudo que ele pedia, sabendo tudo e tirar 8,4 na, na... na prova. Decerto eu não respondi direito aquilo que ele falou. Era aquilo, mas era....*

*LC: [...] eu chegava em casa...até não decorar o que o professor tinha falado, não ia dormir... [...] “você num dá nem pro 2º ano”. Mas fui até encaixar no modo de estudo, né”, porque com 15 dias ele tomou o livro de um,.....*

O jogo de poder e de subversão à ordem estabelecida transparece nos depoimentos acima. E na tentativa de esboçar uma análise nesse sentido, recorreremos ao postulado de Michel De Certeau (1994) quanto à distinção entre *estratégias e táticas*. Aquelas como planejamento de ação feito *a priori*, logo, sob controle do sujeito mentor, visando à manutenção da hegemonia. Estas, como sendo arte de despistar, de burlar o estabelecido para colocar em prática determinada ação. As estratégias como formas organizadas de ação pouco revelam das tensões implícitas presentes nas práticas culturais. Por outro lado, as táticas são reveladoras de desvios, de tramas, que se desenvolvem no interior das instituições escolares.

A evocação espontânea da imagem da “cola” foi momento de autêntica ressurreição pueril do passado, do entrevistado SM, que regozijou-se ao relatar a “pequena malandragem”. Nesse ponto, emprestamos a afirmação de Michel De Certeau: “a linguagem permite a uma prática situar-se com relação ao seu outro, o passado” (DE CERTEAU, 2007, p.108). Além de que a revelação pública desse desvio à norma escolar não traz riscos, não compromete a imagem do aluno SM aos olhos de sua turma. Cabe perguntar o porquê da tática usada pelo aluno ao subverter a ordem estabelecida.

É possível percebermos nesse fato a presença de “bricolagem” na aparente submissão do aluno, embora tenha avaliado o professor como “o principal da escola”, “rigoroso”. As “maneiras de fazer” de cada grupo social denotam particularidades que só a eles são compreensíveis. O que levaria os alunos à prática da “cola”? Podemos fazer apenas conjecturas acerca desse evento, mas o fato é que a ação de “colar” faz parte da cultura da escola e demonstra transgressões ao estabelecido, ou seja, de que os sujeitos não são meros executores do que lhes é estabelecido. Eles modificam a ordem e imprimem a ela outra dinâmica.

Por outro lado, nas palavras do entrevistado LC: “até encaixar no modo de estudo” (grifo nosso), emerge a fala de Michael Pollak (1989, p.9) quando discorre sobre “a fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável...”.

Na fala do entrevistado, emitida quase como um discurso interior ou uma confissão, o passado e as lembranças vão sendo chamados pelo presente, naquele momento, e denunciam a força, o poder do discurso escolar oficial e a necessidade que o aluno teve de compreender esse discurso para tornar-se partícipe do jogo linguístico como forma de alcançar sucesso nos estudos.

Essas táticas, se por um lado sugerem vivacidade, por outro revelam conflitos presentes no cotidiano escolar, na relação discursiva professor/conteúdo escolar/aluno. Elas nos permitem inferir que alunos mais retraídos, aqueles que não conseguiam se “*até encaixar no modo de estudo*” possivelmente demandariam mais tempo para a aprendizagem dos conteúdos escolares e aprendizagem da linguagem escolar institucionalizada para obter sucesso ou, então, restaria a eles evadirem-se da escola por se acharem incapacitados para o estudo. Fato que reforçaria neles o sentimento de exclusão, de não pertença à classe dos letrados.

Com relação aos conteúdos escolares trabalhados em sala de aula de adultos naquela época, o que percebemos é que esse tipo de ensino sofria com a não existência de uma clara identidade nos programas escolares que valorizassem o conhecimento acumulado dos alunos. Assim, professores e diretores são unânimes em afirmar que não havia diferença entre os conteúdos exigidos para as crianças e para os adultos:

*IB: Infelizmente, era igual. Foi um problema que eu me bati até o último dia que eu fiquei naquela escola, porque eu não concebia... Não que ele perdesse a qualidade; não, mas tinha que ser um programa diferente... tinha gente que trabalhava na roça, na enxada, gente! Muitos dormiam! Dormiam mesmo! Então às vezes uma sala começava com 50 alunos, daqui a pouco tinha 25...*

*NJ: No começo era o mesmo do diurno, depois de um ano, mais ou menos, passou a ter um programa específico.*

Pelos depoimentos acima podemos inferir que a construção de conteúdo e metodologia, próprios à modalidade de educação de jovens e adultos, se fez lentamente. Naquele período, em Maringá, o conteúdo escolar ministrado era o mesmo que se ensinava às crianças. Por outro lado, ensinar a um público adulto exigia, de seus professores, algumas adaptações metodológicas:

*OR: Usava (recurso pedagógico), eu fazia... não era somente eu, mas com os alunos, fazíamos um painel e colocávamos ali, por exemplo, alguns fatos, algumas histórias, algumas curiosidades... Então a gente tinha aquele painel na sala de aula.... Era na entrada da sala de aula... eu ensinava eles também como fazer o mapa do Brasil...e eu ensinava a ampliar, porque eles tinham mapas do Brasil pequenos... Era passado no quadro negro (conteúdo escolar), antes do Projeto Minerva, depois veio o Projeto Minerva, então nós recebemos livros.*

*OR:... Até uma época eu fui um pouco rigoroso nas minhas provas e a dona Ivone me chamou a atenção. Ela falou: "ó, são alunos pobres, os pais talvez são analfabetos, então você não pode ser tão rigoroso assim."*

*OR: [...] Eu perguntava para saber até onde ele tinha estudado. O que ele já tinha memorizado.*

Vimos que a educação escolar elementar formal dispensada aos jovens e adultos no Grupo Escolar Visconde de Nácar era ministrada da mesma forma que o ensino regular, seguindo os mesmos programas, as mesmas orientações, as mesmas disciplinas do ensino primário regular, com o único diferencial: a aplicação de exames de suficiência.

Contudo, percebemos, também, nesses depoimentos, o inconformismo dos profissionais da educação em relação ao programa escolar, ao sistema de avaliação, enfim, à similitude de práticas didático-pedagógicas às aplicadas no ensino diurno.

*DR: Olha, a disciplina era muito boa, porque não precisava nem chamar a atenção do aluno, naquele tempo, porque o aluno era responsável, quem estava ali, quem se matriculava, é porque tinha vontade de aprender alguma coisa. Então a disciplina era muito boa, o professor nem chamava a atenção dos alunos.*

Embora cumprissem as determinações legais, pequenas adaptações eram feitas pelos professores, no tocante ao uso de uma metodologia apropriada à

Educação de Jovens e Adultos, ao respeito à individualidade e ao tempo gasto na aprendizagem dos alunos. Tais adaptações evidenciam o olhar diferenciado que os professores dispensavam a esses sujeitos, com bagagens e experiências de vida tão diferentes que iam à escola no intuito de aprender. Daí, a não indisciplina na sala de aula.

Prática comum nas escolas (existente até pouco tempo.) e responsável pela sua manutenção refere-se à criação de estratégias para gerar recursos, seja por meio de realização de festas, ou por doações do próprio professor:

*NJ: Eram livros, que a gente procurava comprar para pesquisar, nós nunca pedíamos para os alunos comprar, nós comprávamos com o nosso dinheiro, porque o Estado não mandava nada.*

*NJ: [... o material que o Estado mandava era muito escasso. Então a professora tinha que comprar giz, tinha que comprar apagador, livro-ponto, tudo saía do bolso do professor e nunca foi remunerado... Muitas vezes, quando faltava alguma coisa que a gente podia, a gente tirava do bolso, ou então fazia-se festa junina... então a gente procurava arrecadar alguma coisa.*

*DM: Nós tínhamos a Caixa Escolar. Não tinha carnê, mas tinha um papelzinho que eu dava como recibo do que me davam e também eu fazia sempre festa, o povo gostava de baile... Fazia Rainha da festa, oferecia prêmio.*

*DR: O governo não mandava nada. O aluno.. o aluno teria que comprar tudo: caderno,... caderno, livro, livro de leitura, livro de historinha que o professor indicava para ler, né...*

Os depoimentos nos fizeram ver que os recursos enviados pelo Governo para atendimento à educação elementar pública em Maringá eram ínfimos. Essa ausência do Estado obrigava a escola a buscar recursos na comunidade por meio de doações e festas populares. Tais práticas revelam, por um lado, o escasso investimento nessa modalidade de ensino por parte dos órgãos públicos e, por outro, a busca de alternativas dos profissionais da educação e da sociedade local para minimizar as dificuldades advindas de tal escassez, procurando oferecer condições para um ensino de qualidade a seus educandos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alcançar os objetivos propostos neste trabalho exigiu determinação, pelo fato de que a cultura de preservação da memória escolar das instituições públicas de ensino é prática recente. Como nosso recorte corresponde ao período entre 1947 e 1958, a dificuldade foi grande, até porque não havia, na época, obrigatoriedade quanto à preservação de documentação escolar escrita, elemento imprescindível à concretização de qualquer investigação histórica, em princípio.

Iniciamos o trabalho com o levantamento da historiografia sobre a EJA. Dialogamos com autores de cuja produção sobre o tema é recente e também com outros, de produção mais distante do presente, contudo, referenciados no assunto.

Na caminhada investigativa, chegamos ao local da nossa pesquisa – Maringá, Grupo Escolar noturno Visconde de Nacar – meados de 1950. Propusemo-nos a entrevistar pessoas (ex-alunos, professores, diretores), mas não sabíamos se ainda essas pessoas encontravam-se vivas. Batalha hercúlea, porém parcialmente vencida com a ajuda do programa televisivo, Pinga Fogo na TV. Parcialmente, porque não conseguimos localizar esses três segmentos que atuaram no mesmo período escolar.

A história oral, colhida nas entrevistas, nos permitiu compreender processos históricos ocorridos, em Maringá, num passado não tão distante e que, não raro, só foi possível recuperar por intermédio dessas pessoas que vivenciaram aqueles momentos no interior da escola. Instigamos as lembranças dos entrevistados, fazendo-os “reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado” (BOSI, 1987, p.17).

Ao analisar as gravações, foi necessária uma especial atenção quanto à sublimaridade manifestada nas declarações dos depoentes, uma vez que as lembranças evocadas, geralmente, estavam presas à trajetória de vida e à vivência, dos mesmos, no presente. Suas lembranças recuperam determinadas representações do passado, porém encontram-se mescladas com preocupações

do presente. Presente e passado se imbricam quando atentamos para as lembranças do passado que afloraram nas falas dos entrevistados.

As experiências culturais que emergem nas falas dos nossos entrevistados expressam comportamentos e sensibilidades de uma época. Se atentarmos para certas peculiaridades em seus depoimentos e cotejá-los com os do professor e das diretoras percebemos que, por viverem momentos diferentes (embora próximos), suas práticas escolares, frutos de um dado momento histórico, representam tempos, valores e crenças distintos.

É possível interpretar que durante a década de 50, na cidade de Maringá, havia espaços de trabalho para todas as pessoas que ali aportassem querendo progredir, querendo ter um futuro melhor. Assim, nossos entrevistados, alfabetizando adultos, no grupo escolar Visconde de Nácar, nos idos de 1957 e 1958, eram pessoas que trabalhavam durante o dia e iam à escola, à noite, com um só objetivo: aprender para melhorarem seu desempenho no trabalho, para se sentirem prestigiados e realizados como cidadãos capazes de dominar os saberes escolares.

No contexto social em que os ex-alunos se inseriam, a necessidade de estudo para o trabalho, bem como, a forma de ganhar prestígio, ou o desejo de pertencimento ao mundo da cidade que se desenvolvia vertiginosamente, são dados recorrentes nos depoimentos de todos eles. Isso nos permite ver o postulado de Roger Chartier (CHARTIER, 2002), segundo o qual as ideias nunca se encontram desvinculadas do contexto social que as produz e por onde circulam. Elas congregam forças coletivas, muitas vezes inconscientes, que moldam a existência dos homens num dado lugar e tempo.

Podemos afirmar seguramente que o Grupo Escolar noturno Visconde de Nácar, localizado no Maringá Velho, corresponde à primeira instituição pública, estatal, a ofertar o ensino primário a jovens e adultos, a partir de meados da década de 1950.

As entrevistas nos permitem interpretar, ainda, que as práticas culturais que se desenvolviam no interior dessa escola, mais especificamente, as desigualdades nas partilhas intelectuais não eram vistas como fomentadoras de revolta. Desigualdades a que Roger Chartier (2002) também rejeita. Ao contrário,

naquele período histórico, a população procurava se adequar à nova realidade urbana e social que exigia outro perfil de cidadão, e por isso, buscava o saber transmitido pela escola, independente da idade cronológica e que, aqueles que detinham esse poder, os professores, apostavam e empenhavam-se no sucesso de seus alunos. Até porque a maioria desses profissionais eram trabalhadores e também pertencia às camadas populares, haja vista que, no geral, tinham apenas o diploma do 4º ano primário, o que os habilitava a lecionar para esse segmento escolar. Eram educadores que também batalhavam pela vida e sentiam-se realizados em poder dividir com seus alunos o pouco do saber que possuíam.

Assim, quando se interroga “O que a narrativa dos que viveram ou presenciaram o tema pode informar sobre o lugar que aquele tema ocupava (e ocupa) no contexto histórico e cultural dado?” (ALBERTI, 2004, p.30), percebemos, por meio dos depoimentos, que era muito importante para a sociedade maringaense, da época, a alfabetização da população jovem e adulta. Visto que tanto razões materiais e sociais, quanto subjetivas fizeram com que os entrevistados fossem procurar o saber oficial no Grupo Escolar Visconde de Nácar quando adultos.

Toda organização social assenta-se sobre um conjunto de regras, normas e hierarquias, necessárias à sua preservação. A escola, como organização social, não se furta a este preceito. Contudo, percebemos que, via de regra, os sujeitos procuram alternativas para melhor se adequarem, ou responderem às determinações de instâncias superiores. Percebemos essas alternativas, como forma de táticas usadas pelos entrevistados para concretização de seus objetivos.

Enfim, o que pretendíamos com este trabalho e o conseguimos foi “restaurar um esquecimento” (DE CERTEAU, 2007, p.46) e recuperar práticas escolares do início da modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Grupo Escolar noturno Visconde de Nácar, em Maringá. Entretanto, temos a convicção de que ainda ficaram muitos caminhos a serem investigados. Muitas lacunas no percurso inicial da educação elementar em Maringá, inclusive na de jove adultos, permanecem à espera de novos pesquisadores.

Esperamos que nosso trabalho empreste sua contribuição a novas investigações no campo da Historiografia da Educação de Jovens e Adultos em Maringá.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **História Oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Instituto de Documentação, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ALONSO, Antonio Padilha; REIS, Osvaldo. **Napoleão Moreira da Silva**: um monumento da história. Maringá: Gráfica Canadá, 2008.

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. et al. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.19-50.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOTO, Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis. A moderna escola do Estado-Nação: templo da República e da cidadania. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, ano 6, n.10, p.153-167, 2001.

CAFÉ FILHO, João. A Palestra Presidencial e a Alfabetização. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.23, n.57, jan./mar. 1955. Realizada em 12/10/1954 no programa "A Voz do Brasil" da Agência Nacional.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2.ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

COMPANHIA MELHORAMENTOS NORTE DO PARANÁ. Companhia Melhoramentos Norte do Paraná: a maior empresa colonizadora da América do Sul. São Paulo: [S.e.], 1957.

\_\_\_\_\_. Colonização e desenvolvimento do Norte do Paraná. São Paulo: [S.e.], 1975 (Publicação Comemorativa ao Cinquentenário da CMNP).

COSTA, Ana Luíza Jesus da. As escolas noturnas da Corte: Estado Imperial, Sociedade Civil e Educação do Povo (1870-1889). In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6. Percurso e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação. **Comunicação...** Uberlândia, 2006. p.5013-5024.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica de Amo Vogel. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

DIAS, Reginaldo Benedito; GONÇALVES, José Henrique Rollo (Org.). **Maringá e o Norte do Paraná**: estudos de história regional. 2.reimpressão. Maringá: EDUEM, 1999.

ENS, Romilda Teodora. **O desenvolvimento do ensino Supletivo no Paraná e as dificuldades de sua implantação**: intenção e realidade. Curitiba, 1981. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

DUQUE ESTRADA, Jorge Francisco. **Terra Crua**. Curitiba: [s.e.], 1961.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.24, n.1, p.141-159, jan./jun. 1998.

\_\_\_\_\_. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.135-150.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. In: MEIHY, José Carlos Sebe (Org.). **(Re) Introduzindo História Oral no Brasil**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002. p.314-332.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **I Seminário Nacional sobre Educação para Todos**: Implementação de compromissos de Jontiem no Brasil. Brasília, DF: 10-11/06/1999, promovido pelo INEP/MEC. Texto subsidiário à exposição realizada nesse seminário. Enviado às escolas pela SEED-Paraná, 1999.

JAGUARIBE, Hélio. A Democracia Populista. **80 ANOS DE BRASIL**. Encartes da Revista Veja, São Paulo, 1983. p.94-95.

O JORNAL DE MARINGÁ. Veículo informativo. Ano V. Diretor responsável: Ivens Lagoano Pacheco. Maringá. 1957/1958.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.1, p.9-43, jan./jun. 2001.

LE GOFF, Jacques. A História do Quotidiano. In: ÁRIES, Philippe et al. **História e nova história**. 2.ed. Lisboa: Teorema, 1989. p.73-82.

\_\_\_\_\_. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão et al. 4.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Tendências da Educação Brasileira. **Revista Brasileira de Estatística**, ano 1, n.2, p.408-428, maio 1940.

\_\_\_\_\_. Educação de Base para Adolescentes e Adultos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.13, n.37, p.122-140, 1949.

LUZ, France. **O Fenômeno Urbano numa Zona Pioneira**: Maringá. São Paulo, 1980. 215f. Dissertação (Mestrado em História), Universidade de São Paulo, São Paulo.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 5.ed. São Paulo: Loyola, 2005.

NORONHA, Olinda Maria. Historiografia das Instituições Escolares: contribuição ao debate metodológico. NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al. (Org.). **Instituições Escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados, 2007. p.165-173.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da Educação Popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6.ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PEREIRA, Lígia Maria Leite. Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias. **Revista Brasileira de História Oral**, São Paulo, n.3, p.117-127, jun. 2000.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p.3-15, 1989.

REIS, Osvaldo. **Maringá: a História em conta-gotas**. 2.ed. Maringá: Gráfica Primavera, 2004.

REVISTA A PIONEIRA. O retrato do Norte do Paraná. Londrina: Empresa de Propaganda e Publicidade "A Pioneira", n.7, jul./ago. 1950.

SANCHES, Antenor. **Maringá, outrora e agora**. Maringá: Bertoni Gráfica e Editora, 2006.

SANTOS, Edicleia Aparecida Alves dos. **Políticas Públicas em Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa: período de 1990 a 2004**. Ponta Grossa, 2008. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.

SILVA, Zélia Lopes da. **Arquivos, patrimônio e memória: trajetórias e perspectivas / organizadora**. São Paulo: Editora UNESP: FAPESP, 1999 (Seminários & Debates).

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.119-141.

STRAPAZZON, Carlos Luiz. **Política e Políticos do Paraná: 1854**. Relatório Zacarias Góes e Vasconcellos. Emancipação Política do Paraná – Parte I. <<http://politicaparana.blogspot.com/atom.xml>>. Acesso: 20 ago. 2008.

TEIXEIRA, Anísio. Educação: Problema da Formação Nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.29, n.70, p.21-32, 1958.

\_\_\_\_\_. Educação escolar no Brasil. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Editora Nacional, 1964. p.388-413.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

TOMMASINO, Kimiye. **A História dos Kaingáng na Bacia do Tibagi: uma Sociedade JÊ Meridional em Movimento**. 1995. 348f. Tese (Doutoramento em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas de São Paulo, São Paulo.

TOMAZI, Nelson Dácio. “**Norte do Paraná**”: história e fantasmagorias. 1997. 338f. Tese (Doutorado em História) – Departamento de História, Universidade Federal do Paraná, Paraná.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: VEIGA, Cynthia Greive; LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **500 Anos de Educação no Brasil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.497-517.

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

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa; VALDEMARIN, Vera T. (Org.). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005. p.3-30.

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

## **FONTES OFICIAIS**

BRASIL. **Decreto-Lei Imperial, 15 out. 1827**. Cria escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos e determina outras providências. São Paulo: Saraiva, 2002. (Coleção Saraiva e Legislação).

\_\_\_\_\_. **Ato Adicional, 12 ago. 1834**. Descentraliza a instrução pública, exceto a Superior, conferindo maior autonomia às Províncias. São Paulo: Saraiva, 2002. (Coleção Saraiva e Legislação).

\_\_\_\_\_. **Decreto n.7031 A, 6 set. 1878**. Cria cursos noturnos para adultos nas escolas públicas de Instrução primária do 1º grau do sexo masculino do município da Corte. São Paulo: Saraiva, 2002. (Coleção Saraiva e Legislação).

\_\_\_\_\_. **Decreto n.981, 8 nov. 1890**. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. São Paulo: Saraiva, 2002. (Coleção Saraiva e Legislação).

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do**, 24 fev. 1891. São Paulo: Saraiva, 2002. (Coleção Saraiva e Legislação).

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do**, 16 jul. 1934. São Paulo: Saraiva, 2002. (Coleção Saraiva e Legislação).

\_\_\_\_\_. **Constituição dos Estados Unidos do**, 10 nov. 1937. São Paulo: Saraiva, 2002. (Coleção Saraiva e Legislação).

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei n.4.958, 14 nov.1942**. Institui o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. São Paulo: Saraiva, 2002. (Coleção Saraiva e Legislação).

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei n.8.529, 2 jan. 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. São Paulo: Saraiva, 2002. (Coleção Saraiva e Legislação).

\_\_\_\_\_. **Constituição dos Estados Unidos do**, 18 set. 1946. São Paulo: Saraiva, 2002. (Coleção Saraiva e Legislação).

\_\_\_\_\_. **VI Recenseamento Geral do Brasil – 1950**. Estado do Paraná. Censo Demográfico e Econômico. Rio de Janeiro, 1955.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2002. (Coleção Saraiva e Legislação).

\_\_\_\_\_. **Lei n.9.394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei n.4.024/61**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei n.5.692/71**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1971.

\_\_\_\_\_. **Palácio da Presidência. Lei n.330, 12 abr. 1872**. Cria aulas noturnas para adultos nas cidades da província. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1872.

BRASIL. **Palácio da Presidência. Lei n.381, 6 abr. 1874.** Torna obrigatório o ensino primário para todos os meninos de 7 a 12 anos e meninas de 7 a 10 anos. Arquivo Público do Estado do Paraná, Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1874.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.17, 9 jan. 1917.** Estabelece o Código do Ensino do Estado do Paraná. Arquivo Público do Estado do Paraná, Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1917.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei n.435.** Reorganiza o Ensino Público Primário no Estado. Diário Oficial do Estado do Paraná. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 5 fev. 1946. Reorganiza o Ensino Público Primário no Estado.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.4.123.** Autoriza a criação de dois grupos escolares em Maringá. Diário Oficial do Estado do Paraná. Curitiba: Imprensa Oficial, Ano XXXVI, 9 set. 1948.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.9.525.** Dispõe sobre atos de criação, extinção, transferência e agrupamento dos estabelecimentos de ensino primário. Diário Oficial do Estado do Paraná. Curitiba: Imprensa Oficial, 12 jan. 1950.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei n.4.978.** Estabelece o sistema estadual de ensino. Diário Oficial do Estado do Paraná. Curitiba: Imprensa Oficial, 5 dez. 1964.

\_\_\_\_\_. **Deliberação n.031, de 1986.** Trata da forma de organização e manutenção da escrituração escolar e do arquivo. SEED, Curitiba: Imprensa Oficial, 1986.

## **ANEXOS**

ANEXO A DIPLOMA – GRUPO ESCOLAR DE MARINGÁ VELHO – 1951

IOE MOD. H/8

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA



ESTADO DO PARANÁ

DIPLOMA DO CURSO PRIMÁRIO

O Diretor do Grupo Escolar de Maringá Velho  
certifica que o aluno Arísio Monteschio  
nascido a 30 de Junho de 1935, em Lusitânia  
filho de Mário Monteschio prestou exame final  
das matérias da **Quarta Série** do curso primário, de conformidade com a  
legislação em vigor sendo aprovada Plenamente grau 8,6

Diretoria do Grupo Escolar de Maringá Velho  
em 15 de Dezembro de 1951

O Diretor

Darcy Taggi

O Professor

Maria Baladi

O Diplomado

Arísio Monteschio



# Diário Oficial

## ESTADO DO PARANÁ

IMPRENSA OFICIAL DO ESTADO

**N. 100**

CURITIBA, 5.ª-FEIRA, 9 DE SETEMBRO DE 1948

**Ano XXXVI**

---

**GOVERNO DO ESTADO**

colado sob n. 8119-48, neste Palácio. Resolve tornar sem efeito, o decreto n. 3450, de 3 de julho findo, que nomeou José Ferreira da Silva Filho, para exercer o cargo de 3.º Substituto do Delegado de Economia Popular. Curitiba, em 6 de setembro de 1948, 127.º da Independência e 60.º da República.

(aa) **MOYSES LUPION**  
João Theophilo Gomy Junior

**DECRETO N. 4118**

O Governador do Estado do Paraná, sob proposta da Secretaria do Interior e Justiça, e tendo em vista o protocolado sob n. 9371-48, neste Palácio.

Resolve tornar sem efeito o decreto n. 3317, de 28 de julho do corrente ano, na parte que nomeou Manoel Antunes Pereira para exercer o cargo de Juiz de Paz do distrito da sede do município de Mandaguari. Curitiba, em 6 de setembro de 1948, 127.º da Independência e 60.º da República.

(aa) **MOYSES LUPION**  
João Theophilo Gomy Junior

**DECRETO N. 4119**

O Governador do Estado do Paraná, sob proposta da Secretaria de Educação e Cultura, e tendo em vista o protocolado sob n. 9290-48, neste Palácio.

Resolve tornar sem efeito o decreto n. 3.894, de 11 de agosto corrente, na parte que nomeou Emly Sebastiana Pedilha para exercer o cargo de professor normalista, padêdo O, do Quadro do Ensino, no grupo escolar "Professor Julio Cesar", da cidade de Rebouças. Curitiba, em 6 de setembro de 1948,

**ACTOS DO PODER EXECUTIVO**

João Theophilo Gomy Junior  
Governador do Estado do Paraná  
Curitiba, 22 de Setembro de 1948

**DECRETO N. 4123**

**Cria grupos escolares.**

O Governador do Estado do Paraná, no uso de suas atribuições,

**DECRETA:**

Art. 1.º — Ficam criados 8 (oito) grupos escolares de 4.ª classe nas localidades seguintes: 1 (um) em JANDAIA DO SUL, município de Apucarana; (2) em MARINGÁ, município de Mandaguari; 1 (um) em PARANAÍ, município de Mandaguari; 1 (um) em MARIALVA, município de Mandaguari; 1 (um) em PRIMEIRO DE MAIO, município de Sertanópolis; 1 (um) na cidade de BELA VISTA DO PARAISO; e 1 (um) na cidade de PORECATU.

Art. 2.º — Revogam-se as disposições em contrário.

Curitiba, em 6 de setembro de 1948, 127.º da Independência e 60.º da República.

(aa) **MOYSES LUPION**  
José Loureiro Fernandes

mente, os cargos de 1.º, 2.º e 3.º Substituto do Delegado de Polícia do Município de Curitiba, de 1948

**DECRETO N. 4123**

**Cria grupos escolares.**

O Governador do Estado do Paraná, no uso de suas atribuições,

**DECRETA:**

Art. 1.º — Ficam criados 8 (oito) grupos escolares de 4.ª classe nas localidades seguintes: 1 (um) em JANDAIA DO SUL, município de Apucarana; (2) em MARINGÁ, município de Mandaguari; 1 (um) em PARANAÍ, município de Mandaguari; 1 (um) em MARIALVA, município de Mandaguari; 1 (um) em PRIMEIRO DE MAIO, município de Sertanópolis; 1 (um) na cidade de BELA VISTA DO PARAISO; e 1 (um) na cidade de PORECATU.

Art. 2.º — Revogam-se as disposições em contrário.

Curitiba, em 6 de setembro de 1948, 127.º da Independência e 60.º da República.

(aa) **MOYSES LUPION**  
José Loureiro Fernandes

O Governador do Estado do Paraná, sob proposta da Secretaria do Interior e Justiça, e tendo em vista o protocolado sob n. 9390-48, neste Palácio.

Resolve nomear Pedro Cláudio Barbosa, Waldemiro Pall e João Gronowski para exercerem o cargo de Juiz de Paz do distrito de Mandrituba, município de São José dos Pinhais, ficando exonerado José Cláudio Barbosa. Curitiba, em 6 de setembro de 1948, 127.º da Independência e 60.º da República.

(aa) **MOYSES LUPION**  
João Theophilo Gomy Junior

ANEXO C DIPLOMA – GRUPO ESCOLAR VISCONDE DE NÁCAR – 1957

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA



ESTADO DO PARANÁ

DIPLOMA DO CURSO PRIMÁRIO

O Diretor do Grupo Escolar *Visconde de Nacar* .....  
certifica que o aluno *Luiz Blaris* .....  
nascido aos *8* de *Maio* de *1923*, em *Botucatu* .....  
filho de *João Blaris* ..... prestou exame final  
das matérias da QUARTA SÉRIE do curso primário de conformidade com a legislação  
em vigor sendo aprovado *simplicemente* grau *8,4 (oito e quatro)*

Diretoria do Grupo Escolar *Visconde de Nacar* .....  
em *17* de *Dezembro* de 19 *57*

O Diretora

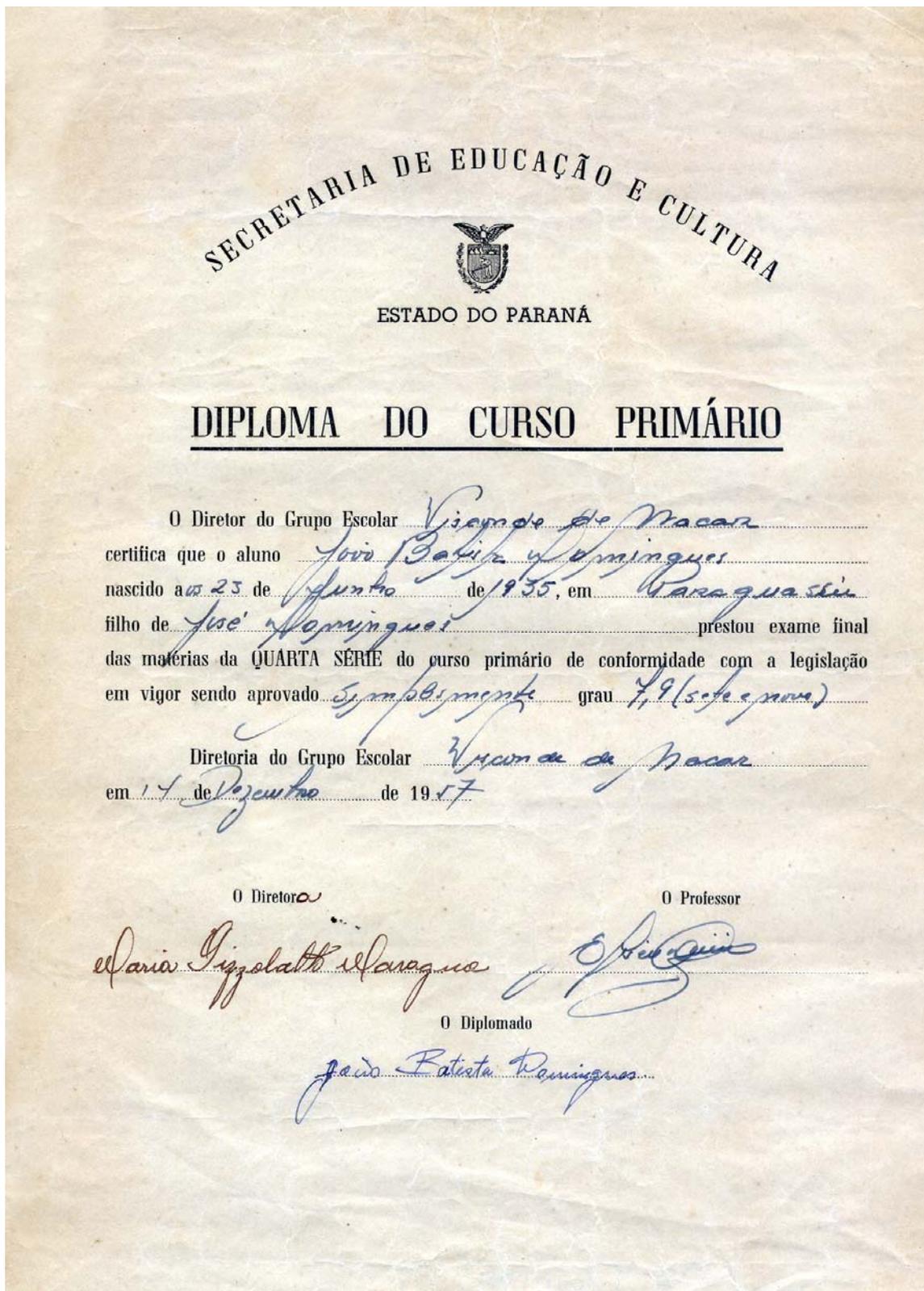
O Professor

*Elania Dizzolatto Ufaraguá*

*Luiz Blaris*

O Diplomado

ANEXO D DIPLOMA – GRUPO ESCOLAR VISCONDE DE NÁCAR – 1957



ANEXO E DIPLOMA – GRUPO ESCOLAR VISCONDE DE NÁCAR – 1958

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA



ESTADO DO PARANÁ

### Diploma do Curso Primário

O Diretor do Grupo Escolar Escolas Visconde de Nacar  
certifica que o aluno Dani Pereira  
nascido a 29 de Janeiro de 1940, em São Simão Est. de São Paulo  
filho de João Pereira prestou exame final  
das matérias da QUARTA SÉRIE do curso primário de conformidade com a legislação em  
vigor sendo aprovado com grau 7,5 (Sete virgula cinco).

Diretoria do Grupo Escolar Visconde de Nacar  
em 15 de Dezembro de 1958.

O Diretor

O Professor

Marcelo de F. Espagnolo

Walter Cassiano Zanin

O Diplomado

Dani Pereira

## APÊNDICES

## APÊNDICE A      QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM EX-ALUNOS

1. Em que período cursou o ensino primário noturno no Grupo Escolar Visconde de Nácar? Por quanto tempo cursou? Quantas séries o senhor (a) cursou? Chegou a concluir, em que ano?
2. Qual a idade dos alunos que estudavam com o senhor (a)?
3. Como era a relação dos alunos com os professores (as) e com os diretores (as)?
4. Como era tratada a questão da disciplina na turma? Os alunos cumpriam todas as regras e obrigações? Havia alguma forma de penalização para os alunos que não cumpriam essas determinações? Elas funcionavam? Houve caso de expulsão da sala e da escola?
5. Havia algum material escolar que era utilizado pelos alunos do ensino primário noturno? Tinha algum material que vinha do governo? Os alunos adquiriam? Os professores (as) levavam? Havia alguma forma de empréstimo?
6. Havia premiação para os alunos do ensino primário noturno que se destacavam na aprendizagem?
7. Como era o horário do intervalo dos alunos do ensino primário noturno?
8. Como era o poder aquisitivo da maioria dos alunos?
9. Como eram as avaliações?
10. Como era a relação entre os alunos? Havia solidariedade, companheirismo? Como eram recebidos os alunos novos?
11. Qual o motivo que o levou a estudar? A escola respondia às suas expectativas? E os demais alunos, o senhor (a) acredita que estavam satisfeito com a escola?
12. Como os adultos se alfabetizavam naquela época aqui em Maringá? Havia espaços informais de ensino para jovens e adultos?
13. Além do Grupo Escolar Visconde de Nácar, havia alguma outra escola, que oferecesse o ensino primário noturno para jovens e adultos naquela época?
14. Quais os desafios e dificuldades que o senhor (a) teve que enfrentar para estudar?
15. Dentro da sala de aula, qual foi o maior desafio para o senhor (a)?
16. De onde vieram (de que Estado) os alunos que estudaram com o senhor (a)? Eles trabalhavam? Onde?
17. Quais eram os costumes religiosos e culturais do senhor (a) naquela época? O que gostava de fazer no seu tempo livre? E dos demais alunos, tem algo a dizer?
18. Quando o senhor (a) entrou no ensino primário noturno como se sentia diante do que a escola ensinava e daquilo que vivia no seu dia-a-dia?
19. A escola ensinava o quê? Além do conteúdo básico das disciplinas que outros aprendizados eram estimulados? Havia palestras, festividades?
20. Dentre os alunos que conhecia, havia algum que falava a língua de sua origem familiar (italiano, japonês, alemão...)? Como era isso dentro da escola?

## APÊNDICE B QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM EX-PROFESSORES

1. Qual sua formação educacional quando o senhor (a) lecionou no Grupo Escolar Noturno Visconde de Nácar?
2. Por que começou a lecionar para alunos jovens, adultos e idosos? Em que séries atuou? Também atuou no ensino regular? Como fazia para atender alunos com níveis diferentes de aprendizagem?
3. Qual era a idade de seus alunos do ensino primário noturno?
4. Como era o relacionamento entre professor e alunos? Eles contavam coisas do seu dia-a-dia? Pediam orientações?
5. Na época fazia-se planejamento escrito? Quem assinava? Essa pessoa fazia intervenções/correções no seu planejamento?
6. Como eram suas aulas no ensino primário noturno? Havia recursos pedagógicos e materiais didáticos? Havia diferença entre o ensino primário para jovens e adultos e o ensino primário para crianças? Que programa vocês seguiam? Além do conteúdo básico das disciplinas que outros aprendizados eram estimulados? Havia palestras, festividades?
7. Havia programa específico para o primário noturno? Orientações pedagógicas? Como fazia? Quem orientava os professores sobre o ensino?
8. Quais os motivos que os alunos alegavam para estudar à noite?
9. Quantos alunos haviam por turma? As salas eram multisseriadas ou cada série em sala específica?
10. Como era o comportamento dos alunos do ensino primário noturno? Eles cumpriam as solicitações e determinações? Havia alguma punição quando não cumpriam as determinações?
11. Eram enviados relatórios das atividades docentes e discentes (notas, frequência, ocorrências, entre outras) às instâncias superiores?
12. Havia inspetor de ensino que visitava o Grupo escolar Visconde de Nácar? O senhor (a) se lembra de algum deles? Como eles procediam no seu trabalho?
13. Como era o intervalo de aulas?
14. Como eram as avaliações? Quem elaborava as provas? Eram atribuídas notas em outras atividades (Quais)?
15. Como o professor era visto pela sociedade da época?
16. Os professores tinham autonomia no desenvolvimento de suas aulas? Cumpriam todas as determinações legais e da direção da escola? Houve situações em que precisou fazer adaptações?
17. Como o senhor (a) foi admitido (a) na escola? E os demais professores? De onde vieram?
18. Como era a frequência e a permanência dos alunos na escola? Havia muita desistência? Como os professores ficavam frente às desistências? Como foi sua experiência? E a de seus colegas era semelhante à sua?

19. Como o senhor (a) avaliava o ensino primário noturno no Nacar? E a comunidade, como avaliava?
20. Quando o senhor (a) começou a lecionar no ensino primário noturno como se sentia diante do conhecimento que a escola ensinava e dos conhecimentos advindos das experiências dos alunos?
21. Quais eram os costumes religiosos e culturais do senhor (a) naquela época? O que gostava de fazer no seu tempo livre? E dos demais professores, tem algo a dizer?
22. Como os adultos se alfabetizavam naquela época aqui em Maringá antes do Grupo Nacar? Havia espaços informais de ensino para jovens e adultos? Além do Grupo Escolar Visconde de Nacar, havia alguma outra escola, que oferecesse o ensino primário noturno para jovens e adultos naquela época?
23. Na época havia uma preocupação por parte do Governo com a questão do estímulo ao nacionalismo, ao civilizar e preparar o cidadão para o trabalho e vida urbana? Como foi isso aqui em Maringá, havia alguma preocupação por parte do Governo Estadual ou Municipal com relação a isso? Como isso chegou na escola?
24. O momento de criação do ensino primário noturno em Maringá coincide com um momento de grande estímulo e desenvolvimento de políticas para o ensino de jovens e adultos no Brasil. Havia alguma discussão acerca dessas políticas educacionais na época?
25. Quais os desafios e dificuldades que o senhor (a) teve que enfrentar para lecionar no ensino primário noturno?

## APÊNDICE C      QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM EX-DIRETORES

1. Ano em que o (a) senhor (a) trabalhou como diretor (a) do primário noturno no Grupo Escolar Visconde de Nácar?
2. O senhor (a) era nomeado pelo Estado? A indicação vinha por meio de quem?
3. Políticos interferiam na escola? De que maneira?
4. A partir de que idade o aluno podia se matricular no noturno? Como eram os procedimentos de matrícula? Era cobrada alguma taxa? Como era a frequência dos alunos?
5. Quais os motivos que os alunos alegavam para estudar à noite?
6. Quantos alunos haviam por turma? As salas eram multisseriadas ou cada série em sala específica?
7. Havia programa específico para o primário noturno? Orientações pedagógicas? Como fazia?
8. Como o senhor (a) avaliava o ensino primário noturno no Nácar. E a comunidade, como avaliava?
9. O senhor (a) considerava que os professores cumpriam as determinações legais e da direção na época?
10. Eram enviados relatórios das atividades docentes e discentes (notas, frequência, ocorrências, entre outras) às instâncias superiores?
11. Enquanto diretor (a), responsável pela aplicação prática das diretrizes legais, o senhor (a) cumpria exatamente o que o Estado determinava? Isso era possível? Ocorreram situações que houve necessidade de fazer adaptações?
12. Havia inspetor de ensino que visitava o Grupo escolar Visconde de Nácar? O senhor (a) se lembra de algum deles? Como eles procediam no seu trabalho?
13. Vinham recursos do Estado para compra de materiais didáticos (para professores e alunos)? Que materiais eram usados? Como os adquiriam?
14. Direção e professores propiciavam aos alunos atividades recreativas, comemorações cívicas? Quais? Como eram vistas por eles?
15. Como era a cidade naquela época? Em que o Grupo Visconde de Nácar era importante para a comunidade? Como o senhor (a) percebia a relação da sociedade (padres, comerciantes, agricultores, pais, mães) com a escola? Havia apoio?
16. Quais eram os costumes religiosos e culturais da população maringaense naquela época? Como ocupavam o seu tempo livre? Com o grupo escolar, houve alguma modificação nesses costumes? E os alunos que frequentavam o ensino primário noturno, houve alguma modificação na vida deles a partir da frequência escolar?
17. Como eram os costumes religiosos e culturais do senhor (a) naquela época? O que gostava de fazer no seu tempo livre.
18. Como os adultos se alfabetizavam naquela época aqui em Maringá antes da criação do ensino primário noturno no Visconde de Nácar? Havia espaços informais de ensino para jovens e adultos?

19. Além do Grupo Escolar Visconde de Nácar, havia alguma outra escola que oferecia o ensino primário noturno para jovens e adultos naquela época?
20. O (A) senhor (a) teve que enfrentar algum desafio para implantar e ou manter o ensino escolar primário noturno no Grupo? Fale sobre as dificuldades com relação aos professores, com relação aos alunos e com relação ao Estado.
21. Na época havia uma preocupação por parte do Governo com a questão do estímulo ao nacionalismo, ao civilizar e preparar o cidadão para o trabalho e vida urbana? Como foi isso aqui em Maringá, havia alguma preocupação por parte do Governo Estadual ou Municipal com relação a isso? Como isso chegou à escola?
22. O momento de criação do ensino primário noturno em Maringá coincide com um momento de grande estímulo e desenvolvimento de políticas para o ensino de jovens e adultos no Brasil. Havia alguma discussão acerca dessas políticas educacionais na época?