

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO

**EM TRAÇOS DE MODERNIDADE: A HISTÓRIA E A MEMÓRIA DO
GRUPO ESCOLAR “HUGO SIMAS” (LONDRINA-PR, 1937- 1972)**

THAIS BENTO FARIA

MARINGÁ

2010

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO

**EM TRAÇOS DE MODERNIDADE: A HISTÓRIA E A MEMÓRIA DO
GRUPO ESCOLAR “HUGO SIMAS” (LONDRINA-PR, 1937- 1972)**

THAIS BENTO FARIA

MARINGÁ

2010

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO

**EM TRAÇOS DE MODERNIDADE: A HISTÓRIA E A MEMÓRIA DO GRUPO
ESCOLAR “HUGO SIMAS” (LONDRINA-PR, 1937- 1972)**

Dissertação apresentada por THAIS BENTO FARIA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. ANALETE REGINA
SCHELBAUER

MARINGÁ

2010

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

F224e Faria, Thais Bento.

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

Orientador: Anaete Regina Schelbauer.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá,
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2010.

Inclui bibliografia.

1. Educação – Paraná – História – Teses. 2. Escolas públicas – Organização e
administração – Teses. 3. Educação e Estado – Teses. 4. Educação – Filosofia – Teses.
I. Schelbauer, Anaete Regina. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de
Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação.
III. Título.

CDU 37(091)

THAIS BENTO FARIA

**EM TRAÇOS DE MODERNIDADE: A HISTÓRIA E A MEMÓRIA DO GRUPO
ESCOLAR “HUGO SIMAS” (LONDRINA-PR, 1937- 1972)**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Analete Regina Schelbauer (Orientadora) – UEM

Prof^a. Dr^a. Maria Elisabeth Blanck Miguel – PUC/PR

Prof^a. Dr^a. Elaine Rodrigues – UEM

Prof^a Dr^a. Sonia Maria Vieira Negrão – UEM

Maringá, 23 de junho de 2010.

Dedico

Aos meus amores:

Ricardo, companheiro para uma vida toda;

Sofia, sabedoria e inspiração que me faltavam e que chegou em momento
oportuno.

AGRADECIMENTOS

Se me pedissem para resumir a experiência vivida no mestrado em apenas uma palavra, diria que foi “generosidade”. Seu denso significado se evidenciou na partilha de conhecimentos daqueles que sabiam mais, na compreensão da minha ausência, no ouvido amigo que me escutou pacientemente, nos lares que me acolheram com ternura, na chegada de Sofia que deixou nossas vidas mais agraciadas... Por tudo isso, confirmo que a vida sempre me foi generosa e agradeço:

A Deus, que me deu saúde, uma família linda e me recorda sempre que o maior princípio que deve nos orientar é o respeito à vida.

À minha querida orientadora Analete Regina Schelbauer, pela palavra doce e jeito delicado. Seu exemplo profissional e sábias intervenções deram um colorido ao trabalho jamais alcançado sem sua presença. Nosso encontro já estava escrito no Livro da Vida.

Às professoras Maria Elisabeth Blanck Miguel, Elaine Rodrigues e Sonia Maria Vieira Negrão, que, prontamente, aceitaram o convite em participar da banca examinadora. Atuaram com respeito e competência, seus apontamentos e recomendações auxiliaram no aprimoramento desta investigação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, seus professores e secretários, Hugo e Márcia. O bom trabalho desempenhado por todos influenciaram diretamente na realização deste estudo.

Às minhas sempre orientadoras: Adriana Medeiros Farias e Luzia Mitsue Yamashita Deliberador. Agradeço o carinho, por acreditarem em mim e os conhecimentos partilhados.

Aos amigos que me acolheram: Ângela, Marcilene e José Antônio, Marta e Marcos. Nestes momentos, sua família tornou-se minha, obrigada por fazer dos seus o meu próprio lar.

À minha mãe Adalgisa, Rosalina e Márcia. Na impossibilidade de cuidar do que era de minha incumbência, vocês me ampararam e cuidaram “dos meus” carinhosamente.

Às amigadas que cultivei nos caminhos trilhados, em especial à amiga Marta Regina Furlan de Oliveira. Nossas agradáveis conversas amenizaram o cansaço e diminuíram as distâncias.

À direção e funcionários do Colégio Estadual Hugo Simas, que confiaram a mim o rico acervo histórico. Os meses de trabalho intenso dentro da instituição foram abrandados com o convívio respeitoso e afável.

Às que conferiram o que é de mais valioso, suas memórias: Yolanda Nella Voigt Cosentino, Valderês Pereira Penteado, Sheila Navega de Souza Prata, Ruth Talarico Freitas dos Santos e Ana Maria Belinetti Magalhães. Entre cafés e confidências, a trajetória de pesquisadora tornou-se mais sedutora e a investigação ganhou vida.

Aos colegas de trabalho da Escola Municipal “Professora Tereza Canhadas Bertan”, sobretudo à Eugênia Rodrigues Miranda da Silva, que, no cargo de direção, compreendeu e viabilizou o cumprimento de meios legais para o exercício de minha atividade profissional e acadêmica.

Aos meus alunos da escola pública, os desafios do presente me direcionaram ao passado, vocês são os meus maiores incentivadores.

A todos que colaboraram de uma forma ou de outra na minha trajetória e para a realização deste estudo.

FARIA, Thais Bento. **EM TRAÇOS DE MODERNIDADE: A HISTÓRIA E A MEMÓRIA DO GRUPO ESCOLAR “HUGO SIMAS” (LONDRINA-PR, 1937- 1972).** 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Analete Regina Schelbauer. Maringá. 2010.

RESUMO

Instigados por questões que envolveram a constituição do ensino primário no município de Londrina, como a criação do primeiro grupo escolar, estabelece-se como objetivo reconstruir a história e a memória do GE “Hugo Simas”, de 1937 a 1972. Intenta-se perceber se esta escola primária cumpriu o ideário que acompanhou a difusão dos grupos escolares no período republicano e se formulou novas práticas e incorporou vocábulos inspirados pelo pensamento da Escola Nova. Na análise, as condições econômicas, históricas, sociais, políticas e culturais são associadas à história tecida por esta escola primária pública de zona urbana. Para tanto, opta-se pelo uso de fontes documentais, orais e iconográficas. Da composição do panorama macroscópico acerca da escola pública primária no Paraná e, em particular, do projeto republicano de educação popular que se instaurou com os Grupos Escolares, este estudo se aprofunda na história de Londrina e na da educação de “seu” povo. Os resultados da pesquisa demonstram que o grupo escolar investigado se apropriou de alguns princípios escolanovistas embora conviva com práticas oriundas do fim dos oitocentos. Portanto, Centros de Interesse, cooperativismo, participação ativa dos alunos são vocábulos que se incorporaram a esta instituição primária. Na busca de se firmar como uma escola de prestígio e qualidade, contava com um significativo acervo material e com um corpo docente composto majoritariamente de normalistas. Contudo, o antagonismo formado entre a estrutura física e a crescente demanda trouxe inúmeros problemas, que teve no desdobramento de turnos e no uso de outros espaços uma das soluções. Por se tratar de uma cidade que tem na diversidade étnica um de seus predicados, o GE “Hugo Simas” foi frequentado por número considerável de filhos de estrangeiros, em especial de descendentes de japoneses. Na condição de porta-voz do Estado, amparou-se no simbólico a fim de propagar valores de amor ao trabalho, à escola, à nação, haja vista que os exames escolares e as exposições de trabalhos manuais tinham papel de destaque nesse estabelecimento de ensino. Assim, a arquitetura escolar, os conhecimentos transmitidos e a organização do trabalho pedagógico fizeram do Grupo Escolar “Hugo Simas” uma instituição de referência e sintonizada com os princípios de modernidade, racionalização, padronização e higienização, tal como propunham esses templos do saber.

Palavras-Chave: História da educação; Instituições escolares; Escola pública primária; Grupo Escolar “Hugo Simas”; Londrina/PR.

FARIA, Thais Bento. **TRAITS OF MODERNITY: THE HISTORY AND MEMORY OF "HUGO SIMAS" SCHOOL GROUP (LONDRINA-PR, 1937-1972).** 188 sheets. Thesis (Master in Education) – State University of Maringa. Adviser: Analete Regina Schelbauer. Maringa. 2010.

ABSTRACT

Prompted by questions surrounding the establishment of primary education in Londrina/PR, such as the creation of the first school group, this study set out the aim of reconstructing the history and memory of "Hugo Simas" School Group, 1937-1972. It seeks to understand if this school has fulfilled the ideals that accompanied the diffusion of school groups in the Republican period and if it has addressed new practices and incorporated words inspired by the thought of the New School. In the analysis, economic conditions, historical, social, political and cultural history were associated with the history of this primary public urban school. To attain this aim, the option was the use of documentary, oral, and iconographic sources. From the composition of the macroscopic overview about the primary public school in Parana, and, in particular, from the republican project of popular education that was introduced with the School Groups, this study deepened the history of Londrina and the education of "their" people. Results showed that the school group under scrutiny has appropriated some of the New School principles despite coping with practices derived from the end of the nineteenth century. Therefore, Interest Centers, cooperativism, active participation of the students are words that have been incorporated by this primary institution. In seeking to establish itself as a school of prestige and quality, it gathered a significant collection of materials and a teaching body composed mostly of *normalistas*. However, the antagonism formed between the physical structure and the growing demand brought many problems, which met solutions such as splitting shifts and using other spaces. Because it is a city with an ethnic diversity, "Hugo Simas" School Group was attended by a large number of children of foreigners, especially Japanese descendants. In the position of spokesman for the state, it took refuge in the symbolic in order to propagate values of love of work, school, nation, considering that their school exams and exhibitions of handicrafts had a major role in the school. Thus, the school architecture, the knowledge transmitted and the organization of educational work have turned "Hugo Simas" School into an institution of reference and in tune with the principles of modernity, rationalization, standardization and hygienization, as proposed these temples of knowledge.

Key words: History of education; School institutions; Primary public school; "Hugo Simas" School Group; Londrina/PR.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1- Lançamento da pedra fundamental do edifício do Grupo..... 59

Ilustração 2- Planta da construção do Grupo Escolar..... 60

Ilustração 3- Grupo Escolar de Londrina em construção68

Ilustração 4- Corpo docente do Grupo Escolar “Hugo Simas” e o Delegado do Ensino..... 78

Ilustração 5- Diplomandos de 1947..... 89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Empréstimos de livros pelos professores.....	83
Tabela 2- Idade média do alunado em 1941.....	106
Tabela 3- Índice de reprovação em 1960 e 1970.....	132

LISTA DE SIGLAS:

ABE – Associação Brasileira de Educação

CEPE - Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais

CTNP – Companhia de Terras Norte do Paraná

DAC – Departamento de Assistência ao Cooperativismo

DEPAS – Departamento de Educação Pública e Assistência Social

GE – Grupo Escolar

HISTEDBR – História, Sociedade e Educação no Brasil

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UEM – Universidade Estadual de Maringá

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	A ESCOLARIZAÇÃO PRIMÁRIA NO PARANÁ E NO NORTE NOVO.....	25
2.1	DE PROVÍNCIA A ESTADO: A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA PÚBLICA PARANAENSE.....	26
2.1.1	Educação primária e escolanovismo: a escolarização paranaense no pós-30.....	33
2.1.2	Formação docente no Paraná.....	39
3	A “PEQUENA LONDRES” E A EDUCAÇÃO DE “SEU” POVO: O PROCESSO DE CRIAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR “HUGO SIMAS”	48
3.1	OS ANTECEDENTES DO GRUPO ESCOLAR “HUGO SIMAS”: A CRIAÇÃO DO MUNICÍPIO E A DIFUSÃO DA ESCOLARIZAÇÃO PRIMÁRIA.....	48
3.1.1	A constituição inicial da escolarização primária em Londrina: as escolas étnicas, a escola isolada e o Grupo Escolar “Hugo Simas”.....	52
3.1.2	O Grupo Escolar “Hugo Simas”: aspectos históricos e políticos de sua concepção.....	55
4	O GRUPO ESCOLAR “HUGO SIMAS”: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A DIFUSÃO DOS IDEAIS ESCOLANOVISTAS.....	66
4.1	A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....	66
4.1.1	Espaço e tempo escolar	67

4.1.2	A profissão docente e aspectos de sua formação.....	75
4.1.3	Os alunos da primeira escola pública primária londrinense.....	85
4.1.4	As práticas escolares e a memória docente: os métodos de ensino, os conteúdos escolares e os diários de classe	93
4.1.4.1	O cooperativismo como instrumento de ensino.....	113
4.1.5	Da condição material: livros e materiais pedagógicos inventariados.....	118
4.1.6	Símbolos e rituais: exames escolares e datas comemorativas.....	126
4.1.6.1	Os exames escolares	127
4.1.6.2	Datas comemorativas e demais festividades.....	135
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
	REFERÊNCIAS.....	149
	APÊNDICES.....	163
	ANEXOS.....	174

1 INTRODUÇÃO

A temática desta pesquisa relaciona-se com minha trajetória pessoal e profissional. Meus primeiros anos de escolarização foram realizados em uma instituição que foi sede de um grupo escolar numa cidadezinha do interior paranaense, a 70 quilômetros de Londrina. Foi nessa cidade que, alguns anos depois, eu realizei minha formação como professora e iniciei minha profissionalização na escola pública nas primeiras séries do ensino fundamental.

A lembrança do edifício do Grupo Escolar que fez parte dos meus primeiros anos de escolarização, o percurso de minha formação, os anos de atuação no ensino público em Londrina como professora e o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), vinculada ao Grupo de Pesquisa em “Formação de Professores” e “História da Educação: intelectuais e instituições escolares”, direcionaram meu olhar para o estudo das instituições escolares.

Instigada por questões que envolveram a constituição do ensino primário no município de Londrina, como a criação do primeiro grupo escolar, e a tentativa de perceber permanências e mudanças na prática escolar, defini como objeto de estudo a constituição da história e da memória do Grupo Escolar “Hugo Simas”¹.

No entanto, a presente investigação não está isolada academicamente. Cabe ressaltar que, a partir de 1990, pesquisadores brasileiros vêm se dedicando ao mapeamento das instituições escolares e, em especial, à sua reconstrução histórica, o que fornece um rico material sobre a cultura escolar ao longo da história da educação no Brasil. O assunto tem sido objeto de pesquisa de historiadores da educação que, por meio da análise singular de uma instituição escolar ou de uma análise geral sobre a mesma, tem ampliado a compreensão em torno desta linha de investigação da história da educação brasileira.

Buffa (2007) aponta que estes estudos têm sido realizados mais no âmbito dos programas de pós-graduação em educação (PPGEs) e dos grupos de pesquisa destes programas. Embora não tenha feito um levantamento completo do material produzido sobre as instituições escolares no Brasil, a autora, junto ao

¹ Atualmente denominado Colégio Estadual “Hugo Simas”.

grupo de pesquisa coordenado por Paulo Nosella, consultou o acervo de dissertações e teses defendidas, no período entre 1971 e 2005, em importantes PPGEs. De um total de 171 títulos, sem a pretensão de apresentar o quadro geral obtido, a maioria das pesquisas era relativa às instituições particulares de ensino básico – laicas e confessionais – (48), às instituições de ensino superior – públicas e privadas – (29), às instituições de ensino profissional – médio e superior – (27) e às escolas normais – públicas e privadas – (21). Acerca dos grupos escolares, os dados evidenciam que ainda há poucas pesquisas e apontam uma tendência crescente nesta área.

Faria Filho e Souza (2006) examinaram, especificamente, a produção brasileira a respeito dos grupos escolares. Assinalam que estes estudos preocuparam-se mais com o momento de implantação da escola pública primária em cada localidade e identificam dois grupos de investigação, os de âmbito mais geral, que abordam a escola primária e reconstituem sua implantação nos estados, e aqueles de natureza monográfica, que focalizam uma ou um grupo de escolas.

Uma das características dessas produções, acrescentam os autores, refere-se ao uso de documentos antes ignorados, como relatórios, provas de alunos, atas, ofícios, correspondências, periódicos educacionais e outros. Em geral, os pesquisadores se voltam para os documentos das escolas públicas.

Esta tendência pode ser explicada pela redefinição de significado que a escola obtém perante os pesquisadores. Trata-se de uma instituição feita por sujeitos históricos que produzem cultura e os estudos atuais sobre as instituições escolares demonstram esta dinâmica, “[...] ressaltando o duplo movimento de produção da escola que produz também a sociedade” (FARIA FILHO; SOUZA, 2006, p. 25).

Os autores acima citados ressaltam que investigações centradas na origem do processo de escolarização primária em cada estado são pertinentes e ainda necessitam de investimento, não obstante consideram que devem ser expandidas as análises ao período de 1930 a 1960.

Há de se considerar que investigações que abrangem esse momento histórico têm de compreender que, após 1920, a “representação hegemônica” de ensino primário se associa à Escola Nova, adverte Vidal (2006). Apesar de não

negar as conquistas da escola graduada e ainda não ser o único pensamento em vigência, continua a autora, formulou novas práticas e incorporou novos vocábulos ao exercício docente.

Por um lado, a força simbólica da forma dos Grupos Escolares persistia assegurando matizes da cultura escolar primária fundada ao fim dos oitocentos. Por outro lado, a nova gramática escolanovista lançava desafios ao modelo [...] (VIDAL, 2006. p. 11).

Neste sentido, além da necessidade de expandir os estudos ao período de 1930 a 1960, é preciso perceber a apreensão dos ideais escolanovistas no modelo de escola graduada.

Estas são conclusões de estudiosos que iniciaram as pesquisas em torno da reconstituição da história das instituições escolares no Brasil, em particular no que se refere aos Grupos Escolares (GE). Deste modo, considerar seus apontamentos contribui para esta investigação, sobretudo para a história da luta das camadas populares pelo direito à educação “[...] como possibilidade de melhoria de vida, de ascensão social mediante empregos e salários, como oportunidade de participação política, social, econômica e cultural” (FARIA FILHO; SOUZA, 2006, p. 48).

No mapeamento das pesquisas nas diversas universidades, divulgado por Buffa (2007), a conclusão de que é crescente o número de investigações sobre a história das instituições escolares no Brasil e a constatação da relevância das análises ao período de 1930 a 1960 me estimulam neste processo de pesquisa.

Significativo também é o número de dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Estado do Paraná, bem como a produção dos doutores vinculados a esses programas acerca das instituições escolares e em específico dos grupos escolares. Sem me deter no levantamento dessas produções, destaco os trabalhos de Nascimento (2006) e Bencosta (2006) sobre a investigação dos grupos escolares, respectivamente em Curitiba e na região dos Campos Gerais. Friso, do mesmo modo, os estudos de Miguel (1997) e Nascimento (2008), haja vista que têm como objeto de análise a formação de professores no território paranaense.

Com base nessas contribuições da historiografia educacional, constatei tanto o crescente interesse pela história das instituições escolares no Brasil e no

Paraná como a importância da ampliação do conhecimento na área. Ao voltar o meu foco para o interior do Estado, em particular para a cidade de Londrina, encontrei, nos estudos de Candotti (1997), Adum (1991), Steca e Flores (2002), Luppi (2002), Arias Neto (1998), Tomazi (1997) e Capelo (2000), alguns elementos que me conduzem na construção do conhecimento sobre a história de Londrina e da educação deste município.

Dentre estes, destaco o de Capelo (2000), uma vez que acredito que, para compreender o processo de criação do primeiro grupo escolar em Londrina, é preciso conhecer a história da escola isolada, que antecede a escola graduada e seriada e que foi a forma escolar predominante no período investigado. Este tipo de escola, situada na zona rural, mantida pela iniciativa privada ou comunitária e instalada de acordo com a demanda (em uma fazenda, sítio ou colônia de imigrantes), foi objeto da tese “Educação, Escola e Diversidade Cultural no meio rural de Londrina: quando o presente reconta o passado”.

A tese fornece informações substanciais para a presente investigação, porque a maioria da população de Londrina até 1950 era rural (54%), somente nos anos 60 este índice se modificou para 45% da população vivendo no campo (CAPELO, 2000). Logo, entender a escola isolada, majoritariamente rural, possibilita perceber o papel que o Grupo Escolar “Hugo Simas”, na zona urbana, desempenhou para a formação e consolidação do município.

O contato com estudos sobre a temática se respalda no pressuposto de que fazer pesquisa é compartilhar de um processo cumulativo que acrescenta, gradualmente, novos saberes, novas constatações, refuta ideias, fornece possíveis soluções às problemáticas e evidencia a ausência de pesquisas em determinados assuntos e períodos históricos. Portanto, é a partir da revisão da bibliografia que o pesquisador indica a necessidade “[...] ou inconsistência no conhecimento anterior que buscará esclarecer, demonstrando assim que o que está planejando fazer é necessário e original” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004, p.152).

Entendo originalidade como uma nova forma de abordar um assunto, estabelecendo novas relações ou nova interpretação de questões controversas. Exigir originalidade absoluta é uma concepção ingênua, “porque a ciência é um

processo cumulativo, em que verdades provisórias se assentam com maior frequência, e a revisão é uma constante [...]” (SALOMON, 2004, p. 257).

Com o intuito de contribuir para a produção do conhecimento na área de História da Educação, no processo de revisão sobre a história da educação londrinense, constatei a relevância de investigar a primeira escola pública primária – o Grupo Escolar Hugo Simas –, criada três anos após a fundação do município, em 1937.

Defrontei-me, portanto, com a seguinte problemática: na condição de “representação hegemônica” de escola pública, o GE “Hugo Simas” cumpriu o ideário que acompanhou a difusão dos grupos escolares no período republicano? Por ser forjado em outro momento histórico, sob o predomínio do pensamento escolanovista, formulou novas práticas e incorporou vocábulos inspirados por esta corrente pedagógica?

Diante deste problema de investigação, tracei como objetivo geral reconstruir a história e a memória da primeira escola pública primária londrinense, o Grupo Escolar “Hugo Simas”, com o propósito de compreender a influência do ideário escolanovista em um projeto de escola arquitetado no final dos oitocentos. Como recorte temporal, delimitei o estudo ao período que abrange desde o processo de institucionalização deste Grupo Escolar, em 1937, até o início da década de 1970, momento em que se torna Escola de 1º. Grau, com a aprovação da Lei de Reforma 5692/71 (BRASIL, 1971).

Reconstruir a história e a memória do Grupo Escolar “Hugo Simas” possibilitará entender, além de sua trajetória histórica, sua importância no processo de democratização da escolarização primária na cidade de Londrina, auxiliando na compreensão do seu papel no processo de criação e consolidação do município e, quiçá, nas reflexões pertinentes aos problemas da escola de ensino fundamental na atualidade.

Para tanto, reconstruir a história e a memória deste GE torna-se minha maior meta, que se desdobra em outros objetivos específicos de igual importância aqui elencados: esboçar o panorama da escola pública primária no Paraná, em particular, pós 1930, em que inúmeros núcleos populacionais originaram-se e com eles também instituições primárias públicas; compreender o processo de institucionalização do Grupo Escolar “Hugo Simas”, adentrando no contexto

histórico, econômico, político e social de criação do município de Londrina e no processo de difusão da escolarização primária que culminou com a criação do GE; refletir sobre a organização do trabalho pedagógico e o ordenamento espaço-temporal desta instituição primária; identificar o perfil do profissional da educação e dos educandos deste GE; explanar sobre os rituais e exames escolares.

Uma vez que a reconstrução histórica desta instituição é o objetivo central desta pesquisa, compreender que a educação institucionalizada como é vista hoje nem sempre existiu é imprescindível. Como esclarece Saviani (2007a, p. 14), a educação foi institucionalizada para atender a uma necessidade humana de caráter permanente, uma vez que, para necessidades transitórias, não é preciso criar instituições. Neste sentido define a palavra “instituição”, como aquela que “[...] guarda a idéia comum de algo que não estava dado e que é criado, posto, organizado, constituído pelo homem”.

Acerca do processo de “reconstrução histórica das instituições escolares” e de “reconstrução histórica da escola pública”, Saviani (2007a) esclarece que tais expressões significam, pois, a reprodução, no plano do conhecimento, das condições efetivas em que se deu a construção histórica da escola pública ou das instituições escolares.

Partindo deste pressuposto, uma reconstrução histórica se define como o processo de correlacionar a instituição escolar às condições sociais, políticas, econômicas, culturais, históricas e geográficas nas quais esta instituição se constituiu. Neste sentido, Sanfelice (2007, p. 78-79) argumenta:

[...] a dimensão da identidade de uma instituição somente estará mais bem delineada quando o pesquisador transitar de um profundo mergulho no micro e, com a mesma intensidade, no macro. As instituições não são recortes autônomos de uma realidade social, política, cultural, econômica e educacional. Por mais que se estude o interior de uma instituição, a explicação daquilo que se constata não está dada de forma imediata em si mesma. Mesmo admitindo que as instituições adquirem uma identidade, esta é fruto dos laços de determinações externas a elas e, como já dito, “acomodadas” dialeticamente no seu interior.

Assumo a premissa de escola com autonomia relativa em diálogo com a realidade concreta e que, nesse processo, constrói sua identidade. Assim sendo, a análise da escola deve estar associada ao contexto macroscópico que a

envolve, permitindo compreender o momento em que a instituição escolar se funda, o porquê torna-se necessária em determinado espaço-tempo e seus antecedentes históricos, sempre em uma perspectiva dialética entre o particular e o geral, o singular e o universal.

Neste movimento de conhecer a totalidade e as partes, as partes e a totalidade, processo de conhecimento por excelência, tentei configurar a história deste grupo escolar. No início da pesquisa, encontrei poucas informações, apenas alguns registros em endereços eletrônicos, escritos da própria escola² e referências curtas em livros que tratam da história de Londrina.

Todavia muito foi desvendado no contato com os diversos materiais do arquivo histórico da instituição. Documentos antes desconsiderados, como bem demonstra o panorama de pesquisas em torno das instituições escolares, hoje, são centrais para estudos similares a este. Faria Filho e Souza (2006) frisam que a atenção se volta para os documentos provenientes do interior da escola e foi para este espaço que centrei minha investigação, para os documentos ali existentes.

Deste modo, visitei o campo de pesquisa a fim de verificar a existência ou não de materiais sobre o período definido e, assim, avaliar a possibilidade de realizar o estudo. No lócus de investigação, tive a grata surpresa de encontrar três estagiárias do curso de Arquivologia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), já em fase de intervenção.

Grandolfi, Lima e Santos (2008) me forneceram o “Relatório Final de Estágio Supervisionado I realizado no Colégio Estadual Hugo Simas” e, por meio dele, tive uma percepção do conjunto do acervo. As futuras arquivistas fizeram o levantamento dos documentos, descreveram o material existente e sua localização.

No acervo, encontraram: livros-pontos; termos de exercício; relatório do clube infantil; registro de aula de religião; relação de livros da biblioteca; livro de protocolo; registro de correspondência expedida; relação nominal; diário de atividades; registro de transferências recebidas e expedidas; livro de repreensão de alunos; livro de matrícula, frequência diária e aparelhamento escolar; livro de

² Refere-se a um texto redigido em 2007, em comemoração aos 70 anos do Colégio Estadual Hugo Simas, que a secretaria me disponibilizou (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 2007).

inventário material; recortes de jornal oficial; pastas de elástico com documentos soltos; relatórios supervisionados; livros didáticos; legislação de sociedade cooperativa; boletins informativos; livro de estatísticas; livros de aviso; escala de banca examinadora; notas bimestrais; relatórios finais; ofícios; registro de visitas; memorandos; atas diversas (exames finais, ocorrência, notas anuais, aprovações, conselho de classe, exame de consolidação, exposição escolar; reunião pedagógica, grêmios infantis, associações de mães, centro de professores), entre outros (GRANDOLFI; LIMA; SANTOS, 2008).

Pelo listado, é nítida a existência de um significativo acervo histórico para a realização da pesquisa³. Entendidos como a sedimentação das práticas sociais, os documentos “[...] têm o potencial de informar e estruturar as decisões que as pessoas tomam diariamente e a longo prazo; eles também constituem leituras particulares de eventos sociais” (MAY, 2004, p. 205).

Assim, iniciei o processo de pesquisa com a convicção de que estes documentos seriam importantes para compreender o cotidiano da escola, a cultura escolar elaborada no decorrer destas décadas, sua influência na formação da sociedade londrinense, bem como sua relação com as questões educacionais daquele contexto histórico.

Considero que, para adentrar no passado, é importante acessar os documentos produzidos: escrito⁴, iconográfico, fonográfico e outras possíveis fontes. Como recomenda Le Goff (2003, p. 538), para que um documento contribua “[...] para uma história total, importa não isolar os documentos do conjunto de monumentos de que fazem parte”. Significa que, ao romper com a supremacia de um documento sobre o outro, com a utilização de uma diversidade documental, o historiador pode cooperar para a construção de uma “história total”.

Por assim me posicionar, ademais do documento escrito, incluí os sujeitos que participaram e fizeram sua história junto ao Grupo Escolar “Hugo Simas”, verdadeiros autores. Resgatar a memória de ex-professores e ex-alunos possibilita entender a visão dos sujeitos envolvidos naquele evento histórico, é um instrumento que proporciona a compreensão do contexto investigado por ser capaz de dar voz aos sujeitos históricos.

³ Centrei-me nos documentos datados entre 1937 e 1972, período da presente análise.

⁴ Neste trabalho dissertativo, mantive a escrita tal como aparecia nos documentos originais.

A opção pelas fontes orais me colocou defronte a outro processo de escolha: como coletar, de quem e quantos envolver. Os contatos com pesquisas correlatas me ajudaram a delimitar qual a maneira mais adequada de coleta das fontes orais.

Para tanto, usei a entrevista semiestruturada⁵, tentando superar a tradicional entrevista pergunta-resposta. Visto que, ao entrevistado, é permitido falar sobre o assunto com certa liberdade e, ao entrevistador, é consentido intervir para alcançar seu objetivo. Entrevistei ex-professores e ex-alunos, totalizando cinco entrevistados, selecionados de acordo com o maior tempo de permanência no GE “Hugo Simas”. A importância de suas falas é explicitada ao longo do texto, à medida que assessoram na reconstrução da história e memória do GE investigado.

No contato com o acervo da instituição e no encontro com os sujeitos pesquisados, deparei-me com fotografias. Como parti de uma noção ampliada de documento, elenquei também a iconografia como um de nossos instrumentos na coleta de dados.

Seja através dos documentos escritos, orais ou iconográficos, esta investigação se norteia em prol da reconstrução da história e da memória do Grupo Escolar “Hugo Simas”, a primeira escola pública primária da cidade de Londrina-PR.

Tendo em vista esta meta, apresento o presente trabalho dissertativo dividido em quatro seções, que, apesar de estarem separadas para fins didáticos, formam um todo a ser assimilado para compor a história e a memória desta instituição escolar.

A primeira delas é a que aqui redijo com a finalidade de anunciar o tema, justificar minha escolha e posicionar-me como pesquisadora; evidenciar o foco central de estudo e situá-lo em relação às demais pesquisas acadêmicas que, de igual forma, dedicam-se à reconstituição da história deste modelo de instituição educacional, o grupo escolar. Ademais, pontuo os estudiosos que me ajudaram a demarcar o objeto de investigação, esclarecendo sobre a metodologia de trabalho e as fontes utilizadas.

⁵ O roteiro da entrevista com ex-professores consta no Apêndice A e o com ex-alunos no Apêndice B.

Na segunda seção, o intuito é trazer à tona a educação paranaense e, particularmente, a história da educação primária no Norte Novo do Estado. Discorro, de forma breve, sobre o período de transição da Monarquia à República e com enfoque no pós 1930. Logo, relevante também se mostrou a análise do Movimento da Escola Nova no Paraná. Apresentado o panorama, dedico-me à formação docente neste Estado no intento de entender que profissional foi forjado em um tempo em que o ideário escolanovista encontrava-se em nítida expansão.

Já em uma perspectiva mais microscópica, explano como se funda o espaço londrinense, adentrando no contexto histórico, econômico, político e social de criação da cidade e focando no processo de difusão da escolarização primária na terceira seção. Desse modo, atendo-me à constituição histórica do Grupo Escolar Hugo Simas, apresentando seus antecedentes, as escolas étnicas e as escolas isoladas no meio rural, além dos aspectos históricos e políticos de concepção da instituição escolar em estudo.

Na seção quatro, a proposta é tratar de questões educacionais específicas do Grupo Escolar “Hugo Simas”, como: a organização do trabalho pedagógico; os métodos de ensino e as práticas escolares; a condição material desta instituição primária; sua configuração do tempo e espaço escolar; o perfil do público atendido; seus símbolos e rituais, bem como a formação de professores e a identidade profissional que se configura no espaço-tempo em que este modelo escolar existiu.

Tento entrelaçar histórias que foram tecidas simultaneamente, a da cidade com a da primeira escola primária pública, de modo a contribuir para a configuração da imagem de um espaço moderno, civilizado e higienizado. Aventuro-me, portanto, no exercício de recompor histórias, da cidade, da escola e de sujeitos históricos mediante diferentes fontes: narrativas de seus autores, documentos escritos e iconográficos.

Na conclusão, estabeleço considerações parciais acerca do tema, na certeza de que muito se têm a investigar e outras pesquisas podem contrapor a presente análise assim como complementar esse olhar investigativo, que é sempre inconcluso.

2 A ESCOLARIZAÇÃO PRIMÁRIA NO PARANÁ E NO NORTE NOVO

É acerca da educação no Paraná, em específico no Norte Novo, que discorreremos nesta seção. Acompanhar o desenvolvimento da escolarização primária neste Estado é essencial para compreender o trabalho pedagógico nos grupos escolares e sua existência junto a outros modelos institucionais: as escolas isoladas, reunidas⁶ e étnicas.

Da transitoriedade entre a Monarquia e a República, sobretudo com foco na educação primária pública paranaense, nosso estudo se volta. A proposta é pensar em particular no pós 1930, visto que, nesta década, inúmeros núcleos urbanos surgiram na região Norte do Estado, inclusive o de Londrina. É com a urbanização que urge a necessidade de instituições escolares, dentre elas a do Grupo Escolar “Hugo Simas”.

Importante também, ao debater sobre a escolarização a partir da década de 1930, é analisar, em conjunto, o Movimento da Escola Nova no Paraná, que se espalhou no Brasil no período em questão. Tarefa um tanto complexa, já que avaliar como o escolanovismo penetrou o muro das instituições primárias públicas, criadas no fim dos oitocentos, é um desafio apontado até mesmo por pesquisadores com expressiva experiência.

Delineado o panorama, lançamos um olhar atento à formação de professores, os quais possibilitaram o funcionamento das escolas primárias. Foram eles que colocaram em prática as normatizações contidas nos decretos e deliberações, discutiram sobre o cotidiano escolar, mesclaram conhecimentos teórico-práticos, contestaram e/ou apoiaram orientações de seus superiores e difundiram, a seu modo, o ideário da Escola Nova.

⁶ Entenda-se por **escola isolada** aquela materializada “[...] numa turma de alunos, geralmente de idade bastante variada, a qual, por sua vez, podia ser subdividida em classes de acordo com o adiantamento daqueles que a freqüentavam. De acordo com este último critério, os alunos podiam pertencer ao 1º, 2º, 3º, 4º anos do curso primário. O professor podia, então, dar aulas numa mesma turma para classes diferentes” (FARIA FILHO, 2000a, p. 29). E por **escola reunida** a condensação de algumas escolas isoladas em um mesmo edifício escolar. Complementando, com as palavras de Souza (2008, p. 47), esta modalidade apresentava divisão do trabalho, “[...] foram concebidas como um estabelecimento de baixo custo e mais uma alternativa para a disseminação da educação popular”.

Assim, a tentativa é apreender os antecedentes e o momento histórico em que se originou o Grupo Escolar “Hugo Simas”, objeto de análise deste trabalho dissertativo.

2.1 DE PROVÍNCIA A ESTADO: A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA PÚBLICA PARANAENSE

De 1853 a 1889, a instrução pública na Província do Paraná se apresentava em estado desfavorável, indica Miguel (2006b) e Oliveira (1986) ao analisarem documentos da época. Até 1882, não havia prédios escolares, o espaço dedicado ao ensino primário era as casas dos professores responsáveis por uma cadeira pública. Em 1867, de 47 cadeiras públicas de primeiras letras passaram a 133 no ano de 1882, escassez que se justifica pelo incipiente quadro econômico e social dessa Província (MIGUEL, 2006b).

A abertura de escolas dependia do número de professores, os quais “[...] para obterem a nomeação deveriam comprovar idade mínima de 18 anos, conduta moral, capacidade profissional e professar a religião do Estado” (MIGUEL, 2006b, p. 190). No entanto, as nomeações por influência política desconsideravam a capacidade profissional do futuro professor, o que favorecia a precariedade da formação docente nesse momento histórico.

Oliveira (1986, p. 203) assevera que, somado aos poucos recursos financeiros da Província, inúmeros eram os fatores que dificultavam a expansão do ensino e criação de escolas: “[...] os meios de comunicação, as vias de acesso à escola, a situação econômica das famílias, o desinteresse das camadas mais pobres da população pelo ensino, considerado inútil e supérfluo, e a falta de professores impedindo o provimento de todas as escolas”.

Arelado a esses fatores, Miguel (2006b) salienta o descontentamento dos professores devido aos baixos vencimentos, falta de materiais para os alunos pobres, não ressarcimento dos gastos com a instrução pública, a tabela de aluguel das escolas, baixa frequência escolar e comportamento indevido dos estudantes. Haja vista a pouca atratividade do magistério, encontrar quem se deslocasse ao interior da Província para atuar no campo educacional era um desafio maior ainda. Situação que não se restringia ao território paranaense, de

modo análogo, outras províncias brasileiras sofriam com a falta de docentes para trabalhar fora dos grandes centros urbanos.

O descompasso entre o quadro do magistério e a rede escolar, esclarece Oliveira (1986), tinha como uma das causas o abandono do cargo de professor, motivado por demissões ou exonerações, a ausência de vocação de alguns e a baixa remuneração. Os relatórios de presidentes e inspetores confirmam que o magistério para muitos era opção de trabalho quando impedidos de realizarem atividades mais rentáveis.

Quanto ao problema da não frequência, uma de suas razões se relacionava à idade média do alunado, que era de 16 anos. No período, alunos que tinham, em geral, essa idade evadiam-se da escola para auxiliar na manutenção familiar. Para lidar com este desafio, a obrigatoriedade do ensino aparece como uma das medidas, que, desde sua regulamentação em 1877, permaneceu no plano teórico, uma vez que era compreendida como uma afronta ao princípio da liberdade individual (OLIVEIRA, 1986).

Em todo o período provincial no Paraná, são encontrados leis, decretos e regulamentos com pouca interferência na prática, expõe Miguel (2006b), e é o que também evidencia o estudo de Oliveira (1986). Em uma perspectiva macroscópica, na transitoriedade da Monarquia à República, um novo conceito de escola para a constituição de uma nova sociedade é esperado, norteados pelo princípio de modernidade e que solidificasse a nação brasileira.

No Brasil, a ocasião é de efervescência de ideias, luta por poder político e defesa de alguns ideais. A pedra basilar é, indubitavelmente, o advento da República. Entretanto o mesmo fervor não é percebido no Paraná, visto que este modelo político se efetiva neste Estado, “[...] não pela ação dos republicanos, que foram poucos e sem expressão política, mas pela omissão dos monarquistas, quer liberais, quer conservadores” (BALHANA; MACHADO; WESTPHALEN, 1969, p. 187).

Por isso, na primeira década de 1900, o sistema republicano em território paranaense já havia se consolidado “[...] ao modelo tradicional brasileiro de distribuição do poder político”. Instalou-se um

[...] sistema do governo oligárquico, fortemente apoiado dentro do Estado pela política paternalista dos 'coronéis' municipais, e no âmbito nacional pela solidariedade incondicional às oligarquias cafeeiras de São Paulo (BALHANA, MACHADO, WESTPHALEN, 1969, p. 208).

Apesar desta indiferença e adequação aos antigos acordos, a nova conjuntura social e política associava o voto à condição de alfabetizado. Deste modo, a expectativa era que “[...] a prática do voto pelos alfabetizados e, portanto, a freqüência à escola que formaria o homem progressista, adequado aos tempos modernos, é que tornariam o súdito em cidadão ativo” (HILSDORF, 2007, p. 60).

No que tange à disseminação da educação primária no Paraná, quiçá o voto não fosse o maior responsável. Com a reocupação do território por estrangeiros de diversas nacionalidades, organizaram-se escolas étnicas por iniciativa de particulares e/ou se reivindicavam a criação de instituições públicas.

Resultante destas reclamações e protestos de imigrantes, várias escolas privadas e públicas surgiram (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001). Vale lembrar que a expansão do ensino primário no Estado dependia da existência de profissionais formados, entretanto medidas para solucionar esta problemática somente foram tomadas em 1914 (WACHOWICZ, 1984, apud MIGUEL, 2006a, p. 2169).

Além das casas-escolas ou escolas isoladas fundadas junto às colônias de imigrantes, havia para a classe de maior poder aquisitivo as instituições privadas. Estudar nestas independia de sua localização: no centro urbano em que residia, em outro ou mesmo fora do país. Cidades paranaenses com bom desenvolvimento econômico inauguraram estabelecimentos educacionais privados, tais como: a região de Curitiba, Paranaguá, Ponta Grossa e Castro; núcleos urbanos que receberam filhos de famílias abastadas à procura de escolarização primária (NASCIMENTO, 2006).

Contudo, há de convir que, no derramamento das luzes, do conhecimento para a gênese do homem ilustrado e na nacionalização do estrangeiro, a presença do Estado se fez imprescindível e a instituição escolar foi convocada a participar. A popularização do ensino só se concretizaria se assumida pelo poder público e se fosse para o nível elementar.

A bandeira da educação popular, hasteada pelos republicanos, iniciou sua materialização com a Reforma da Instrução Primária Pública paulista em 1890. É com o Grupo Escolar (GE) que a escola primária pública propriamente dita se torna possível. Este é caracterizado

[...] pelo agrupamento das aulas avulsas primárias em um único edifício, sob uma única direção e com um corpo docente encarregado de classes de ensino simultâneo, progressivo e seriado dos conteúdos, reunindo crianças com o mesmo nível de aprendizagem (HILSDORF, 2007, p. 66).

Este formato de escola se proliferou e foi seguido por outros estados brasileiros a partir de 1893, graças à implantação do primeiro Grupo Escolar paulista. Importa mencionar que o pioneirismo deste Estado aconteceu devido ao progresso econômico que a cafeicultura trouxe para a região. Corrobora Souza (1998) que a criação dos primeiros GEs acompanhou, de certa forma, o trajeto percorrido pelo café.

Por serem precursores na implantação dos GEs e terem instituições de referência dedicadas à formação de professores, São Paulo contribuiu para o desenvolvimento da escolarização primária. Serviu de modelo em âmbito nacional e seus profissionais foram requisitados para dirigir, criar e/ou orientar grupos escolares em diversas localidades.

Os “adiantados preceitos pedagógicos” difundidos por São Paulo, como escreve o Presidente do Estado do Paraná em 1915, influenciaram a divisão do ensino em quatro séries e com um programa de todas as disciplinas essenciais à educação da infância. Entretanto “[...] os nossos grupos não podem comparar com os do adiantado Estado de São Paulo, que dispõe do material técnico indispensável para a obtenção dos resultados allí colhidos [...]”. Além da competência administrativa, um pessoal docente preocupado com o ensino e bons edifícios são mencionados pelo presidente como características da tão exemplar educação paulista (PARANÁ, 1915, p. 25- 26).

Portanto, a reforma paranaense que ocorreu na administração de Azevedo Macedo em 1915 estava em concordância com as transformações na educação em nível nacional. Reitera a importância da “[...] divisão do trabalho e do maior resultado com o menor esforço [...]”, é através da seriação do ensino que se

almeja esta economia. Como o escrito repete, com essa configuração escolar, lucra o ensino, lucra o professor, lucra a disciplina e lucra o aluno. De tal modo o trabalho é mais suave, é maior o proveito para o aluno, reduz a indisciplina e o professor exercerá sua atividade em apenas uma classe (PILOTTO, 1954, p. 63).

Esta reforma trazia também, ao fim da proposta do programa escolar, algumas observações. Era previsto o recreio para todas as séries, trabalhos manuais diferenciados por gênero e aplicação prática de agronomia (jardins ou hortas anexas às escolas). A assistência ao escolar e o cooperativismo eram pontos centrais em toda legislação elaborada por Azevedo Macedo (PILOTTO, 1954, p. 65 - 67).

Embebidos por este novo ideal de sociedade e frente novas necessidades, de três prédios de uso exclusivo para o ensino no distrito da capital paranaense em 1916, multiplicaram-se para dez grupos escolares e vinte e cinco escolas isoladas. A população escolar de 15.101, em 1917, alcançou 34.676 alunos em 1922. Disseminação que refletia “[...] o chamado *entusiasmo pela educação* do período republicano que corporificava a crença de que a multiplicação das instituições escolares conduziria a uma popularização do ensino [...]”, mencionam Trindade e Andreazza (2001, p. 80, grifo das autoras).

Ainda no Paraná, os estudos de Nascimento (2006) nos informam que os primeiros grupos escolares criados nos Campos Gerais datam do início do século XX, os quais contribuíram na efetivação dos ideais republicanos na região. Processo moroso, haja vista que a instrução pública sofria com a dificuldade de criar as primeiras escolas graduadas e seriadas e em qualificar profissionais para atuar nestes espaços, ocasionando a baixa presença de crianças nas poucas escolas existentes.

Tal como em outros estados, os grupos escolares no território paranaense foram edificados para os residentes na área central da cidade e, para reduzir custos, a opção governamental foi construir escolas reunidas e isoladas para as populações mais afastadas. Em Curitiba, o primeiro Grupo Escolar da cidade e também do Estado, “Dr. Xavier da Silva”, foi inaugurado em 1904. E, com o propósito de expandir o atendimento aos escolares, em 1912, contratou-se “[...] a construção de 30 escolas, que no máximo continham quatro salas de aulas. Esse

processo resultou na criação de 78 escolas, com salas separadas e independentes [...]” (NASCIMENTO, 2006, p. 329).

Pelos estudos da pesquisadora, é perceptível que, no começo do período republicano, o maior desafio não estava na edificação de prédios escolares, porém na falta de instituições formadoras de docentes, que acarretava a carência de profissionais para assumir as cadeiras de ensino elementar.

Como consequência, tiveram uma expansão lenta os grupos escolares neste Estado. Em 1922 nas

[...] escolas isoladas, as matrículas chegaram a 17.616 alunos e nos grupos escolares regimentais e escolas para operários atingiram 12.379 alunos. Considerando que algumas escolas permaneciam fechadas por falta de professores, a República até esse ano conseguira atingir um número de 27.000 alunos (NASCIMENTO, 2006, p. 335).

Apesar do aparente crescimento, o Paraná ainda não atendia a sua real demanda por educação escolar, observa Nascimento (2006). Regiões que foram reocupadas ao longo do século XX por imigrantes vindos de outros estados sentiam falta de instituições elementares, que, como fizemos menção, não eram aguardadas passivamente. As iniciativas de particulares sempre se fizeram presentes com a constituição de escolas étnicas⁷ e/ou as financiadas pelos proprietários de terras.

Como foi referido anteriormente, São Paulo principiou a Reforma da Instrução Primária Pública e tornou-se modelar, inclusive para o Paraná. Ilustrativa é a mensagem oficial do Presidente deste Estado ao relatar que, em 1916, o governo mandou vários professores normalistas a São Paulo para estudarem “[...] os métodos pedagógicos adoptados nos grupos escolares do progressista Estado”. Em específico, aprenderam o método de ensino analítico⁸ (PARANÁ, 1917, p. 13-14).

⁷ Ver os trabalhos de Valquíria Elita Renk (2004) e Rui Chistovam Wachowicz (2002) acerca da educação, respectivamente, de imigrantes alemães e poloneses no Estado do Paraná.

⁸ Trata-se de um método de ensino da leitura e escrita que parte de unidades maiores: historieta, frase ou palavra. Surge em substituição ao método anterior, o sintético, que se fundava no ensino por meio de unidades menores: letras, fonemas ou sílabas.

De maneira análoga, a influência paulista é notada com o pedido de que São Paulo enviasse um de seus professores ao Paraná. Pôs à disposição o professor Cesar Prieto Martinez, então Diretor da Escola Normal de Pirassununga, que assumiu o cargo de Inspetor Geral de Ensino em 1921. Nesta função, intentou generalizar os “modernos” métodos nas escolas e grupos escolares da capital, proferiu palestras aos professores e diretores “[...] sobre assumptos que se referem á parte technica e administrativa do ensino, parecendo que os resultados desse trabalho serao largamente compensados” (PARANÁ, 1921, p. 91).

Prieto Martinez, quando na administração do ensino paranaense, organizou uma inspeção vitalizada, estabeleceu cursos para o magistério, instituiu premiação aos professores pelo seu rendimento, atendeu à saúde do escolar, estimulou a educação física, publicou uma revista pedagógica, preparou um serviço de distribuição gratuita de material escolar aos estudantes da escola pública, estimulou festas escolares e divulgou a importância de histórias nas salas de aula (PILOTTO, 1954).

As mensagens governamentais expressam que, durante a Primeira República, persistiram a falta de professores formados e a baixa frequência das crianças na escola primária, fatores considerados pelos governantes como procedentes da ignorância do povo. No entanto, os professores primários compreendiam este cenário ligado a outras causas: o número insuficiente de escolas, a não obrigatoriedade escolar, o descaso das autoridades para com a educação e a miséria do povo. O fato era que, até o início dos anos 1920, poucos detinham formação específica para lecionar (MIGUEL, 1997).

Quanto às orientações pedagógicas, no início dos noventa, definiam que:

[...] o **processo de ensino** deve ser intuitivo⁹, visando-se desenvolver nos alunos a faculdade de observação [...].

⁹ Conhecido por Método de Ensino Intuitivo ou Lições de Coisas, origina-se com o desígnio de popularizar a educação elementar. Sua associação com a educação dedicada ao povo se comprova ao pensarmos que o princípio maior que rege suas proposições é que todo conhecimento humano é adquirido pela observação, capacidade que independe da condição de classe social do indivíduo. Valdemarin (2004) faz um estudo importante sobre esta metodologia de trabalho escolar.

Exercitando-se-lhe a memória, cumpre evitar que êle decore automaticamente como papagaio [...]. As **lições** devem ser práticas e concretas que teóricas e abstratas, promovendo gradualmente o desenvolvimento das faculdades infantis. Nas vésperas das **datas célebres** da nossa história, o professor explicará o fato histórico que se comemorar, procurando despertar nos alunos, a par dos sentimentos humanitários, o amor à pátria e os sentimentos cívicos [...]. Para evitar a **fadiga** de estar muito tempo sentado e para repousar um pouco o espírito, poderão os professores, no fim de cada hora, fazer os alunos marcharem ordenadamente na própria sala de aula, sem grande ruído, e executar alguns exercícios de ginástica de salão, com levantamento e abaixamento de braços, entremeados de cânticos escolares [...]. A **disciplina escolar** deverá assentar essencialmente na afeição do professor para com os alunos [...]. É expressamente proibido nas escolas o uso de castigos corporais (PILOTTO, 1954, p. 61, grifo nosso).

Orientações estas em consenso com o último documento legal que reformou o ensino primário, secundário e superior no período imperial: a Reforma Leôncio de Carvalho. Sobre o ensino primário, a Reforma previa a obrigatoriedade dos 7 aos 14 anos de idade, sua organização em dois graus, o serviço de inspeção e a assistência aos pobres (SAVIANI, 2006a). Além disso, instituiu as lições de coisas¹⁰ como disciplina da escola primária e o ensino intuitivo na escola normal, enfocado na citação acima.

No que concerne à educação no pós 1930, debatemos, na próxima subseção, porque, a partir desta década, inúmeros núcleos urbanos foram criados por companhias colonizadoras, ampliando a população e, por conseguinte, a necessidade de instituições educativas.

2.1.1 Educação primária e escolanovismo: a escolarização paranaense no pós-30.

Em tempos da Revolução de 1930, em que a reocupação do norte paranaense aconteceu mediante a ação de empresas colonizadoras e se originaram inúmeros centros urbanos, inclusive a cidade de Londrina, o ideário

¹⁰ Este verbete, dentre outros, encontra-se disponível em “Navegando na História da Educação Brasileira” (HISTEDBR, 2006). No *site*, constam informações preciosas para os estudiosos em História da Educação no Brasil porque apresenta parte do produzido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, que já tem mais de vinte anos de trajetória e participam pesquisadores de diversas universidades.

escolanovista se expandiu no Brasil e no Paraná. Logo, falar em educação primária e escolanovismo após 1930 é apropriado.

Entre 1930 e 1970, seus princípios orientaram o ensino público, a formação de professores e a elaboração de diversos materiais impressos sobre educação. Para a pretendida renovação do ensino primário, contou com instituições auxiliares: biblioteca infantil, jornal infantil, cooperativa, banco escolar, clube agrícola, caixa escolar, cinema educativo, associação de pais e mestres, assistência dentária e outras. Assim, ampliaria a ação educativa da escola, aproximaria esta do meio social, expandiria seu campo de atuação e intervenção sobre a sociedade (SOUZA, 2008).

Alguns dos indicadores da manifestação deste pensamento nas reformas e reorganizações educacionais paranaense dos anos de 1920 e 1930 são apontados por Miguel (1997): a educação escolar buscava preparar os alunos para o trabalho na sociedade industrial que se projetava pelo modelo urbano de vida social; a Pedagogia, entendida como ciência pedagógica, fundamentava-se na Sociologia, Psicologia e Biologia, bem como contava com a Estatística a fim de quantificar o fenômeno educativo e amparar a organização racional do sistema de educação; nas escolas de aplicação anexas às escolas normais, as situações de “laboratório” valorizavam o processo de ensino-aprendizagem; a forte presença da Pedagogia Diferencial embasava o emprego de método e técnicas de aprendizagem e a homogeneização das turmas.

No plano das tematizações, é possível averiguar a influência destes ideais, ilustrativa é a I Conferência Nacional de Educação que aconteceu em 1927, em Curitiba, capital paranaense, em que muitos dos assuntos debatidos¹¹ se associavam ao pensamento educacional disseminado na época (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997).

Em concordância com o difundido, o Código de Educação do Paraná, em 1938, reorganizou a educação e nele se evidencia o movimento de renovação. Este se fez tal como estava presente o ideário da Escola Nova nos códigos de educação de São Paulo e do Rio de Janeiro, respectivamente em 1932 e 1933

¹¹ Para fazer menção, alguns dos temas foram: “Divertimentos infantis”, “O cinematógrafo escolar”, “O método de projetos”, “A uniformização do ensino primário no Brasil”, “A Escola Nova”, “Assistência médica à infância escolar – cadernetas sanitárias”, etc.

(MIGUEL, 1997). Este novo papel que a educação deveria exercer era pauta das discussões dos educadores: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e, o educador paranaense, Erasmo Pilotto (MIGUEL, 1997).

É com Pilotto (1910-1992) na direção da educação no Paraná que estes ideais se materializaram. Miguel (1997, p. 105) traduz em seu estudo quem foi ele e, tomando por base suas palavras e contatando com algumas das obras de Pilotto, podemos ratificar que este homem “[...] traduziu suas idéias em projetos, leis, estudos e experiências educacionais [...]”, influenciou sobremaneira os ensinos primário e normal. Irradiou o ideário escolanovista na prática docente, na coordenação pedagógica e na administração pública. É nesta função que difunde grande quantidade de escolas, haja vista que seu intenso contato com as questões da educação pública permitiam entender os problemas educacionais.

Em seus escritos, dimensionamos a atuação de Pilotto, narra que, em 1948, assumiu a direção da Secretaria de Educação e Cultura e procurou “[...] pôr em ação, nos pontos vitais, a elite dos professores que as Escolas Normais vinham formando, dentro do novo espírito” (PILOTTO, 1954, p. 69). Similarmente, elaborou novos programas para as escolas primárias e jardins da infância.

Sua ação e, talvez, a maior parte de sua dedicação, Pilotto deu às escolas isoladas e à formação de profissionais para ali atuarem. Ele centrou seus esforços às escolas rurais isoladas, as que, de fato, havia em maioria no território paranaense, sofriam com as precárias condições de existência e democratizavam o acesso ao ensino primário aos mais pobres.

No enfrentamento da problemática educacional, em 1949, convocou seus antigos alunos da Escola Normal, que exerciam o magistério em vários pontos do Estado, para se associarem e se reunirem com os delegados de ensino e inspetores auxiliares. Mais parecendo um ato de “missionar”¹², esta equipe de profissionais da educação buscava soluções simples à escola isolada rural, que fossem compreensíveis e possíveis de praticá-las pelas “nossas professoras de tão rudimentar formação” (PILOTTO, 1952, p. 16).

No decorrer de dez dias “de trabalho e concentração”, reunia a equipe e “[...] não dava lições, traçava planos para ir executar dali a pouco na

¹² Palavra empregada pelo frei da igreja local, da cidade em que a equipe formada por Erasmo Pilotto se reunia.

escolinha.[...]”. A finalidade, como cita o Secretário de Educação e Cultura, era “[...] dar uma consciência e formar uma equipe que se dispersaria pelo Estado [...]” (PILOTTO, 1952, p. 16-17). Desta maneira, promovia momentos de formação profissional a alguns, em especial aos que pudessem ser lideranças, e almejava disseminar o “novo espírito”.

Em relação às festas escolares, apoiou sua multiplicação. Acreditava nos benefícios que a união de crianças, mestres e pais proporcionava, já que estudos da psicologia comprovam “[...] a influência da sociabilidade na normalidade da vida psicológica” (PILOTTO, 1952, p. 40).

Acerca da educação ministrada nas cidades, Pilotto (1952) criticou o Decreto n.º 9.592 que aprovou o Regimento Interno e Programa para os Grupos Escolares. Escreveu que,

[...] segundo êsse Regimento, o diretor de um grupo escolar é uma criatura que tem, uma a uma determinadas, 61 atribuições e a quem são vedadas 13 cousas; o professor tem 49 deveres e 18 cousas lhe são proibidas.

[...]

Idêntico era o espírito dos programas.

Si o Regimento exprimia o espírito de uma escola assim rígida e alheia à vida e à humanidade que passa na pedagogia de hoje, – o programa estava situado dentro de um atrazo e superficialismo metodológicos fora de toda a dúvida (PILOTTO, 1952, p. 66-67).

Erasmio Pilotto (1952) explica que não era contra a discriminação minuciosa do programa anterior, no entanto não compactuava com as matérias ministradas, com a metodologia de trabalho, o espírito do regimento e o programa. Esclarece que, em seu exercício da administração pública,

[...] os programas que deixamos formulados e que receberam a denominação de **programas experimentais**, [...] destinados a, através de anos seguidos de aplicação e **medida objetiva** dos **resultados**, poderem, apoiados nas **estatísticas** da criança paranaense, irem dar lugar aos programas cada vez mais próximos dessa **realidade** fundamental da escola que é o educando, e no caso o **educando do Paraná** (PILOTTO, 1952, p. 71, grifo nosso).

As palavras de Pilotto, por nos destacadas, são a demonstração do pensamento escolanovista previsto nos programas dos anos 1930. A situação de laboratório, o intento de quantificar, a busca por resultados e, acima de tudo, ter

como central o educando, conectam-se ao Movimento da Escola Nova, características já esboçadas por Miguel (1997).

Quanto aos programas dos cursos primários, diante do objetivo de implantá-lo efetivamente, menciona que realizou uma série de concessões que, em seu entender, não comprometeria “[...] a eficácia dos novos programas no sentido de melhorar a escola” (PILOTTO, 1952, p. 78).

Divide o programa em três partes: define os objetivos gerais do curso primário na primeira parte; na segunda, estabelece o mínimo a atingir em cada ano e; por fim, faz muitas sugestões didáticas aos professores. Pilotto (1952, p. 73) defendia que as instituições primárias, que atendem crianças de 07 a 11 anos, teriam como objetivo específico:

[...] dar a seus alunos um mínimo comum de formação geral que promova o seu desenvolvimento normal, dando-lhes o domínio das técnicas fundamentais da leitura, da escrita e do cálculo, hábitos e atitudes úteis à vida comum, e uma informação e um sentido de curiosidade e observação disciplinado, que lhes permitam situar-se corretamente no espaço e no tempo.

Tanto no programa do curso primário quanto no da Escola Normal Regional, Pilotto tinha como desígnio fornecer uma formação geral. Ao comparar ambos os programas, em seus detalhes, Miguel (1997, p. 172) considera que mais uma vez “[...] o modelo de educação para a zona urbana foi levado às zonas rurais e semi-rurais do Estado, carregando consigo os conhecimentos, hábitos e valores de um modo urbano de vida social”.

Conhecimento utilitário, aguçar a curiosidade, ter a observação como essencial no processo de aprendizagem, bem como lutar contra o artificial, o mecânico e em prol do “sentido criador” eram pretensões do novo programa proposto em sua gestão. Esse “espírito” escolanovista se evidencia, em principal, em seu livro “Prática de Escola Serena” que noticia o cerne da Escola de Professores de Curitiba de 1938 a 1946 (PILOTTO, 1954).

Nesta obra, corrobora que “[...] a função da escola primária é a ministração de uma educação geral [...], porque não cabem, por nada, dentro da escola primária, as especializações, e nenhuma tendência para formação profissional, por conseguinte” (PILOTTO, 194-, p. 46). Advogava por um programa geral e

comum, sem distinção para a zona rural e urbana e que não fosse mero registro de matérias a ensinar.

Neste sentido, muitas são as orientações metodológicas atreladas à escola ativa, apresentadas em “Prática de Escola Serena”. Traz sugestões didáticas do 1º ao 5º ano primário nas diversas áreas do conhecimento: ensino da linguagem (leitura e escrita), trabalhos manuais, aritmética, geografia, desenho, ciências físicas e naturais. E, ao abordar cada uma das disciplinas, indica: situações práticas, algumas recomendações especiais, como organizar o ambiente dentro e fora da classe, bibliografias para o professor, como usar o “caderno de observação dos alunos”¹³ e livros a serem lidos pelos alunos, separando-os de acordo com o ano escolar (PILOTTO, 194-).

Para explanar apenas algumas orientações, Pilotto (194-) recomendava: conversas espontâneas, trabalho a partir de temas, uso de materiais montessorianos, realização de teatro de fantoche, leitura de histórias pelo professor, emprego de cartões com o nome do aluno, manuseio de livros com gravuras, organização de um canto para leitura da classe, pendurar quadros nas paredes, o cantinho de novidades, diversas formas de desenho (espontâneo, de memória, com formas geométricas, de imaginação...), modelagem, escrita de jornal pela turma, experiências para o ensino de ciências físicas e naturais, escolha de problemas pela sua significação social, organização de museu regional, canções e danças regionais... Detalhar cada uma das sugestões metodológicas seria difícil frente sua vastidão, não obstante o “espírito” delas é o mesmo, fazer o ensino o mais ativo possível e o mais próximo da realidade do educando (PILOTTO, 194-).

Vale frisar que a organização do ensino primário, como proposta por Pilotto, estava em conformidade com a Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946. Esta se assemelhava na finalidade, na formatação curricular, também se desenvolvia de “modo sistemático e gradual”, apoiava-se “nas realidades do ambiente”, centrava-se no desenvolvimento individual do aluno e nos “interesses naturais da infância” (BRASIL, 1946).

Nesta subseção, tentamos delinear o cenário marcado pela transitoriedade de uma escola que se respaldava nos ideais educacionais difundidos no fim do

¹³ Para anotar o desenvolvimento de cada criança, como forma de avaliação.

século XIX e se viu diante da renovação proposta pela Escola Nova. Compreender, mesmo que sucintamente, a figura de Erasmo Pilotto torna-se primordial à medida que lidera mudanças que atingem o fazer cotidiano das escolas, inclusive do grupo escolar por nós analisado.

Trata-se de um formato procedente do fim dos oitocentos, chega ao século XX e incorpora novos elementos e novas práticas em seu interior. Este modelo de instituição educacional, o grupo escolar, traz em seu bojo uma organização administrativo-pedagógica de ensino primário, em que se prevê a racionalização e a padronização, a divisão do trabalho docente, o emprego de exames finais, a construção de um espaço escolar, determinados métodos de ensino, o estabelecimento de um programa e a presença do profissional do magistério. Destarte, instaura uma nova cultura escolar que passa a ser repensada no pós-1930.

Ainda permanece a maioria de suas características, entretanto com orientações divergentes quanto à prática escolar. Interrogamos: O que acontecia no interior dos grupos escolares? O que mudou e o que foi mantido a partir de 1930? Quiçá teremos respostas na seção quatro quando estudarmos a organização do trabalho pedagógico de um grupo escolar paranaense constituído no período.

Sabendo que, ademais das condições materiais, conciliar ou romper eram posicionamentos que dependiam dos sujeitos formados, sobre a formação profissional dos educadores, escrevemos na próxima subseção, em particular, dos formados no Paraná.

2.1.2 Formação docente no Paraná

A proliferação de instituições escolares primárias que aludimos ao longo desta seção, mesmo que ainda insuficiente para atender a real demanda, só foi possível por causa dos profissionais que se submeteram adentrar o interior do Paraná e atuar no magistério.

De fato, pelo discurso das autoridades desde o período provincial, a maior dificuldade em promover escolarização primária estava na carência de professores. Atrair pessoas para a docência e propagar instituições formadoras

eram mais do que necessidades, faziam-se imperiosas à medida que se reocupava o norte do Estado e se originava escolas pela iniciativa de particulares, sobretudo, as étnicas.

Não bastava formar docentes, mas que fossem formados em sintonia com aquele momento histórico. Uma nova organização do trabalho pedagógico, orientada por outra concepção de tempo e espaço escolar, seria consolidada desde que existissem sujeitos para possibilitar tal materialização. Logo, um corpo docente com formação adequada e ajustada aos modernos princípios em vigência era uma das condições.

Ao tomar como pressuposto que são sujeitos-atores e se posicionam ante este novo ideal de sociedade e escola, antagonismos e resistências são vislumbrados. Para amenizar prováveis controvérsias e ter profissionais aderidos aos novos padrões sociais e morais, os estabelecimentos responsáveis pela formação destes tiveram que assumir sua parcela de responsabilidade.

Foi o que ocorreu pós anos 70 do século XIX, em que houve a revalorização das Escolas Normais e se procurou substituir o “antigo” mestre-escola por um “novo” professor do ensino primário, engajado com o projeto educacional republicano (VILLELA, 2000).

Com o término do Império e o advento da República, competia aos “apóstolos da instrução pública”, como denomina Souza (1998), a formação do povo. Foi essa incumbência que fez deste profissional e das Escolas Normais dignos de valor. Mas, para disseminar as escolas primárias, precisaria de muitos docentes, então, quem exerceria essa função e renunciaria a um salário adequado ao mínimo necessário para a manutenção da vida?

O emprego do trabalho feminino foi uma alternativa encontrada, uma vez que, desde o fim do século XIX, ganhava força o recrutamento de mulheres para o trabalho no campo educacional, conciliando duas necessidades: o grande número de profissionais para difundir a educação popular e com salários pouco atrativos para os homens (SOUZA, 1998).

A profissão docente, no decorrer deste século, conectava-se ao apostolado e ao sacerdócio, bem como ao sexo feminino. O instinto maternal aparece como argumento potente na incorporação da mulher na área do ensino, confirmado pelas ideais de Pestalozzi (1988; 19--a;19--b).

No que tange à formação docente no Estado do Paraná, Miguel (2006a) assinala que, no Império, a função do professor era bastante restrita. À escola, cabia transmitir a doutrina cristã, ensinar as primeiras letras e firmar a figura do Imperador como o mandatário da nação.

Em 1870, quando se criou a Escola Normal no Paraná, a legislação previa o curso em dois anos, gratuito, para ambos os sexos e com diferença para a educação das mulheres, através do ensino de trabalhos manuais. Durante todo período provincial, tanto existia a dificuldade em institucionalizar esse curso como uma procura inexpressiva de alunos (MIGUEL, 2006a).

Todavia, próximo à República, o professor ganhou outras atribuições e novas exigências à sua formação. O relatório do vice-presidente da Província, trazido à tona por Miguel, registrava a função da professora como a guardiã da moral e dos bons costumes. Igualmente, “[...] a novidade do método intuitivo, a valorização da observação e um novo direcionamento ao currículo de formação de professores, surgem como algo novo, nos relatórios” (MIGUEL, 2006a, p. 2168-2169).

Recomendava-se também a formação cívica do professor, a inserção da disciplina de História para informar sobre a nova organização do Estado e indicava a inclusão de Música e Desenho no currículo da Escola Normal, objetivando contribuir com a educação dos mais pobres e oferecer uma formação condizente com a sociedade industrial que despontava (MIGUEL, 2006a).

Já em 1923, agora funcionando em prédio próprio, chamado de Palácio da Instrução, a Escola Normal se configurava de duas formas: um curso geral com três anos de duração ou um curso especial de dois anos e meio. Este centrado, sobretudo, em metodologias inspiradas na pedagogia herbatiana (MIGUEL, 2006a).

Entretanto Nascimento (2008) expõe que a Escola Normal da capital não tinha condições de formar professores na quantidade que exigia a demanda. Justificava-se, deste modo, a atitude do Inspetor Geral do Ensino paranaense em prever na Reforma Educacional de 1921 a criação de instituições de formação docente em Paranaguá e Ponta Grossa. Vale mencionar que a inauguração da Escola Normal Primária de Ponta Grossa aconteceu três anos após o exposto nesta Reforma.

Nesse momento,

[...] o Estado esperava que o professor contribuísse para a adaptação do imigrante aos costumes nacionais, formasse o homem trabalhador com hábitos de disciplina e higiene e moralmente disciplinado. Já não se tratava mais do professor de primeiras letras tão somente; mas daquele que iria contribuir para a nova organização social do trabalho (MIGUEL, 2006a, p. 2171).

A pretensão era formar o professor para: apropriar-se do meio onde se localizava a escola e, assim, conhecendo-o, pudesse afastar possíveis influências maléficas ao exercício docente; adquirir cultura intelectual para transmitir o mínimo de conhecimento útil às vidas dos alunos, inculcando bons hábitos morais e mentais; ordenar a sala e aplicar de maneira eficaz os métodos de ensino; saber transmitir um novo conhecimento; cumprir o programa; fortalecer os bons sentimentos e a retidão de caráter (MIGUEL, 1997).

Dentre outras alterações nesse período, a pesquisadora comprova que, junto às demais funções, esperava-se que a escola normal atuasse como um “centro de cultura e de investigação psicopedagógica” e se aproximasse da teoria e prática do método Centro de Interesses conforme a Escola de Decroly. Isto prova que o Movimento da Escola Nova mudou o papel da escola normal, especialmente na década de 1930.

Como bem clarifica Miguel (1997, p. 58-59), entre 1930 e 1938 na reorganização do sistema educacional,

[...] acentuaram-se as medidas de organização escolar iniciadas na década de 20. Tais medidas manifestaram-se na racionalização do aparelho escolar do Estado, que assumia contornos técnico-pedagógicos mais definidos; nos currículos dos cursos normais, nos quais os alunos estudariam noções de Administração e Organização Escolar; na fundamentação pedagógica do professor segundo os avanços da Psicologia, Sociologia e Biologia, na presença da Agronomia e da Higiene e Puericultura; na ênfase dada aos trabalhos manuais.

Agregado ao método ativo em expansão, visível é a meta de racionalizar a instituição escolar, assim como há significativa influência das ciências acima mencionadas no campo educacional.

Todavia proliferar as escolas de formação docente era o maior desafio colocado. A situação era caótica, os estabelecimentos de meados de 1920 eram os únicos existentes uma década depois. Havia apenas as Escolas Normais Primárias de Ponta Grossa e Paranaguá, a Escola Normal Secundária de Curitiba, as Escolas Complementares Normais de Guarapuava e Jacarezinho (MIGUEL, 1997).

Erasmus Pilotto, ao assumir o cargo de Secretário de Educação e Cultura do Paraná, alterou a denominação Escola Normal para Escolas de Professores¹⁴, estabeleceu uma intensa luta pelo direito da criança da zona rural ter um professor formado e, deste modo, traçou políticas para estender o número de instituições formadoras.

Para a Escola de Professores¹⁵, que funcionou de 1938 a 1946, Pilotto (194-) definiu três intenções: formar professores primários, ser um “centro de cultura pedagógica” para investigar os problemas educacionais e ser um “centro de vulgarização pedagógica”, a fim de atingir o magistério do Estado e os responsáveis pela educação no meio familiar.

Além da influência do escolanovismo, a Escola de Professores se embasava na transmissão do saber culturalmente acumulado e na difusão de hábitos e valores do modo urbano de vida em sociedade. Miguel (1997) mostra ainda que o estágio probatório obrigatório de dois anos, depois da nomeação, favorecia a dispersão dos formados pelo Paraná na função de docente de cursos primários, para liderar estas instituições e/ou reproduzir o aprendido em outras escolas de professores.

Quando explicita seu pensamento no que se refere à formação docente, Pilotto (194-, p. 124) conta como se originou o Centro Superior de Pedagogia, uma proposta de trabalho com uma parcela seleta de alunos. Expõe que, “[...]”

¹⁴ Uma das alterações previstas pelo Decreto nº 6150 de 1938.

¹⁵ Pilotto (1954) comenta que, em seu livro “Prática de Escola Serena”, procurou detalhar o “espírito” da Escola de Professores de Curitiba. Na organização do trabalho pedagógico, trazida em minúcias, é nítida a proposta de uma experiência escolanovista para um curso de formação docente. Miguel (1997) explica que, nesta obra, Erasmus Pilotto conta as inovações a serem implantadas no curso de magistério, em especial na Escola de Aplicação e na Escola de Professores. Com a criação do Instituto Pestalozzi (1943 a 1945), escola particular e experimental, este pôs em prática ideias fundadas em Pestalozzi, Montessori e Decroly, citadas no livro em questão.

preocupado de exercer uma influência pessoal direta sobre os alunos e convencido, pela experiência, de que o contacto direto fora da escola é uma das fontes mais fecundas de entusiasmo [...]”, reunia-se com eles em outros locais para debater, a priori, problemas escolares. Estes encontros, à medida que aconteciam, resultaram em um amplo espaço de formação superior de pedagogia, que, quando inclusa no contexto da sala, para a totalidade dos educandos, sofreu uma expressiva queda no rendimento geral.

Pilotto (194-) certifica que aquela atividade deveria ser somente para os melhores alunos, por isso sua atuação, destarte, desdobrou-se em dois campos:

[...] num procurando-se a formação prática, eminentemente prática dos alunos, e noutro procurando-se pô-los em contacto com os Princípios, com as Idéias Gerais, ao mesmo tempo procurando familiarizá-los com tudo que signifique exercício das suas faculdades de criação e liberação (PILOTTO, 1954).

Neste sentido, Miguel (1997, p. 89) assinala que o pensamento deste educador se funda em posições contraditórias, o Positivismo e o Idealismo. Haja vista que acompanhava o desenvolvimento científico, confirmava a importância de o docente ser um experimentador e se embasava pela tese gentiliana, da necessidade de formar a elite cultural que desenvolveria a proposta educacional para as classes populares.

Apesar da dualidade na formação docente, Pilotto contribuiu e muito para o desenvolvimento das escolas normais e, em consequência, do ensino primário. Ilustrativo é o incômodo que sente diante da existência de instituições de formação de professores apenas nos maiores centros urbanos, como Curitiba, Paranaguá, Ponta Grossa, Londrina e Jacarezinho. Denuncia que:

[...] as professoras assim formadas mal saíam para as outras cidades do Estado, aglomerando-se nos pontos dotados de estrada de ferro ou comunicação fácil e sequiosas de obter, no primeiro instante, a sua transferência para a cidade de sua formatura, que era, frequentemente, a cidade de sua residência. Chegávamos, assim, ao paradoxo de possuir um número exagerado de professoras e possuir, ao mesmo tempo, um tremendo déficit neste sentido (PILOTTO, 1952, p. 45).

Escreve que a incoerência se encontrava no fato de que muitos se formavam e desejavam lecionar, todavia não havia vagas nos grandes centros urbanos. Concomitantemente, era alarmante a condição do ensino da zona rural devido à presença somente de professores leigos. Por isso funda o Curso Normal Regional¹⁶, como relata o próprio idealizador, com a meta de:

- formar o professor-regente, para a escola primária, sobretudo da região, com uma aguda consciência dos problemas locais, uma idéia precisa do papel da escola em sua solução, uma formação técnica que o capacite para êsse mister e acentuado sentido de liderança que lhe permita assumir a iniciativa no meio em que a escola esteja localizada, fazendo desta um centro de vida social e educativo de toda a comunidade;
- promover o estudo dos problemas pedagógicos ligados à vida escolar da região;
- promover a vulgarização da cultura pedagógica, sobretudo junto aos pais e junto aos mestres da região, educando àqueles para que melhor cumpram as suas responsabilidades de orientação dos filhos, e mantendo viva, nos mestres, a preocupação da informação técnica e científica relativa à sua função (PILOTTO, 1952, p. 48).

Diante das audaciosas finalidades, era previsto prática de ensino em escolas experimentais, a qual deveria ser, no mínimo, em duas escolas isoladas e uma delas localizada na zona suburbana ou rural. A medida das salas; um espaço grande para reuniões de adultos para aprender arte culinária, artes domésticas, nutrição, educação das crianças; uma pequena oficina de carpintaria; ter aparelhos de projeção e rádio-difusão e um local reservado para a vida social era como se ambicionava organizar uma escola isolada experimental. Além de servir à prática pedagógica do curso normal, era, de dia, um “centro de educação infantil” e, à noite, um “centro de aproximação e educação de adultos” (PILOTTO, 1952).

O Curso Normal Regional se expandiu a partir de 1946 e buscava a melhoria de vida do homem do campo através de novos hábitos de higiene, acesso à educação básica, técnicas de produção agrícola e de industrialização caseira de alimentos. A intenção era fixar o homem no campo, uma vez que, após a década de 1930, a população rural migrava para a cidade fascinada pelo

¹⁶ O Curso Normal Regional estava previsto e seguia as orientações da Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto-lei n.º 8.530 (BRASIL, 1946).

desenvolvimento industrial, particularmente no fim dos anos 1950 e 1960 (MIGUEL, 1997).

Com programas elaborados por Pilotto, os cursos normais regionais se espalharam pelo Estado. Próximo de 1958, o Paraná contava com 81 deles em cidades do interior e, quanto aos cursos normais secundários, fixaram-se em 44 municípios (MIGUEL, 1997).

Acerca da distinção entre o Curso Normal Regional e o Curso Normal, Miguel (1997) elucida que o primeiro era sequencial do ensino primário, com duração de quatro anos, formava regentes de ensino e deveria atuar nas regiões em que faltassem formados no curso normal. Contudo, também se instalaram em cidades maiores e formavam os professores leigos que já exerciam o magistério. Já o curso normal secundário se articulava ao ginásio, ao final deste cursavam mais três anos e poderiam ingressar na Faculdade de Filosofia, dependendo das exigências para a matrícula.

Como nosso foco central é os grupos escolares, ademais da formação inicial dos profissionais da educação, falar em formação em serviço é apropriado porque, com o agrupamento das escolas isoladas, houve também o de docentes. Antes, responsável por uma cadeira pública de primeiras letras, o isolamento fazia parte do cotidiano escolar. Com os GEs e as escolas reunidas, a troca entre os pares, pela convivência coletiva, propiciava a formação de uma categoria profissional e o intercâmbio de saberes.

Desde o fim dos oitocentos até a primeira metade do século XX, buscava-se amenizar a carência de profissionais da educação no território paranaense, seja via Escola Normal, Escola Normal Regional, troca de ideias em serviço sobre a prática pedagógica ou através de outra instituição de formação docente. A partir da segunda metade do século XIX, temos a revalorização dos professores primários e dos estabelecimentos responsáveis pela sua formação, bem como políticas públicas que intentavam suprir a falta de professores primários.

De acordo com cada momento histórico e dependendo do ideal de sociedade, um tipo de sujeito era esperado e, à escola de formação docente, competia formar os propagadores deste novo ideal. É obvio que, por serem sujeitos, em sua ação, nem sempre atuavam na mesma direção que os dirigentes educacionais planejavam. No pós-1930, é o auge do pensamento escolanovista e

acreditamos que ele se materializou no contexto escolar com características diferentes da ideia original, somos seres de cultura e muitos são os determinantes que interferem na prática ordinária em sala de aula.

Sem desconsiderar o período anterior que certamente influenciou o cotidiano dos grupos escolares, pensar no pós 1930 foi primordial, compreender que professor estava sendo gestado nos auxilia no entendimento da instituição por nós investigada, por ter sua origem nesta década. Cabe reconhecer que a normalista foi figura importante no processo de disseminação da instrução pública primária no Brasil e no Paraná.

O elencado até aqui apresenta transformações significativas e que caracterizaram este período; regionalmente, estas mudanças se manifestaram de formas singulares, entretanto influenciadas pelo contexto maior, já delineado. A história do primeiro grupo escolar londrinense associa-se à que se desenha com a reocupação do espaço paranaense, por isso recuar na história alarga a percepção de que momento é esse.

Na seção que segue, objetivamos, portanto, situar no tempo e espaço da criação e configuração do Grupo Escolar “Hugo Simas” desde 1937 até 1972.

3 A “PEQUENA LONDRES” E A EDUCAÇÃO DE “SEU” POVO: O PROCESSO DE CRIAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR “HUGO SIMAS”

Delineamos até aqui o panorama da escolarização primária no Paraná com a criação dos Grupos Escolares. Modelo que se disseminou valendo-se da figura da normalista, divulgadora de um novo tempo sintonizado com os ideais republicanos.

Agora, é sobre Londrina e a educação elementar de “seu” povo que realizamos a escrita desta seção. Sua fundação, sua colonização e a constituição inicial do processo de escolarização primária é que intentamos aclarar, percorrendo sempre a trajetória da educação que nos é fundamental.

Contudo, perante a meta de reconstruir a história da primeira escola pública primária londrinense, importante também é compreender a história anterior a ela e outros formatos de escolarização que coexistiram, o das escolas isoladas e das escolas étnicas. Em consonância com a premissa de que o conhecimento se processa na análise da totalidade e das partes e vice-versa, atemo-nos ao contexto histórico e político entre os anos 30 a 70 do século XX, que abrange a existência do Grupo Escolar “Hugo Simas”.

Elencamos, na seção anterior, transformações históricas expressivas e a escola primária numa perspectiva mais global. Regionalmente, estas mudanças se manifestaram de formas singulares, todavia influenciadas por esse contexto maior.

3.1. OS ANTECEDENTES DO GRUPO ESCOLAR “HUGO SIMAS”: A CRIAÇÃO DO MUNICÍPIO E A DIFUSÃO DA ESCOLARIZAÇÃO PRIMÁRIA

“Pequena Londres”, esta é a definição atribuída à cidade de Londrina, nome dado pelos ingleses que vieram na década de 20 do século XX para principiar um grande empreendimento capitalista de colonização de terras do norte novo paranaense. Conhecida como Patrimônio Três Bocas em 1929, Londrina tornou-se, a partir de 1934, o primeiro município fundado pela

Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP), nome escolhido em homenagem a Londres, cidade onde situava a sede da empresa colonizadora (STECA; FLORES, 2002).

É importante salientar que o Paraná, no início do século XIX, era habitado por caboclos e indígenas, no entanto, após a aprovação da Lei de Terras de 1850, esse quadro se alterou gradativamente. Com esta Lei, os que não comprovassem o título de posse das terras teriam que as devolver ao poder público e as propriedades retomadas seriam outorgadas a empresas de colonização, dentre elas a Companhia de Terras Norte do Paraná, responsável pela colonização de importantes cidades da região norte e noroeste do Estado.

Steca e Flores (2002, p. 135) explicitam alguns fatores que deram origem à investida da companhia inglesa na colonização da região:

A crise financeira que, acometeu os países europeus após a Primeira Guerra, atingiu também a Inglaterra, impedindo-a de realizar altos investimentos no exterior. Porém, no Brasil, era diferente, pois, devedor aos bancos ingleses, dava margem à parcerias em projetos de colonização.

Candotti (1997) confirma que a criação desta Companhia relaciona-se com a visita de um grupo de ingleses ao Brasil em 1923 com o propósito de avaliar a situação econômica do país, uma vez que o empréstimo solicitado pela gestão política de Arthur Bernardes dependia das condições de pagamento posterior. Vinda que, além de investigar a situação financeira do Brasil, preocupou-se em averiguar a possibilidade de empreendimentos lucrativos. Ao retornar a Londres, instituíram a *Brazil Plantations Syndicate*, que adquiriu fazendas no interior de São Paulo para o cultivo de algodão, plantação que não resultou em grandes ganhos. Deste modo, os negociantes mudaram de foco: interessaram-se pelas terras do Norte Novo do Paraná, em sua venda e na construção de estradas de ferro para escoar a produção.

A maneira como esta Companhia instituiu sua colonização é chamada de Colonização-Dirigida, explicitada por Steca e Flores (2002, p. 138), “[...] seu planejamento atende a vinda de colonos e onde as terras são divididas e organizados eficientes meios de comunicação e transporte, pois seu objetivo é a venda das terras e o povoamento”.

Assim, iniciou-se a colonização capitalista do norte paranaense, organizada por uma empresa privada em forma de Colonização-Dirigida, interessada nos lucros que adviriam da venda de terras, muitas vezes habitadas por caboclos e indígenas. Diante da situação, tal negociata esteve repleta de conflitos pelo direito da posse e uso da terra.

Outro atrativo que fez deste empreendimento capitalista um sucesso de vendas é esclarecido por Capelo, que nos traz a conjuntura sociopolítica da época.

Com o fim da primeira guerra mundial, inicia-se um período de reorganização européia e de consolidação da hegemonia norte-americana. A crise de 29 abalou a economia mundial, causando graves consequências também no Brasil. O café, que era a base da economia nacional, sofre uma drástica desvalorização no mercado internacional, exatamente no momento em que há uma crise de superprodução. A intervenção governamental no setor foi inevitável e, à primeira vista, contraditória. De um lado houve a proibição do plantio de café em áreas que eram produtoras e, de outro, as leis proibitivas não atingiram o Paraná. A possibilidade de plantar café no Paraná justificava-se na medida em que, sendo demorado o processo de plantio e produção (mais ou menos 5 anos), até que o café estivesse apto a ser comercializado, a crise mundial já teria sido solucionada (2000, p. 175).

A crise de 1929, somada ao desânimo generalizado pela desvalorização de café e as leis proibitivas, aliada à governança “provisória” de Getúlio Vargas de 1930 a 1937, estabelecia uma instabilidade política que motivou a vinda de cafeicultores paulistas para o norte paranaense.

Devido às facilidades de aquisição da terra, com parcelamento em até quatro anos, muitos imigrantes vieram para Londrina. Daí o porquê da denominação “Colônia Internacional” pelos japoneses¹⁷, haja vista que um levantamento feito em 1938 “[...] apontou que 61,7% das terras municipais haviam sido vendido para estrangeiros de 30 nacionalidades diferentes [...]” (CAPELO, 2000, p. 49-50). E, ao deparar com números como: “do total geral de 4.746 proprietários apenas 1.823 eram brasileiros [...]”; reafirmamos junto com Capelo

¹⁷ Em publicação comemorativa ao cinquentenário da Companhia Melhoramentos Norte do Paraná (1977), registra-se que a primeira caravana de compradores de terras era de japoneses, acompanhados pelo agenciador de terras da companhia: o senhor Hikomo Udihara. Vale destacar que a Companhia Melhoramentos Norte do Paraná surge em substituição da CTNP, gerenciando outros empreendimentos.

(2000, p. 50) a presença maciça de estrangeiros, nos primeiros anos de reocupação desta cidade, na condição de proprietários de terra.

A possibilidade de plantar café, somado à intensa divulgação de propagandas pela Companhia, proporcionou uma rápida reocupação da região. Conforme era loteada e ocupada por imigrantes de diferentes nacionalidades, a educação formal quase nula tornava-se extremamente relevante.

[...] o aparato escolar rural “moderno” surgiu nos anos 30, no interior do quadro da expansão pioneira. Mas isto não significa que inexistissem atividades escolares restritas aos domínios domésticos. Por meio de depoimentos, nota-se que, à medida em que a reocupação adentrava nos sertões, os grupos sociais experimentavam a ausência de escolas, fazendo-as emergir no interior de suas casas. Os professores de primeiras letras desenvolviam uma espécie de alfabetização, considerada mínima (CAPELO, 2000, p. 48).

A venda de terras ditas férteis pela Companhia de Terras Norte do Paraná promoveu a reocupação desse espaço sertanejo por imigrantes que valorizavam a instituição formal de ensino, por conhecê-la de sua terra natal ou de outros estados brasileiros em que haviam instituído a escola graduada e seriada. A chegada desses grupos sociais implicou em mudanças significativas no que se refere à necessidade de um espaço dedicado ao ensino.

Obviamente não se tratava de escolas localizadas num tempo antigo e primitivo no qual se desconhecia a instituição escolar. Era justamente o reconhecimento de sua importância que forjava a escola possível no território doméstico. Ainda que não se possa generalizar, as raras famílias que dispunham de membros alfabetizados incumbiam-se de introduzir os pequenos no mundo das primeiras letras e contas (CAPELO, 2000, p. 48).

A concepção e experiência de escola primária graduada e seriada já existiam em nosso país desde o final do século XIX, ganhando força no começo do XX e se desenvolvendo de forma mais expressiva em São Paulo, como citado. O que se tem, a partir de 1920, é uma inversão, de acordo com Kreutz (2000), enquanto, em São Paulo, o número de escolas étnicas se reduzia com a criação dos grupos escolares, nos demais estados em que havia um processo escolar de imigrantes concentrado na zona rural, esse número aumentou até os primeiros

anos da década de 1930, dada a ausência de escolas públicas em relação a São Paulo.

Por motivos como estes, nesta década, a escola moderna rural se originou no Norte do Paraná, bem como se tornou imprescindível que o Estado assumisse o papel de difundi-la por intermédio de instituições públicas. Este é um pouco do contexto no qual se iniciou a difusão da escolarização primária em Londrina, consubstanciada pelas escolas étnicas, pelas escolas isoladas e pelo primeiro Grupo Escolar “Hugo Simas”.

3.1.1 A constituição inicial da escolarização primária em Londrina: as escolas étnicas, a escola isolada e o Grupo Escolar “Hugo Simas”

Com a chegada de brasileiros¹⁸ e estrangeiros, inclusive os já residentes no Brasil e que faziam uma segunda migração, intensificou-se a necessidade de escolas. Na falta de instituições públicas, entre os anos de 1931 e 1934, foram criadas as primeiras escolas financiadas pela iniciativa particular, em especial pelas comunidades estrangeiras.

A primeira instituição de ensino foi a Escola Alemã, fundada em 1931. Localizada no Heimtal, ao norte londrinense, contava com trabalho voluntário, com recursos da comunidade e do consulado alemão (CAPELO, 2000).

Também no início da década de 1930, a segunda escola foi estabelecida na sede da propriedade rural da família Palhano, de origem italiana e vinculada ao Movimento Integralista. Em 1948, esta instituição passou a pertencer ao município com a nomenclatura de “Escola Duque de Caixas”, porém existem poucos dados sobre ela (CAPELO, 2000).

Em julho de 1933, foi fundada a primeira escola japonesa na área urbana, “numa casa que abrigava também o clube japonês (kaikan) [...]”. Ensinando a língua japonesa, servia aos filhos dos moradores da cidade e às crianças que residiam em sítios próximos da área urbana” (CAPELO, 2000, p. 226).

O título “Colônia Internacional”, atribuído a Londrina, não foi empregado por acaso, visto que a propaganda da CTNP chamou a atenção até dos poloneses

¹⁸ A maioria destes migrantes brasileiros era procedente dos Estados de São Paulo, Minas Gerais e das regiões Norte e Nordeste.

fixados em Santa Catarina, Rio Grande do Sul, no sul do Paraná e São Paulo. Fato que levou famílias polonesas, ucranianas, russas e tcheco-eslovacas a reocuparem o espaço de Warta, distrito de Londrina, “[...] situado ao norte do município, que também emergiu nos primeiros anos da década de 30, com características planejadas para ser uma espécie de entreposto comercial entre as cidades que estavam sendo projetadas pela CTNP” (CAPELO, 2000, p. 194). Mesmo de procedências distintas, o elo entre essas famílias era a língua que compartilhavam: a polonesa. Vale lembrar que, por se tratarem de grupos étnicos oriundos de outras localidades brasileiras, já falavam o idioma português.

Neste distrito, foi edificada, entre os anos de 1935 e 1936, a Casa Escolar de Warta, a qual possuía uma ampla sala, dispunha de um palco, biblioteca e anexo para acomodar a família do professor. Mas este espaço, não restrito ao uso escolar, era aproveitado para a realização de missas, que, até então, eram celebradas nas casas dos moradores (CAPELO, 2000).

Famílias procedentes de outras etnias (portugueses, italianos e japoneses) migraram para Warta a partir de 1938, por isso a demanda por escolarização primária aumentou e se diversificou. Nela, o professor polonês só admitia que se falasse português, pensava que a língua de origem deveria ser cultivada fora do espaço escolar, fato que favoreceu a entrada de crianças de outras etnias na instituição (CAPELO, 2000).

Brastilava, atual cidade de Cambé, um dos povoados vinculados a Londrina e inserida na área de terras adquiridas pela CTNP, teve seus primeiros lotes vendidos em 1932 para imigrantes de Danzig, cidade livre e porto de acesso da Polônia ao mar Báltico. A região era habitada mais por eslovacos, todavia havia famílias de várias nacionalidades europeias e brasileiras. Os primeiros moravam na parte de baixo do bairro e, por ser maioria, apropriaram-se da escola como pertencentes à sua etnia. Os moradores da parte de cima, composto por diferentes nacionalidades, trataram de construir uma escola e igreja para seu uso. Os dois grupos sociais em disputa estendiam a rivalidade às instituições e mediam forças entre si. Como os eslovacos eram mais conservadores, tinham dificuldades em aceitar professoras provenientes da escola de cima (CAPELO, 2000).

Com a finalidade de suprir as necessidades de escola primária por parte das famílias de imigrantes que chegavam à região de Londrina, várias escolas étnicas foram criadas, como explicitamos até aqui: a Escola Alemã, a Escola Palhano, a Escola Japonesa, a Casa Escolar de Warta e as escolas do povoado de Brastilava. No entanto, Capelo (2000, p. 155) critica a fixação do marco histórico inicial de escolarização de Londrina nos anos de 1930, argumentando que

[...] implicou, de um lado, na notabilização dos “de fora” que vieram para reocupar as terras e, de outro, na exclusão do universo social pré-existente. Dentro deste, a experiência escolar jesuítica do século XVII, assim como a educação catequética de crianças indígenas e nacionais realizada sob a orientação dos padres capuchinhos, no século XIX, também foi encoberta, silenciada.

Para a autora, a gênese da educação no município, no contexto capitalista, relaciona-se “com as demandas étnicas”, em razão da presença maciça de imigrantes estrangeiros. “Mas isso não significa que, paulistas, mineiros ou brasileiros provenientes de outras regiões do Brasil não tenham contribuído para a consolidação do sistema educacional; via de regra, foram os primeiros professores” (2000, p. 54).

As críticas tecidas por Capelo são pertinentes, uma vez que, ao se referir a uma história de Londrina pós 1930, desconsidera o caboclo, o indígena e os demais brasileiros que ocupavam esse espaço, os quais criaram formas de se educarem e de educarem seus semelhantes. Seja por experiências de educação não formal ou por meio de ações educativas e catequéticas dos jesuítas, que se estabeleceram nos anos que antecederam à década de 30 do século XX.

Falamos, portanto, em antecedentes e também na coexistência de modelos educacionais à medida que, anterior à chegada dos imigrantes, ocorriam outras experiências educativas dos que aqui habitavam e, com a vinda destes, escolas étnicas se estabeleceram e se mantiveram por algum tempo concomitante ao GE.

A “ruptura”, se assim podemos expressar, aconteceu com o movimento nacionalista e as políticas implantadas na era Vargas. Medidas que requisitam a figura estatal para se efetivarem. O Grupo Escolar “Hugo Simas” vem a ser o

representante que faltava em uma cidade que nasce e permanece por muitos anos sob a administração de uma empresa privada.

Desse modo, sem negligenciar a presença dos sujeitos que estavam antes da ocupação capitalista, centramo-nos no período posterior a 1930, por ser a década em que se expandem as iniciativas educacionais formais, inclusive em que se constrói o primeiro Grupo Escolar de Londrina, nosso foco de análise na sequência.

3.1.2 O Grupo Escolar “Hugo Simas”: aspectos históricos e políticos de sua concepção

Tornar compreensível o que representou o GE “Hugo Simas”¹⁹ em seus primórdios só é possível frente ao cenário que se compunha e a memória dos que vivenciaram e atuaram como verdadeiros autores. Buscamos compor este espaço-tempo por meio de pesquisas de historiadores, de documentos da instituição em estudo e da narrativa de ex-professores.

Sobre o início dos anos trinta do século passado, Candotti (1997, p. 64), por intermédio de uma das notas publicadas pelo jornal “Paraná Norte” em 1934, apresenta-nos alguns dados estatísticos que permitem ter uma visão acerca do crescimento do município de Londrina no período de 1931 a 1934.

O crescimento em termos de construções, também evidenciava um adensamento populacional na zona urbana, no entanto, tal crescimento, ainda não foi suficiente para superar a população rural, tendo em vista que o crescimento desta se deu em função de uma economia agrícola predominante. Arquitetonicamente, o que se construiu naquele momento foi uma “cidade de madeira”.

O desenho urbanístico em expansão retratava um município oriundo pela economia agrícola, utilizando-se de materiais disponíveis na natureza. Apesar desse crescimento, que não superou o rural, nesse período, as culturas agrícolas

¹⁹ Anterior a essa nomenclatura, de sua criação a 1941, era designado de “Grupo Escolar de Londrina”. Sinaliza Capelo (2000) que a substituição por nomes que destacam os “heróis nacionais”, como ocorreu neste GE, também aconteceu nas demais instituições de ensino de Londrina, com mais intensidade no fim dos anos 1940 e início de 1950 em conformidade com o projeto de nacionalização.

mais desenvolvidas foram o arroz, o algodão, o feijão, o milho, entre outros produtos. Só em 1936, surgiram as primeiras tentativas de produzir café, alcançando seu apogeu na década de 50 (CANDOTTI, 1997).

Londrina tinha como marca de seu progresso suas terras férteis e a produtividade que proporcionava. Razões pelas quais seduziram pessoas de diferentes nacionalidades e outras já fixadas nos demais estados brasileiros, a oportunidade de se tornarem proprietários de terras e enriquecerem os trouxe a esta cidade.

Entretanto Tomazi (1997) contrapõe a ideia de que a reocupação acontecia de modo intensivo, que a mata era derrubada na íntegra, que se criavam núcleos urbanos e implantava-se a agricultura e a pecuária. A maior parte das terras compradas não era explorada, o que dominava era a especulação. Dados comprovam que quase a totalidade dos lotes rurais vendidos pela companhia inglesa, entre 1930-1943, foi adquirida à vista²⁰. Conclui-se, destarte, que a maioria dos compradores detinha algum capital acumulado e deslocava-se à procura de terras a fim de obter futuros lucros (TOMAZI, 1997).

A expansão do espaço urbano e rural não ocorreu na mesma proporção, no entanto, foi através do fornecido pelo campo que a zona urbana se constituía e se formava. Ao analisar um levantamento estatístico feito pela prefeitura em 1936 e publicado pelo “Paraná Norte”, Candotti (1997) observa que a maior parte era de estabelecimentos que comercializavam artigos de primeira necessidade, todavia o número de bares, botequins, bilhares e pensões se destacavam. A historiadora esclarece que as pensões eram vistas como hospedaria para os que permaneciam temporariamente e, em geral, eram frequentadas por homens em busca de jogo, bebida e mulheres.

A atividade comercial supria necessidades primárias e secundárias: com artigos essenciais para sobreviver, moradia provisória ou diversão. Com o propósito de promover lazer, o primeiro cinema foi instalado praticamente paralelo à cidade, em julho de 1934, com o nome de Cine Londrina, nomenclatura que se

²⁰ Os estudos de Tomazi (1997) questionam e, pelos dados fornecidos, rompem com a imagem difundida pela empresa colonizadora de que “[...] o Norte do Paraná, colonizado pela companhia, é antes de tudo um exemplo a seguir, um exemplo do que pode alcançar o agricultor brasileiro quando trabalha um solo fértil que seja seu, amparado pela certeza do lucro e pelo direito de propriedade [...], onde a iniciativa privada realizou uma verdadeira, justa e pacífica reforma agrária” (COMPANHIA MELHORAMENTOS..., 1977, p. 146-150).

alterou na década de 40 e depois na de 60. No mesmo ano, edificou-se a primeira igreja católica na zona urbana, em um ponto privilegiado, e o projeto e a madeira foram providenciados pela Companhia. Após sua construção, outras igrejas protestantes se instalaram (CANDOTTI, 1997).

Não se pode esquecer que o município se originou como um empreendimento imobiliário e, por estar sob o comando de uma empresa colonizadora, diversas instituições e estabelecimentos

[...] encontravam-se construídos em terrenos doados pela Companhia e com os recursos cedidos pela mesma, entre os quais podemos citar a igreja matriz, o primeiro hospital, o matadouro, praças, jardins cemitério, grupo escolar e edifício municipal.

Observando um documento de doação de terras, por parte da Companhia à Prefeitura de Londrina, datado de 21 de junho de 1935, evidencia-se claramente o domínio exercido pela CTNP, não só no que diz respeito à posse das terras, mas também, quanto ao poder político, pois, sem tais doações, a Prefeitura não poderia dispor de nenhum patrimônio público. A partir do momento em que estas doações são aceitas, a Prefeitura encontra-se em débito com a Companhia, e para tanto, abre suas portas para possíveis interferências por parte da mesma (CANDOTTI, 1997, p. 70).

Tal denúncia preocupa, haja vista que o poder público tem poderes limitados sobre os encaminhamentos que daria à cidade; indubitavelmente, as escolhas e os posicionamentos tomados tiveram que ser negociados com a CTNP, que também possuía concessões para o abastecimento de água e energia elétrica (CANDOTTI, 1997).

Além dessas concessões, a Companhia tinha sob seu controle o mais importante veículo de formação de opinião pública local, o jornal “Paraná Norte”. Em sua identificação com a imagem de uma Terra de Promissão, afirma Arias Neto (1998, p. 78), “[...] a sociedade capitalista busca também o monopólio de “corações e mentes”, ou seja, a sua legitimação social”.

Ante este quadro, concordamos com Candotti (1997) quando conclui que “tudo isso confirma a existência de uma cidade onde, público e privado fundem-se, em um único elemento, o qual é representado pela dominação monopólica [...]”. Tomazi (1997) corrobora a simbiose existente entre poder público e setor privado ao lembrar que o interventor Manoel Ribas, após o golpe do Estado Novo em 1937, nomeou como prefeito de Londrina o diretor da CTNP, Willie Davids.

A mistura entre público e privado se manifestou também no terreno concedido pela CTNP para a construção do primeiro hospital, procedimento comum em cada um dos núcleos urbanos formados em torno dos lotes vendidos pela empresa²¹. Conhecido como “Hospital da Companhia” ou “Hospital Dr. Anísio”, foi inaugurado em 1935 e, atualmente, no mesmo lugar, encontra-se um Centro de Saúde (CANDOTTI, 1997).

De forma semelhante, ocorreu a instalação do primeiro Grupo Escolar²² e do colégio de freiras “Mãe de Deus”²³. A Companhia favoreceu estas e outras iniciativas educacionais por acreditar que a escola coincidia com “progresso”.

A preocupação em atender à demanda escolar, visto que a rede de ensino existente “[...] não oferecia condições de um ensino primário e acessível a todos” (CANDOTTI, 1997, p. 95), motivou a idealização e construção da primeira escola pública primária em Londrina.

A fotografia da década de 1930 nos mostra o quão importante era essa construção. O lançamento da pedra fundamental reuniu homens, crianças e algumas mulheres, a satisfação deste momento estava estampada no rosto de cada um deles.

²¹ Londrina foi fundada em 1929, paralelo a ela os núcleos de Cambé em 1930, Rolândia em 1932, Arapongas em 1935, Mandaguari em 1937 e Apucarana em 1938, os quais se tornaram municípios nas décadas posteriores. As cidades mencionadas foram os únicos núcleos urbanos criados pela CTNP e estiveram subordinadas, de diversas formas, à Londrina, porque era a sede do escritório da empresa imobiliária, onde abrigou seus funcionários e se instalou o hotel (ARIAS NETO, 1998).

²² Ver (Anexo A) a Certidão datada de 1976, que se refere à escritura pública de doação do terreno do Grupo Escolar “Hugo Simas” pela Companhia de Terras Norte do Paraná em 1936.

²³ Em 1936, “o Colégio Mãe de Deus foi instalado em uma casa com duas salas de aula. Metade da casa servia como escola e a parte anexa, como moradia das irmãs. Era pequena, desconfortável, mas serviu como marco inicial da obra educacional [...]” (BERTAN, 1991, p. 23). Um ano depois por causa da estrutura física inadequada, a Companhia de Terras Norte do Paraná doou um terreno onde foi construído o Colégio (BERTAN, 1991).



Ilustração 1 – Lançamento da pedra fundamental do edifício do Grupo
Fonte: Acervo Fotográfico. Colégio Estadual “Hugo Simas”, [193-].

A fim de solucionar o problema com a educação pública, Candotti (1997) informa que a Companhia apelou ao governo paranaense para que tomasse providência e construísse um grupo escolar que correspondesse às necessidades locais.

Em atendimento aos apelos da imprensa, e mais especificamente da Companhia, o Governo Estadual, durante a década de 40, acabou dotando a cidade de duas instituições públicas de ensino²⁴.

A pequena e precária escola pública de Londrina, que funcionava em uma casa cedida pela Companhia à Rua Souza Naves, em frente à Praça Primeiro de Maio desde 1934, acabou sendo transferida no ano de 1946, para instalações mais amplas e adequadas em um terreno localizado à Rua Jatahy doado pela Companhia, denominando-se neste momento, como “Grupo Escolar Hugo Simas” (LONDRINA, 1995, apud CANDOTTI 1997, p. 97).

²⁴ Além do GE “Hugo Simas”, em 1948, instalou-se em Londrina o “Ginásio Estadual de Londrina”, que incluía o ensino primário e o curso ginásial (CANDOTTI, 1997).

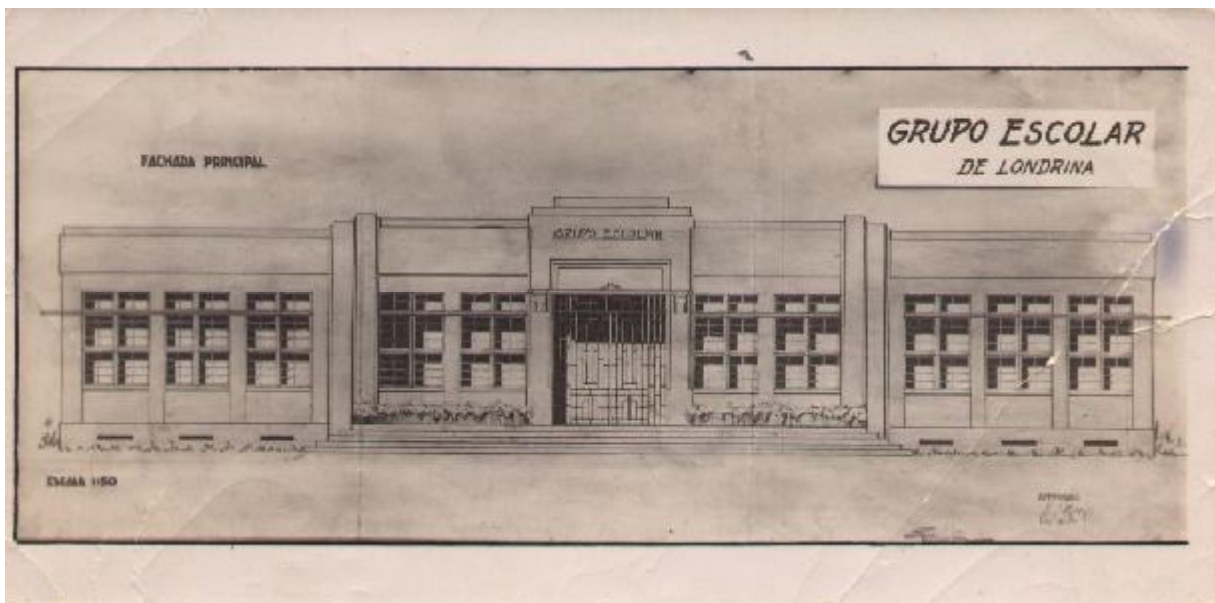


Ilustração 2 - A planta da construção do Grupo Escolar.
Fonte: Acervo Fotográfico: Colégio Estadual "Hugo Simas", [193-].

Da precariedade e ausência de espaços públicos de ensino, projetou-se uma arquitetura que trazia em seu cerne a modernidade, a disciplina e a racionalização do uso dos espaços escolares. Como pode ser observado na planta do Grupo Escolar:

[...] construído em alvenaria, com salas amplas, trazia a funcionalidade como tema principal. As salas se interligavam ao corredor principal a diretoria e a secretaria foram projetadas para ocupar a entrada do prédio, um meio considerado eficiente para controlar a entrada e a saída dos alunos em tempos de rigorosa disciplina. A obra surtiu grande efeito e foi bastante apreciada pela população como a materialização dos desejos de modernidade, levados aos extremos pelos londrinenses (ABRAMO, 2004, p. 58).

Reiteramos, uma obra que inspirava modernidade, disciplina e poder aparece como características desta primeira benfeitoria pública em Londrina. Como descreve a autora, o contorno do espaço destinado ao aluno, bem como o da administração escolar cumprem a finalidade de controlar o interior da escola.

A implantação do primeiro edifício público em Londrina, o Grupo Escolar, coincide com a era Vargas (1938-1939), em que havia um forte movimento de nacionalização compulsória²⁵ e decretos ordenavam o fechamento de escolas

²⁵ Em nossa investigação, encontramos outros registros que certificam o vínculo entre este grupo escolar e o nacionalismo da era Vargas: no mobiliário, localizamos como um dos itens o retrato de Getúlio e de demais personalidades brasileiras; comemorar o Dia da Juventude Brasileira (data de aniversário deste presidente) era uma prática da instituição e que envolvia toda comunidade

étnicas ou sua transformação em escolas públicas, como ressalta Kreutz (2000). O Decreto 406 de 1938, conforme assinala o pesquisador, mandava que todo o material usado no ensino elementar estivesse em idioma nacional, impedia que circulasse, nos distritos rurais, livro, revista ou jornal escrito em língua estrangeira e que o currículo escolar se adequasse à história e geografia brasileira.

Porém, o Decreto de nacionalização mais importante talvez tenha sido o de número 1.545, de 25 de agosto de 1939, instruindo os secretários estaduais de Educação a construir e a manter escolas em áreas de colonização estrangeira; a estimular o patriotismo por parte de estudantes; a fiscalizar o ensino de línguas estrangeiras; a intensificar o ensino de história e geografia do Brasil; a proibir expressamente que uma escola fosse dirigida por um estrangeiro e a se fazer uso de alguma língua estrangeira em assembleias e reuniões públicas. Também ordenava que a educação física nas escolas étnicas fosse realizada sob a direção de um oficial ou sargento das Forças Armadas indicado pelo comandante militar da região (KREUTZ, 2000, p. 366).

Embora bem mais difundida na década de 1930, essa discussão já ocorria. No Paraná, em 1909, o deputado governista Hugo Simas apresentou um projeto que objetivava nacionalizar o estrangeiro. Em 1918, este projeto voltou a ser debatido em função do Decreto Federal n. 13.014, que determinava o auxílio em dinheiro para as instituições públicas para o ensino de língua portuguesa, geografia e história do Brasil nos municípios formados por antigas colônias de europeus (SCHELBAUER, 1998).

A nacionalização do estrangeiro, como bem esclarece Schelbauer (1998), atrelava-se ao fortalecimento da unidade nacional. Era a necessidade de integrar esses imigrantes à vida da nação brasileira, de maneira que seus anseios futuros se relacionassem “[...] à nova pátria e não ao país de origem”.

Temos, destarte, medidas sendo executadas em nível nacional, regional e local com o mesmo desígnio. Quanto ao Projeto Hugo Simas, como ficou conhecido, determinava que: o projeto de funcionamento de escolas particulares e a aprovação dos seus programas de ensino haveriam de ser analisados previamente pelo Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública; caberia a esta Secretaria a verificação do conhecimento da língua portuguesa pelos professores

escolar; e, no Anexo B, um exemplar de Jornal feito no “Hugo Simas” traz escritos que reforçam tal constatação.

estrangeiros e seria obrigatório, em todas as cadeiras que determinasse o governo, o uso da língua portuguesa (WACHOWICZ, 2002).

No Paraná da década de 1930, o Interventor Manoel Ribas assegurou o funcionamento das instituições de ensino particulares, mediante registro na Diretoria Geral de Educação e obediência às seguintes disposições:

- a) Discriminação do local de funcionamento, dos cursos, das disciplinas ofertadas, dos programas, números de alunos e professores (Art. 4º).
- b) Provar que os professores de Português, História e Geografia fossem brasileiros natos e diplomados por instituição nacional (Art. 4º).
- c) Ministar o ensino primário em língua nacional, assim como também o jardim da infância (Art. 5º).**
- d) Fazer escituração em língua nacional, ensinar e cantar diariamente o Hino Nacional e o Hino da Bandeira (RENK, 2004, p.118-119, grifo da autora).

O cumprimento de decretos como estes só aconteceriam por intermédio de instituições capazes de fiscalizar e de fazer valer as normatizações propostas. O GE “Hugo Simas” veio a ser este órgão governamental na comunidade londrinense. A escolha do nome do homenageado e o contato com documentos produzidos no seu interior certificam o papel de fiscalização e controle exercidos pelo estabelecimento de ensino.

Ilustrativo é o fato de que, em 1937, o diretor do GE “Hugo Simas”, Antenor Henrique Monteiro, pediu ao Delegado Regional de Ensino “[...] instruções para com o grande número de Escolas particulares estrangeiras que existe neste município sendo que nenhuma delas preenchem as formalidades exigidas pelas leis de Ensino [...]” (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1937-1941, p. 1).

Ainda no mesmo ano, o diretor escreveu ao Delegado Regional de Ensino e solicitou a relação das escolas particulares do município a fim de fiscalizá-las.

Venho mui respeitosamente a presença de V.E. pedir a relação das escolas particulares deste município que acham-se registradas, sendo que desejo fazer uma fiscalização rigorosa, visto diariamente abrirem-se novas escolas sem nenhum metodo e sem professores competentes, tornando-se dest'arte em prejuiso para o proprio ensino, sendo que crianças que entram nessas escolas saem sem nenhuma noção e completamente viciadas na pronuncia e demais materias. Uma verdadeira pergunta é a prefeitura municipal sub-vencionar uma simples escola particular com um professor e uma leiga completamente

com a importancia de 500\$000 (Quientos mil reis) mensais, que bem poderiam reverter em escolas isoladas nas fazendas (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1937-1941, p. 6-7).

As medidas nacionalizantes interferiram nas escolas étnicas rurais londrinenses, sobretudo na alemã e nas japonesas. No entanto, a escola fixada em Warta não teve problemas porque se enquadrava nos moldes brasileiros (CAPELO, 2000).

Com este sentido, localizamos ofícios, datados de 1938 na instituição pesquisada, que evidenciam sua função de comunicar a situação das demais escolas londrinenses, sejam elas isoladas, particulares da zona urbana ou particulares étnicas. A inspeção e o pedido de providências aparecem com certa recorrência, consta o seguinte comunicado ao Delegado Regional de Ensino no mês de abril:

Venho à vossa digna presença pedir urgentes instruções quanto as escolas particulares do município e cidade, na maioria estrangeiras (alemães e japonezes). Na mesma situação acha-se o Colegio Mãe de Deus, dirigido por irmãs alemãs. Taes escolas estão impossibilitadas de preencherem o exigido por lei (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1937-1941, p. 12).

Em maio do mesmo ano, outro ofício de similar teor foi encaminhado, evidenciando a recorrência da preocupação com as escolas étnicas na era Vargas.

Levo ao vosso conhecimento, para os devidos fins que as Escolas Japonezas de Londrina e Cambé estão com professoras deste Grupo Escolar à frente. As demais aguardam nossa vinda. As Escolas Alemãs não preencheram seus requisitos e aguardam ordens de fecharem. As freiras do “Colégio Mãe de Deus”, desta localidade, entrarão em exame no próximo dia 4 do corrente (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1937-1941, p. 13-14).

Pelos escritos, observa-se que, nesse momento, ao “Hugo Simas” competia a fiscalização, envio de comunicados aos órgãos superiores de ensino e era dado a ele o poder de atuação para que as normatizações nacionalistas se concretizassem. Esclarecedor também é a frequência de informativos acerca da educação ofertada por estrangeiros em seus lares ou instituições fundadas por eles. Em agosto de 1938, o diretor do GE escreveu ao Delegado de Ensino da 2ª Região para pedir providências em relação às escolas étnicas e famílias de estrangeiros que ensinavam no idioma de origem.

Levo ao vosso conhecimento, para os devidos fins, e pedindo as providencias necessárias, que as famílias japonezas nesta cidade, continuam ensinando a língua japoneza em suas casas em pequenas turmas de 5 á 10 alunos (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1937-1941, p. 16).

Na sequência desta notificação, o diretor avisa ter fechado “[...] duas escolas japonezas, sendo que aprisionei livros, cadernos, etc.” (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1937-1941, p. 17-18).

Tais medidas retratam a nova figura estatal, o Paraná, até 1930, era comandado por grandes latifundiários, atrelados ao mate e à pecuária. Focavam no aumento da receita do governo, concretizando-a por meio da arrecadação de impostos com a reocupação das terras. Politicamente, de 1930 a 1945, foi governado pelos interventores nomeados por Vargas (Mário Tourinho e depois Manoel Ribas), portanto, a política paranaense se ajustava aos projetos governamentais em nível nacional (TOMAZI, 1997).

Hilsdorf (2007) salienta que a educação escolar necessária neste momento histórico atrelava-se aos valores atribuídos à religião, à família, ao trabalho e à pátria, divulgados desde os anos de 1920. Igualmente, centralização, autoritarismo, modernização e nacionalização direcionavam a política educacional no decorrer do Estado Novo.

E, para alcançar suas metas, a década de 1930 foi campo fértil para a implantação de aparelhos burocrático-administrativos no setor da educação, entre eles: o Ministério da Educação e Saúde em 1931; o Conselho Nacional de Educação, 1931; o Instituto Nacional de Estatística, 1934, que, em 1938, tornou-se o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE; o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, 1938, e o Fundo Nacional do Ensino Primário, 1942 (HILSDORF, 2007).

Em vários setores, ademais do educacional, existiram medidas nacionalizantes. Vargas, em 1939, decretou a união da Estrada de Ferro SP-PR com a Rede Viação Paraná – Santa Catarina, a retirada do poder sobre a estrada de ferro pela CTNP inviabilizou sua continuidade no processo de colonização, que aconteceu cinco anos mais tarde. Alguns autores alegam que um dos motivos da venda da Companhia na década de 1940 se relacione também à perda do controle da prefeitura (STECA; FLORES, 2002).

Instituições, aparelhos burocráticos do Estado, outros decretos e medidas com o mesmo intuito foram instaurados ao longo da era Vargas. Assim como nesse período, o panorama histórico e político sempre influenciou o cotidiano escolar, uma vez que se parte do pressuposto de escola com autonomia relativa.

Com mais detalhes, apresentamos, na seção seguinte, as mudanças e permanências na prática ordinária do Grupo Escolar “Hugo Simas”, na organização do trabalho pedagógico analisada em sua conjuntura.

4 O GRUPO ESCOLAR “HUGO SIMAS”: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A DIFUSÃO DOS IDEAIS ESCOLANOVISTAS

Do panorama da escola pública primária no Paraná ao histórico de Londrina e da educação que dedica ao “seu povo”, esperamos que o caminho trilhado auxilie na reconstrução da história e da memória da primeira instituição primária pública em território londrinense: o Grupo Escolar “Hugo Simas”.

Nesta seção, a tentativa é trazer à tona a organização do trabalho pedagógico e perceber novas práticas e novos vocábulos inseridos em seu cotidiano escolar sob a influência da Escola Nova.

Diante deste desígnio, trabalhamos na (re)composição do tempo e espaço delineado ao longo da história deste GE, na busca de definição de quem eram os sujeitos que escreveram esta história e tratamos de questões educacionais bem específicas: das discussões em torno dos métodos de ensino, da prática escolar, do cooperativismo que se tornou um instrumento sintonizado com o escolanovismo, assim como da condição material da escola pesquisada. Ademais, discorreremos acerca dos símbolos e rituais cultuados neste “templo do saber”, tomando-se por base exames escolares e festividades ocorridas no seu interior.

4.1 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Harvey (1989, p. 114-131) parte do princípio que “[...] um sistema particular de acumulação pode existir porque ‘seu esquema de reprodução é coerente’”. Portanto, compreende as práticas culturais em relação direta com as transformações no modelo de produção capitalista, não como mero sistema de produção em massa, porém “como um modo de vida total”.

“Um modo de vida total”! É disso que precisou e ainda necessita qualquer modelo societário para se materializar e se sustentar, e foi o que ocorreu em Londrina no pós-1930. Com essa incumbência, de dar coerência e sustentabilidade, bem como transmitir conhecimentos historicamente acumulados,

a instituição escolar foi idealizada. Em especial por ser a primeira obra pública e espaço de formação humana, o Grupo Escolar “Hugo Simas” vinha cumprir a meta de conceber mentalidades atreladas ao novo modo de vida londrinense.

Para obter êxito, a organização do trabalho pedagógico deveria estar em conformidade com esse modelo de vida e é acerca dessa organização que tratamos agora: dos métodos empregados e das condições materiais que possibilitaram incorporar determinadas práticas de ensino no espaço da sala de aula. Igualmente, centramos na configuração do espaço-tempo, no público que esta instituição atendeu, nos símbolos incorporados em sua prática ordinária, no seu professorado e sua formação.

4.1.1 Espaço e tempo escolar

Sob uma “cidade de madeira”²⁶, ergueu-se um edifício dedicado às luzes advindas da educação. A primeira obra pública em solo londrinense impressiona pela sua modernidade. Essa “Terra de Promissão” buscava solidificar um novo desenho urbanístico e, no fim da década de 1930, pelas linhas retas que inspiram progresso e racionalidade, teve origem o “Grupo Escolar de Londrina”. O documento iconográfico traduz a ansiedade e urgência por um local destinado ao ensino primário. Ainda por concluir, coabitavam este espaço: operários, professores e alunos devidamente uniformizados.

²⁶ “Cidade de madeira” e “cidade de alvenaria” são expressões utilizadas por Candotti (1997) ao se referir à arquitetura que se projetava em diferentes momentos em Londrina.



Ilustração 3 – Grupo Escolar de Londrina em construção
Fonte: Acervo Fotográfico do Colégio Estadual “Hugo Simas”, 1937.

A Companhia de Terras Norte do Paraná, pressupondo que progresso e instituições educativas se complementavam, apoiava esta e outras iniciativas educacionais, doando terrenos para construí-las. Curioso, comenta Arias Neto (1998, p. 33), que, para atrair compradores de terras, esta empresa se respaldava no desenvolvimento e planejamento urbano.

Ao longo do tempo, campo e cidade vão adquirindo, cada qual, significações específicas: o campo é a terra fértil, local de trabalho, fonte de riqueza, a cidade é sede jurídica, administrativa, planejada urbanisticamente, local de comodidade onde os homens encontram a alegria de viver.

Este espaço urbano, regulado pelo que há de mais moderno, firmou-se a partir dos anos 1950 com a criação de locais como: o Cine Ouro Verde, em 1952; a refinada Avenida Higienópolis; a Estação Rodoviária, 1951; loteamentos de alto padrão e construções de edifícios residenciais. Portanto, o Grupo Escolar de Londrina, instalado em 1937, antecipou uma tendência que se firmaria vinte anos depois quando se intencionava arquitetar uma “cidade de alvenaria”.

Contudo, monumentalidade e modernidade não garantem que, pelo menos, muitos tenham acesso à educação primária, foi o que ocorreu com esta escola londrinense. Em 1939, perante a necessidade de mais salas de aula, o prefeito alugou e disponibilizou o prédio da extinta Escola Alemã, que, todavia, precisava

de mobiliário mínimo (carteiras, armários e quadros negros). Igualmente, solicitou documentos a fim de nomear professores para as diversas localidades de Londrina, tendo em vista que a falta destes gerava um elevado número de crianças sem acesso às instituições de ensino elementar (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1937-1941).

O prédio da antiga Escola Alemã, ainda anexo ao Grupo em 1942, recebeu a nomenclatura de “Salas Duque de Caxias” em um dos festejos em homenagem a esse herói nacional (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1942c). Vale destacar que esta data foi incorporada ao calendário escolar a partir de 16 de agosto de 1941, seguindo orientações do diretor-geral da Educação do Paraná (BENCOSTA, 2006).

Além das dependências do Grupo Escolar “Hugo Simas” e das “Salas Duque de Caxias”, outros locais da cidade eram usados para atender à crescente demanda, visto que conseguir um único prédio para cumprir tal propósito era difícil.

Em 1939, havia dois quartos anos (um feminino e um masculino), dois terceiros anos (um misto e um masculino), quatro turmas de segundo ano (duas femininas e duas masculinas) e oito de primeiro ano (duas masculinas, duas femininas e quatro mistas). A maioria das crianças estava matriculada no primeiro ano do ensino primário.

Com o uso de diferentes espaços por esse Grupo Escolar, de 16 turmas, atendidas em 1939, este número se estendeu para 27 em 1942. A ampliação do Grupo, o desdobramento de turnos e o atendimento em outras três casas²⁷, demonstram a dificuldade em conciliar espaço físico e demanda por escolarização primária nas décadas de 1930 e 1940, como aponta o escrito:

Comunico-vos que foi impossível conseguir prédio para ampliar o desenvolvimento deste grupo escolar, entretanto o diretor da Companhia de Terras permitiu que continue o funcionamento de algumas classes, junto ao prédio da Associação Comercial até que seja demolida a casa ocupada, tendo ainda o Snr. Udhiara, cedido também o prédio onde funcionava anteriormente a

²⁷ Em outro ofício, Mercedes Camargo Martins esclarece ao Diretor Geral da Educação que apenas uma das três casas era alugada, as demais foram cedidas gratuitamente até o fim do ano letivo de 1942 (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1942-1943).

“Caverna Escoteira”, para este grupo escolar. Assim sendo, poderão funcionar vinte e sete classes, aguardando para o perfeito funcionamento nomeação de professores capazes de exercer o magistério. Quanto a ampliação do grupo escolar, talvez devido ao péssimo tempo reinante, talvez devido a negligência dos construtores, não dá esperanças de ser concluída antes do fim do ano (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS 1942-1943, p. 2-verso).

Da mesma forma, ao longo da década de 1940, atendendo em três turnos e com quantidade elevada de alunos, o Grupo Escolar “Hugo Simas” conviveu com a necessidade de profissionais que mantivessem a escola devidamente limpa, gerando inúmeros pedidos de zeladoras às autoridades responsáveis (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1945-1947).

A falta de espaço e de docentes é apontada em outros registros do ano de 1943. Nestes, a diretora informa sobre o funcionamento da Associação de Escoteiros e Bandeirantes, da Cooperativa Escolar, do Grêmio Literário Infantil e do Centro de Professores. No entanto comunica que o grêmio funcionava com deficiência por causa da estrutura física e da ausência de pessoal para o cargo de orientadora das associações escolares, haja vista que todas as professoras regiam classes (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1943-1945).

O Delegado do Ensino, em visita à instituição, também expôs a condição precária da instalação do Grupo, que funcionava em três turnos, cada um de três horas. Mesmo diante deste quadro, teve a “[...] alegria em sentir as qualidades que as impulsionam diariamente (as professoras). Tal conduta é tudo na alma escolar” (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1938-1999, p. 5).

Perante a carência de vagas, chegou-se à conclusão da necessidade de construir outro edifício escolar, já que “[...] as casas em que funcionam numerosas classes causam desagradável impressão. Nelas faltam todos os espíritos. São velhas, com salas pequenas, esburacadas umas e outras sem ar suficiente e mal iluminadas” (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1938-1999, p. 5).

Nessa visita, o Delegado do Ensino mencionou o trabalho de orientação que realizou em relação aos planos de aula, às associações, o serviço de trabalhos manuais e a adaptação dos horários em seus três períodos. Elogiou o desempenho da direção, pontuou a alegria e o interesse das crianças e que,

quando ampliado o horário deste grupo, o ensino apresentaria ainda mais melhoras (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1938-1999).

Na década de 50 do século XX, a expansão do número de matrículas para o ensino primário permaneceu ainda como uma necessidade, que não é só do GE “Hugo Simas” e de Londrina, mas é representativa, por retratar a problemática da escolarização primária do norte do estado paranaense.

Pilotto traz informações sobre essa dramática situação vivenciada pelos londrinenses durante os anos de 1950:

São cenas de VERDADEIRO DESESPÊRO por parte dos pais, às vezes com filhos já de oito e nove anos, ao ouvirem o: **Está encerrada a matrícula**, que eles conhecem do ano anterior. Desespêro que não se exterioriza em alguns mais do que lágrimas de muitas mulheres, mães possivelmente, e noutros irrompe numa revolta que se traduz quase sempre em impropérios – frases desaforadas e injustas – contra as professoras encarregadas do serviço ou as diretoras [...] Verificou-se até, no ano passado, uma tentativa de agressão por parte de um pai de aluno – vítima da situação – contra a diretora de um estabelecimento (1954, p. 80, grifo do autor).

Comenta também que, em dias de matrículas, as filas se formavam logo cedo em frente aos portões dos grupos escolares londrinenses, bloqueavam o trânsito e, devido ao tumulto gerado, havia até policiamento. A ausência não era só de vagas, faltavam professoras. Salas lotadas e o desdobramento de turnos foram medidas para amenizar o problema, que gerava outra dificuldade: cumprir o programa escolar (PILOTTO, 1954).

Em particular, acerca do GE “Hugo Simas”²⁸, escreve que

[...] é o que comporta maior número de alunos (1.246 em 1953), funcionando trinta turmas nas suas dez salas. Por ser a escola mais central talvez, é a mais procurada: só conseguem matrícula uns 50% dos candidatos que a procuraram no início do ano (PILOTTO, 1954, p. 81).

²⁸ A respeito de outras instituições primárias de Londrina, a obra de Pilotto (1954) apresenta dados importantes: o terceiro grupo tinha vinte e uma classes que mais pareciam um “pardiêiro”; o quarto GE funcionava na Escola de Aplicação do Curso Normal Regional e tinha nove salas, duas delas fechadas por falta de professores; o GE da Vila Cazoni, seis salas; o GE da Vila Nova, oito classes e o da Vila Brasil, duas salas. Os três últimos, em 1953, poderiam atender mais alunos se tivessem professores. A Vila Judith e o Bairro Aeroporto, situados no perímetro urbano, não tinham escolas.

A incompatibilidade entre vagas e demanda demonstra o porquê de localizarmos registros deste GE sobre o problema com a estrutura física. Todavia, sobre o tempo escolar, também sempre eram dedicados momentos de discussão nessa escola primária.

Nas reuniões pedagógicas dos anos 1940, as aulas-modelo²⁹ eram continuamente cronometradas e, em 1942, junto ao Delegado do Ensino, um dos assuntos foi o horário escolar. Em concordância com as determinações prescritas por ele, assim sugeriu uma docente:

Horário
Aritmética (calculos aritméticos e geométricos.) 60 minutos
Linguagem (oral e escrita) 50 minutos
Ciências (história, geografia, ciências, educação moral) 30 minutos
Expressões (desenho, cartografia, trabalhos manuais, ed. física, canto) 40 m.
Associações, trab. Manuais, ed. Física terão horários especiais respeitando-se quanto possível a base do horario presente (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1942c, p. 23).

A supremacia das disciplinas de aritmética e linguagem, e a dualidade existente no horário escolar podem ser notadas. Há tempo para tudo nesse modelo de escola: trabalhar X descansar, ocupar-se X estar livre, aprender X brincar. É o que esclarece Souza (1998, p. 220):

A sincronização do tempo reflete uma das exigências da organização do trabalho industrial, isto é, extrair do trabalhador mais eficiência e mais lucro. Na escola, essa racionalização adquire um duplo significado: primeiro ela pressupõe a eficiência e a eficácia tendo em vista o ensino simultâneo que facultou a educação de um número maior de crianças, com mais conteúdos e em menor tempo. Em segundo lugar, a disciplina do tempo foi incorporada sob a ética contrária à ociosidade e que valorizava a regularidade, a pontualidade e a ordem.

Esta dualidade do tempo encontrava no ordenamento espacial sua concretização. Diretoria, secretaria, biblioteca infantil, biblioteca das professoras, salão de festas, cantina, sala de trabalhos manuais, salas de aula e almoxarifado eram locais onde trabalhavam alunos, professores e direção. Assim se organizava

²⁹ As aulas-modelo consistiam na escala antecipada de uma ou duas professoras responsáveis por ministrar uma aula na presença de alunos, após a explanação, outra docente realizava a crítica.

o “Hugo Simas” nos anos 1940 e praticamente em toda sua existência (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1944-1950).

Diretoria e secretaria, espaço de poder e dedicado ao trabalho burocrático; biblioteca infantil e de professores, onde se formam sujeitos aptos a ler novos signos, exclusivamente urbanos; salão de festas e de trabalhos manuais, era a escola que se mostrava ao mundo, cultivava o amor e formava para o trabalho; cantina, onde os alunos podiam se alimentar³⁰; sala de aula era lugar de trabalho intelectual, regido pelo princípio da ordem e da disciplina; pátio, espaço de veneração aos símbolos nacionais (bandeiras, hinos e seus “heróis”), também da brincadeira vigiada, uma vez que as professoras eram escaladas para cuidar dos recreios.

Na escola, a criança internalizava as primeiras percepções cognitivas da temporalidade, pautadas pela exatidão, na aplicação e regularidade; noções de um tempo cronometrado, útil, que era preciso aproveitar. Além disso, aprende a ler o relógio e suas aplicações. O repicar do sino, a exemplo das igrejas e dos sinos das fábricas, marca os principais momentos da jornada escolar: a entrada, o recreio, a saída. O quadro de horário registra a distribuição do tempo, a fragmentação das matérias e das atividades e constitui um instrumento de controle do trabalho dos alunos e dos professores. O tempo escolar se expressa também como tempo disciplinar: respeitar horários e cumpri-los, cada coisa a seu tempo certo, preciso. Dessa forma, a criança aprende a concepção cultural do tempo que regulamenta a vida social (SOUZA, 1998, p.137).

A estrutura física com seus compartimentos também expressa a divisão social do trabalho educativo, ensina como se comportar, almeja disciplinar o corpo e a mente. Trata-se de uma arquitetura repleta de simbologias, baseada, inclusive, no escopo de construir uma nova imagem do meio urbano: civilizado, moderno e higienizado.

No que tange à higienização do ambiente escolar, este tema sempre esteve em pauta. A insuficiência de profissionais para realizá-lo e solicitações de reparos urgentes, devido às “[...] péssimas condições de conservação, com instalações sanitárias em deplorável estado [...]”, são questões a serem resolvidas (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1947-1950, p. 8).

³⁰ Em 1953, o Delegado do Ensino enalteceu as instalações da cantina, onde era oferecida aos alunos pobres e demais, sobretudo, sopa (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1938-1999).

Nos anos 1950 e 1960, este tema permanece como relevante e se conquistou a higienização deste GE, é o que demonstra a fala de uma ex-professora na entrevista realizada.

O Hugo Simas do meu tempo foi o Hugo Simas que tinha capa na carteira, era uma capa branca. Os alunos usavam guarda-pó branco, então, você entrava na sala de aula, era a coisa mais linda! Porque era assim um aspecto de saúde, de tranquilidade, era muito bonito! (SANTOS, 2009).

A transmissão de “aspecto de saúde” e de “tranquilidade” via higienização do espaço escolar, não se tratava de um fato isolado. Candotti (1997) cita que, nesse momento em Londrina, aparece a figura do médico sanitário para atuar na prevenção de doenças, incentivar a limpeza do ambiente e contribuir com a saúde da população, haja vista que o que permanecia em foco era a imagem em construção da cidade. Em especial, nos anos 1950, a concepção geral da legislação do município “[...] estabelece uma correlação direta entre higiene e moralidade social” (ARIAS NETO, 1998, p. 156).

Também em sintonia com essa imagem de cidade, instalou-se, em 1958, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade de Direito, atual Universidade Estadual de Londrina (UEL), no prédio do GE “Hugo Simas”, ali permanecendo até a criação da sede própria.

Candotti (1997, p. 157) afirma que, com a criação de cursos superiores, “[...] ocorreu o fortalecimento e a ampliação do “poder das letras””. A instalação destes cursos aconteceu mediante a “[...] necessidade de profissionais que atuassem como professores especializados e advogados, além dos interesses de famílias influentes que não queriam o afastamento de seus filhos para outras cidades”.

Ao emprestar parte de suas salas, o Grupo Escolar reduziu suas vagas para 1200 matriculados, distribuídos em apenas nove classes. Iniciou-se, portanto, a ocupação e a partilha do terreno que, até 1958, era somente usado pelo GE “Hugo Simas”. Já em 1960, a perda de seu espaço foi atenuada com a construção de duas novas alas de salas de aulas e sanitários (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1938-1999). Com esta ampliação, dez anos depois da partilha, em 1968, contabilizaram-se 16 salas de aula e pôde-se novamente

aumentar a quantia de alunos atendidos (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1951-1968).

Nota-se que o uso do espaço desta instituição de ensino público primário não se limitava às suas atividades pedagógicas, houve a concessão de parte do espaço físico para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade de Direito e, em 1967, para a realização dos Exames Vestibulares do Curso Médico da Faculdade de Medicina do Norte do Paraná (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1961-1968).

Ao analisar as discussões, nas atas das reuniões pedagógicas, quanto aos métodos de ensino, as práticas escolares e os discursos vinculados ao pensamento escolanovista e refletindo acerca do ordenamento espaço-temporal, pensar em uma prática fundada nos princípios da Escola Nova torna-se conflitante. O que se pode assegurar, é que, a partir de 1930, conforme Saviani (2007b) admite, houve um equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova no campo das ideias pedagógicas, modificando, inclusive, o ordenamento espacial e temporal da escola, ainda que de modo gradual.

Todavia, métodos de ensino, práticas escolares, condição material, organização dos espaços e dos tempos escolares, nada se consolida sem a presença dos sujeitos que fizeram a história do “Hugo Simas”. Sobre elas e eles, professoras³¹ e alunos, escrevemos a seguir, compreender quem são torna-se fundamental.

4.1.2 A profissão docente e aspectos de sua formação

O educador deve ser zeloso, tomar interesse pelos seus deveres. Deve ser uma pessoa honrada, tanto dentro como fora da escola, pois o aluno forma suas afeições modelando-as pelas de seu mestre. É dever de um bom educador, tomar o maior cuidado em expor convenientemente a matéria.

Para que o aluno possa assimilar os conhecimentos de qualquer disciplina, é preciso que o mestre tenha toda a cautela em observar a conveniência de suas maneiras na pronúncia das palavras e numa linguagem correta.

Em presença dos alunos o professor deve proceder de modo que inspire benevolência e respeito, devendo afastar de si todos os modos pretenciosos, como toda a negligência na sua pessoa. Sua

³¹ Ao nos referirmos sobre os profissionais da educação, optamos usar sempre o feminino, tendo em vista que são elas, as mulheres em sua maioria, que exerceram essa função neste GE.

fisionomia deve exprimir bondade e não severidade. Sua linguagem deve estar em proporção ao grau de inteligência de seus ouvintes, isto significa que, o professor primário deverá exprimir sua linguagem com simplicidade, claresa e precisão, sem afetação e em um tom de voz natural, a fim de levar à luz do saber no espírito da criança.

Para que assim se faz, necessario se torna que o mestre traduza os pensamentos abstratos em termos concretos, comparações bem escolhidas e o emprego de palavras usuais. Enfim, para inspirar o desejo da instrução, o mestre se fará, amado pelos alunos, já pelas suas qualidades pessoais, ou mesmo pelo seu modo de transmitir a materia, de tal maneira que desperta o interesse no educando. Desta maneira, de seguir, o professor obterá resultados no ensino (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1941-1942, p. 4-5).

O discurso proferido em uma reunião pedagógica datada de 1942, realizada no Grupo Escolar “Hugo Simas”, sintetiza o perfil de educadora que se idealizava naquele momento: honrada, benevolente, que se expressasse de modo que os alunos aprendessem e que, acima de tudo, ensinasse pelo exemplo.

“Apóstolo da Civilização”, assim Souza (1998) a denomina, uma vez que foi a partir da figura da normalista que se disseminou a educação popular em território brasileiro. A ela, à boa moça e de família, coube difundir a educação primária desde o fim do século XIX, quando se instituiu a escola graduada e seriada no Brasil.

Esse foi o lugar que competiu à mulher no “desbravamento” de novas terras, em locais antes habitados somente pelo caboclo e pelo índio. Em especial em Londrina, no pós-1930, um novo tempo se instaurou com a vinda da Companhia de Terras Norte do Paraná e de homens e mulheres de distintas nacionalidades e de outros estados brasileiros. Atrelado a isso, a educação pública primária se fez imprescindível, como já argumentamos, e é à boa moça, às professoras, que se confiava unificar o diverso, disciplinar mentes e corpos, educar para uma moderna cidade, que se projetava e se constituía.

Com o movimento republicano, a educação popular transformou-se em uma de suas bandeiras e “[...] o professor passou a ser responsabilizado pela formação do povo, o elemento reformador da sociedade, o portador de uma nobre missão cívica e patriótica” (SOUZA, 1998, p. 61). Análoga incumbência e representação do que é ser professor, é perceptível na fala do Delegado do

Ensino, em 1942, em um encontro pedagógico no GE “Hugo Simas”. Como amigo experiente e orientador que julgava ser, consta em uma ata: a

[...] função do professor na formação da mentalidade social [...], assegurou ser ardua a missão do educador, tal qual a do sacerdote, no sentido de disseminar a confiança, a bondade, perseverança, paciência, o civismo, porquanto no templo escolar o professor é um exemplo aos patriociozinhos (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1942c, p. 19).

Não é novidade vincular esta profissão ao sacerdócio, a uma missão, e associar à escola, a um templo, onde divindades transmitem pelo seu modelo de vida os preceitos de civilidade e os bons modos.

No período em que se constituiu o município de Londrina, marcado pela diversidade de etnias e por um forte movimento nacionalista com a era Vargas, o Delegado do Ensino demonstrava o que competia às professoras: a “formação da mentalidade social”. Ao confrontar este discurso com a afirmativa de Harvey (1989), de que um esquema de produção só se sustenta a partir de um “modo de vida total”, clarifica-se que papel se delineia a estas docentes: o de formar mentalidades coerentes com o novo tempo que se intentava materializar.

No entanto, quem eram as profissionais que trabalhavam no Grupo Escolar “Hugo Simas”? Qual sua formação inicial? Havia formação continuada³²? Como era realizada? Questionamentos como estes nos levam aos documentos do interior desta instituição escolar. Memorandos e Termos de Compromisso talvez respondessem estas indagações, não obstante, nestes, nem sempre constavam a formação prévia. Livros-ponto e outros escritos também auxiliaram neste processo de recompor o perfil do professor desta primeira escola pública primária de Londrina no recorte temporal estabelecido.

A insistência e a escolha por usar sempre o substantivo feminino ao nos referirmos ao profissional da educação justificam-se pelo contato com os dados concretos sobre a questão de gênero nesta escola primária. Em 1939, apenas um, o diretor Aristeu Costa Pinto, era do sexo masculino, as demais eram

³² O termo “formação continuada”, utilizado na atualidade, recebeu ao longo da história da formação de professores outras denominações. No período em estudo, entre as décadas de 1930 e 1970, essa formação é indicada como treinamento e/ou capacitação, dentre outras.

mulheres. Um corpo docente majoritariamente feminino também se apresentou entre as décadas de 40 e 70.



Ilustração 4 – Corpo docente do Grupo Escolar “Hugo Simas” e o Delegado do Ensino, ao seu lado direito, a diretora Mercedes Camargo Martins.
Fonte: Acervo Fotográfico. Colégio Estadual “Hugo Simas” (Diplomandos de 1945).

A foto confirma o fenômeno da feminilização do magistério, que se fortificou desde o fim do século XIX, pela necessidade de ter um significativo número de profissionais encarregados da difusão da educação popular. Alicerçada na moralidade, as mulheres eram as principais indicadas para “[...] modelar uma infância saudável, patriótica e livre de vícios que degeneram a raça e a sociedade” (ALMEIDA, 2006, p. 75).

Era também a oportunidade de inserção em um dos primeiros campos profissionais de prestígio para a figura feminina, contextualiza Souza (1998), e foi o que ratificaram as docentes entrevistadas que atuaram no GE “Hugo Simas”.

Além da feminilização da atividade educativa, a hierarquia e o poderio das normalistas eram evidentes, uma vez que o registro de frequência no livro-ponto demonstra que as assinaturas se apresentavam pelo grau de importância dentro

da instituição, primeiramente assinava o diretor, seguido das normalistas e, por último, os demais profissionais.

Desde a concepção do GE “Hugo Simas”, as normalistas representaram a maioria das professoras desta instituição. Já em 1939, 42,8% do professorado tinha formação na escola normal. Nas décadas de 1940 e 1950, manteve praticamente o mesmo percentual. Em 1961, num total de 80 professoras, 72 eram normalistas, ou seja, o equivalente a 90%. Em 1972³³, considerando apenas as regentes de classe, das 42 professoras, três haviam concluído um curso superior, as demais possuíam Normal Colegial e 12 docentes já cursavam uma faculdade³⁴.

Este significativo avanço no que se refere à formação docente aconteceu devido ao aumento de instituições formadoras. Só para mencionar algumas, na década de 1950, o Colégio Mãe de Deus iniciou a oferta do Curso Normal e, com a proliferação da Escola Normal Regional pelo Paraná, esta modalidade de ensino também se instalou em Londrina.

No decorrer das décadas de 1930 a 1970 o número de professores se expandiu, uma vez que ampliar o acesso da população londrinense ao ensino primário era uma necessidade. Além disso, mesmo em um momento em que eram escassos profissionais com uma titulação específica, o GE “Hugo Simas” apresentava um expressivo número de normalistas, quantia que aumentou ao longo das décadas.

Compreendemos este fato pelo desejo de ali trabalhar devido ao público atendido, sua localização e reconhecimento obtido junto à comunidade local. Da mesma forma, por ser a figura do Estado em um município que nasceu a partir da iniciativa privada, era primordial um quadro de funcionários com titulação a fim de se tornar modelo às demais escolas.

A importância da figura da normalista e seu reconhecimento social também se explicitam na diferença de salários. Informações datadas de 1951 mostram

³³ A informação mais completa sobre o assunto, na década de 1970, foi localizada em um possível trabalho de estágio de um curso de formação de professores, guardado junto ao acervo histórico da instituição. Dentre o coletado neste estudo, há dados da formação acadêmica do corpo docente no ano de 1972.

³⁴ Duas cursavam Administração Escolar, sete Pedagogia, uma Matemática, uma Pós-Normal e outra História (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1972).

uma oscilação de vencimentos mensais de acordo com a formação docente: uma normalista recebia entre 1.800,00 e 1.400,00 cruzeiros e, sem este curso, entre 900,00 e 800,00 cruzeiros (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1950-1952).

Mais do que estes números representam, ao puxar pela memória das antigas docentes, elas evidenciaram uma nítida satisfação em ser professora e o prestígio social atribuído à figura docente desta instituição. Assim testemunha Prata, professora nos anos de 1960:

Quando ia à igreja jamais eu fiquei em pé, sempre alguém te oferecia o lugar. Quando chegava Dia dos Professores, o dia disto ou daquilo, eram os presentes ... Não que você fizesse questão disto, não era isso, mas era uma tradição. Mesmo os mais simples [...]. Coisas que você não esquece: era uma flor, era uma gentileza, era um perfume, era um chocolate, era um tecido [...] (2009).

Penteado (2009) também relata o prazer de ser docente, o que este grupo escolar representava para a sociedade londrinense e a escolha do professor pelos pais dos alunos.

Nesta época, escola mesmo, o Hugo Simas era uma referência, todo mundo estudava lá no Hugo Simas, não tinha, não tinha é... outras escolas de nível tão bom como era o Hugo Simas, então todas as famílias estudavam lá. Tem família aqui que eu alfabetizei do primeiro ao último filho. Então vinha o primeiro, depois vinha o outro, vinha o outro, vinha o outro... Me lembro que uma vez, uma menininha chamada Cecília, o pai dela era médico, ela disse assim: a minha mãe mandou falar prá senhora que hoje nasceu, nasceu o Jorge e é prá senhora guardar um lugar prá ele na sua classe. No dia do nascimento do neném. E olha, pensei: 'mas será que eu vou ficar até o Jorge crescer?' Pois o Jorge cresceu, passou por mim, se formou e hoje é um homem, um engenheiro em São Paulo.

Uma escola de referência, em que "[...] antes da criança nascer escolhia-se a professora", brincadeira mencionada por outra professora que autentica a narrativa anterior. Tratava-se de uma instituição projetada com a finalidade de ser modelo educacional, que só se firmaria como tal se tivesse professores com formação compatível à simbologia que se propunha exercer.

O que simbolizava a localização, o reconhecimento societário em ser docente nesta escola primária de estrutura imponente para a época. Isso tudo se

tornou um atrativo para os profissionais mais qualificados, que já possuíam uma formação prévia.

No que concerne à formação continuada, se é que assim podemos denominar, alguns documentos apresentam cursos destinados aos profissionais do GE “Hugo Simas”. Em 1953, encontramos registros de um curso reservado às professoras, as quais faziam estágio no Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE) na capital paranaense, compondo a 1ª Turma de Férias. Neste curso, participaram cinco professoras, dentre elas, a orientadora desse GE e a Inspetora Municipal de Ensino (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1950-1959). A formação destinada às orientadoras e diretoras foi citada mais uma vez em 1963 e a mesma equipe, o CEPE, promoveria a Semana de Estudos (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1961-1968).

Nos documentos do ano de 1966, constam dados de uma palestra ministrada pelo professor de educação artística do Instituto de Educação de Londrina sobre o tema “Fonação” (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1954-1966b). Ademais, quanto à formação continuada, em 1969, registrou-se em ata que “[...] as professôras regentes efetivas que cederam suas classes, segundo determinação da direção, deverão fazer um curso de especialização promovido pela Inspetoria” (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1969a, p. 1).

Prata (2009) relatou que ocorreram muitos cursos na década de 1960, em geral ministrados por pessoas de Curitiba. Tinha “até de arte culinária” e um curso de férias oferecido para os que obtivessem um percentual de aprovação avaliado como baixo.

Se o professor não tivesse um X de aprovação, ele tinha uma repreensão em cima da sua escola e ele era convidado a fazer um curso de férias, prá se atualizar. Porque então ele estava abaixo, ele não tinha conteúdo suficiente pra ser professor.

Nos relatos e documentos históricos, observa-se que, ao longo dos anos 30 a 70 do século XX, houve um aumento dos cursos para formação docente. Há de se considerar também que a configuração do grupo escolar, diferente da escola isolada, favorecia a troca entre pares e, por conseguinte, o debate e a reflexão sobre a prática escolar.

Identificamos de igual modo, como momentos formativos, as discussões nas reuniões pedagógicas, em especial as aulas modelos. Era o “aprender fazendo” para a formação dessas profissionais da educação, prática também utilizada por Erasmo Pilotto. Em um de seus escritos, registra uma aula demonstrativa em um curso de formação docente, em que ele se fez “[...] de professor e as moças fizeram de alunos, de crianças [...]” (PILOTO, 1952, p. 26-27).

Partindo do pressuposto que a leitura também é um instrumento de formação, embora uma parcela minoritária tomasse livros emprestados do acervo da biblioteca, o manuseio do livro de empréstimo dos professores nas décadas de 1940, 1950 e 1960 possibilitou inferir sobre algumas das reflexões engendradas por meio das obras consultadas.

No acesso às informações sobre o empréstimo e consulta na biblioteca pelos professores³⁵ do GE “Hugo Simas” nos anos de 1948 a 1958 e 1961 a 1967, identificamos títulos de livros que confirmam vinculação às ideias escolanovistas. Para este propósito, organizamos, com os dados obtidos, o quadro abaixo:

³⁵ Intentamos mencionar mais as obras e autores que se repetem ou se vinculam aos métodos de ensino em voga na época, até para avaliar o quanto esse GE estava sintonizado ao discurso pedagógico em propagação.

Tabela 1- Empréstimos de livros pelos professores

ANO(S)	NUMERO DE EMPRÉSTIMOS	ALGUMAS DAS OBRAS EMPRESTADAS
1949	38	“Psicologia”, de Abel Grey; “Educação Moral e Educação Econômica”, de Sampaio Dória; “Psicologia Educacional”, de Nelson Cunha de Azevedo; “Escola Nova: coletiva e industrial”, de Renato Jardim; “Escola Pitoresca”, de Almeida Junior.
1950	32	“A Mão e a Luva”, de Machado de Assis; “Almas em Flôr”, de Florence Gerardim; “Tesouro da Juventude” e “Sombra de Outra Mulher”, de Mignon EberLart.
1951	41	“O Homem e o Momento”, de E. Ghyn; “Almas em Flôr”, de Florence Gerardim; “Tesouro da Juventude”.
1952 e 1953	54	“Sei Lê”, de Teodoro Morais; “Tesouro da Juventude”; “Ginástica Respiratória”, de Prof. Joviano; “Pedagogia Contemporânea”, de Lorenzo Luzuriaga; “Educação Progressiva”, de Anísio Teixeira; “História do Paraná”, de Romero Martins; “História do Paraná”, de Rocha Pombo; “Didática da Escola Nova” e “Pedagogia Científica”, de A. M. Aguayo.
1954 a 1956	29	“Psicologia Educacional”, de Nelson C. Azevedo; “História do Paraná”, de Rocha Pombo; “Tesouro da Juventude”; “História da Meia Noite” e “Helena”, de Machado de Assis; “Pedagogia Contemporânea”, de Lourenço Luzuriaga e “Introdução à Psicologia Social”.
1961 e 1962	86	“A Moreninha”; “Heróis Brasileiros”; “História do Paraná”; “Jogos Infantis”; “Redimida”; “Viagem através do Brasil”; “A Casa das Sete Tôres”; “Reinações de Narizinho”; “Vida e Educação”; “A Pedagogia Contemporânea”.
1963 a 1965	42	“Vida e Educação”; “A Pedagogia Contemporânea”; “Educação Progressiva”, de Anísio Teixeira; “Debates Pedagógicos”; “Pedagogia Científica”; “Educação para a Democracia”; “Sociedade Rural”; “Bíblia Sagrada”; “Pedagogia Contemporânea”, de Lourenço Luzuriaga.

Fonte: Colégio Estadual Hugo Simas (1948-1967).

A quantidade de empréstimos é pouco expressiva, porém os títulos ligados à psicologia e ao escolanovismo denotam que estas discussões se encontravam nos exemplares da Biblioteca dos Professores “Júlia Wanderley” e que alguns docentes tiveram acesso a eles.

As obras consultadas traduzem um tempo em que o discurso escolanovista encontrava-se no apogeu, era o que se tinha de mais moderno em educação e se vinculava com a psicologia aplicada. Esta literatura convivia com outras que veiculavam a história do Paraná que se pretendia divulgar.

Outro ponto observado é que, entre os diversos escritos, apenas em uma Ata de Reunião Pedagógica de 1956, o professorado se organizou e se posicionou como classe profissional. Frente ao atraso de três meses do salário, relatou-se o seguinte: “[...] para resolver assuntos que dizem respeito aos mesmos [aos professores], isto é, uma reunião de União de Classe”. E para solucionar este problema, “[...] foi sugerido enviar um Memorial ao Sr. Governador, com assinatura de todos os professôres [...]” que foi rejeitado pela “suavidade” das palavras (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1956, p. 1).

[...] ficou deliberado que irá uma comissão a Curitiba, com elementos de todos os Grupos, para falar diretamente ao Governador. [...] será pedido [...] que dê autorização para que as folhas de pagamento saiam dos grupos diretamente para a Coletoria, e com uma data precisa para o pagamento dos vencimentos (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1956, p. 1).

Contudo ao final do debate e com a presença de duas autoridades políticas locais, decidiu-se que estas representariam o corpo docente em Curitiba. Também fundaram e compuseram a diretoria da Associação dos Professores Primários em Londrina (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1956).

Nesta subseção, o perfil do corpo docente do GE “Hugo Simas” foi delineado, assim como aspectos de sua formação discutidos. Na seguinte, caracterizar a que público destinava a educação primária desta escola é nosso objetivo.

4.1.3 Os alunos da primeira escola pública primária londrinense

Desde sua gênese, a “pequena Londres” cuidou da educação de “seu” povo? Considerando que a difusão da educação popular tem na escolarização financiada pelo Estado condição elementar de existência, é sobre ela que nos atemos³⁶. À priori, em 1934, instalou-se a Escola Isolada de Londrina, atendendo a um público reduzido; três anos depois, o Grupo Escolar de Londrina foi fundado e ampliou-se gradativamente o número de alunos.

Mas quem eram os meninos e as meninas desse grupo escolar? Perante a abundância de documentos que possibilitaria delinear o perfil de seu público, os livros de matrículas de alunos³⁷ – dos anos de 1937, 1941, 1951, 1961 e 1971 – foram escolhidos como fonte principal de pesquisa. Justifica-se tal preferência por envolver os primeiros matriculados, bem como permite um diagnóstico comparativo desse público a cada dez anos, nas diferentes décadas da presente investigação.

Os dados envolvem questões específicas, tais como: qual a localidade de procedência dos alunos? São residentes da zona rural ou urbana? Se declarados brasileiros, qual sua descendência paterna? E a idade, qual a variação existente em cada uma das séries?

Em 1937, dos 517 matriculados, 194 meninos e 192 meninas inscreveram-se no 1º ano; no 2º ano, 45 meninos e 48 meninas e no 3º ano, 18 meninos e 20 meninas. Entendemos que o expressivo número de matrículas no 1º ano deveu-se à demanda por escolarização existente no espaço urbano que viria a ser atendida com a criação do primeiro grupo escolar.

Já em 1941, houve um aumento expressivo das vagas, obteve a quantia de 1205 alunos matriculados. De forma semelhante, a maior parte se encontrava no primeiro ano. A expansão do atendimento à comunidade londrinense aconteceu porque se necessitava de escolarização primária, em particular para a série

³⁶ Conforme frisamos, é sobre a educação primária pública que agora escrevemos. Todavia não desconsideramos as iniciativas de particulares e as escolas étnicas que trabalharam em concomitância com a instituição escolar ofertada pelo poder público, acerca delas discorreremos na seção anterior.

³⁷ Vale frisar que nem todos os espaços dos livros de matrícula estavam preenchidos, por isso não abrange a totalidade do alunado, trazemos apenas números e percentuais aproximados.

inicial. Nas décadas de 1950, 1960 e 1970, esse número se manteve entre 1000 e 1400 inscritos e, diferente das anteriores, não se observa uma procura tão acentuada para o primeiro ano do curso primário.

Após a visível ampliação dos atendidos pelo “Hugo Simas”, esta se manteve. Justifica-se tal manutenção pelo aumento da rede de ensino londrinense com o surgimento de outras escolas e a impossibilidade de ampliar ainda mais o atendimento deste grupo escolar, que funcionava inclusive em três turnos.

No que tange à procedência dos discentes, uma parcela significativa era originária do espaço urbano e, no decorrer dos anos, houve uma queda abrupta, até quase inexistência de alunos provenientes da zona rural. Dos que declararam endereço residencial urbano, em 1937, 1941, 1951, 1961 e 1971, obtivemos o percentual aproximado de, respectivamente: 76%, 81%, 87%, 99% e 100%. Além da maioria dos alunos residirem na cidade, era recorrente o nome de ruas centrais e, repetidas vezes, apareciam referenciados algumas vilas e os mesmos locais do meio rural.

Estas informações comprovam que o GE “Hugo Simas” se dedicava, desde seus primórdios, majoritariamente à educação dos cidadãos. No entanto, por que diminuiu o número de alunos provenientes da zona rural? Ademais da possível mudança de endereçamento, com a migração do espaço rural para o urbano, alguns apontamentos são importantes. Entre os anos 1950 e 1960, disseminaram-se escolas rurais. A justificativa para sua instalação, encontramos em Capelo (2000, p. 54-55).

[...] a instalação de escolas nas fazendas passou a ser, por vezes, uma exigência dos proprietários [...] A escola rural, até o final dos anos 60 não parava de proliferar, percorrendo os caminhos traçados pelas famílias que trabalhavam nas lavouras de café e compradores de terras. As demandas por escolas rurais crescem substancialmente até os primeiros anos da década de 70. Entretanto, em meados dessa década, já se começa a verificar os dissabores do esvaziamento do mundo rural.

Conforme Capelo (2000), a educação se tornou um mecanismo de fixar o homem no campo, particularmente depois da Segunda Guerra, com a proliferação de novas práticas domésticas e agropecuárias, as quais aumentariam a chance de maior produtividade e de melhorar sua condição de vida. Esta modalidade de ensino ganhou importância política e ideológica após 1930 no Brasil, a partir do

momento em que “a migração rural para as zonas urbanas passou a ser vista como uma ameaça à harmonia e à ordem das grandes cidades e uma possível baixa na produtividade do campo” (FONSECA, 1985 apud CAPELO, 2000, p. 45).

O esforço em conter esse processo migratório também é ratificado pelas palavras de Carneiro Leão, em um dos boletins informativos acerca do cooperativismo, década de 1940, encontrado no GE “Hugo Simas”.

Muito mais do que “alfabetização”, generalização de escola primária comum, impõe-se no interior do Brasil uma educação capaz de prender o homem a seu ambiente físico e social, de torná-lo um fator de consciente de bem-estar de sua comunidade. Muito mais do que escolas para ensinar a ler, escrever e contar pelos mesmos livros, pelos mesmos mestres das cidades, a zona rural necessita de preparar seus filhos para resolverem os problemas regionais, para integralizarem-se em seu mundo, fazendo-a progredir (apud PARANÁ, 194-, p. 6).

Atribuía-se à escola primária a competência de fornecer uma educação integral, transmitir muito mais do que os rudimentos da leitura, escrita e cálculo. E neste período, além das habituais atribuições, “pelos mesmos mestres das cidades”, a escola haveria de contribuir para a fixação do homem na terra.

A princípio, parece contraditório que esta incumbência fosse dos mestres da cidade, todavia Almeida (2005, p. 287) explica esta aparente incoerência: “[...] a educação rural é vista como um instrumento capaz de formar, de modelar um cidadão adaptado ao seu meio de origem, mas lapidado pelos conhecimentos científicos endossados pelo meio urbano”.

Com esta finalidade, proliferaram-se as escolas rurais nas décadas de 1950 e 1960, em Londrina. À medida que atendia esse público, menos crianças tiveram que se deslocar até o Grupo Escolar “Hugo Simas” e, assim, este se consagrou como uma instituição exclusivamente responsável pela educação dos cidadãos.

Outro ponto a ser analisado é que, nos anos 1950 e 1960, demonstra Arias Neto (1998), houve um violento êxodo rural decorrente da crise do café, da implantação de culturas que se utilizavam da mecanização agrícola e da intensa concentração de terra. Iniciou-se, destarte, um processo de favelização e surgiu o trabalhador volante, que mora na cidade e trabalha no campo, alterando a

porcentagem populacional. Em 1970, 68% dos londrinenses se concentravam no meio urbano e 32% na área rural.

Essa inversão traçou um novo desenho urbanístico de Londrina e especificou qual o público desse GE, entretanto esse público não era formado pelos filhos do popular “bóia-fria”. Nos anos setenta, são os residentes dos arredores da escola e, por insistência de alguns, também alunos oriundos de vilas, que buscavam uma instituição de referência.

O relato de uma professora que atuou nos anos de 1960 confirma a mudança de perfil do alunado no GE investigado.

Agora não é o mesmo, porque tudo mudou. Aí houve interferência das crianças de lugares distantes prá vir prá o Hugo Simas, porque era um Grupo que tinha conforto, tinha material escolar, tinha alimentação [...] A merenda escolar era muito boa; então, as crianças, as mães, solicitavam, pediam prá pôr as crianças dos bairros distantes no Hugo Simas, aí que houve uma transformação (SANTOS, 2009).

Constatamos a mudança gradual do público atendido pela escola primária, bem como uma maioria de descendentes de estrangeiros. Por ser característica de Londrina a multiplicidade étnica, entre as décadas de 30 e 70 do século XX, nos livros de matrícula do GE “Hugo Simas”, há o registro de descendentes de japoneses, italianos, espanhóis, portugueses, alemães, sírios, poloneses, russos, gregos dentre outros.

Apesar de a maioria se autodeclarar brasileiros, 94% em 1937, 74% em 1941, 60% em 1951, 81% em 1961 e 92% em 1971, o percentual registrado na década de 1930 é questionável, à medida que Londrina se compunha por uma considerável população de imigrantes e a expectativa era que esse número aumentasse gradativamente, o que não se nota na transição de 1937 para 1941. Explica-se este fato, porque, frente ao forte movimento nacionalista da época, não se autodeclarar “brasileiro” seria uma afronta e, talvez, um impedimento para garantir uma vaga nos estabelecimentos públicos de ensino.

Embora apresente uma significativa quantia de filhos de europeus depois dos declarados brasileiros, a maior parte era de descendentes de japoneses: 4%, 16%, 27%, 14% e 4%, nos respectivos anos acima citados. Estes residiam em distintos locais: em um Pensionato Japonês, no meio rural e também na cidade

(COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1940-1942). A maciça presença é corroborada igualmente nos retratos de diplomados nos anos de 1945 a 1947, contrastando com o diminuto número de negros.

Penteado (2009), docente ao longo dos anos de 1950, fala da expressiva parcela de descendentes de japoneses nessa instituição primária e da dificuldade de alfabetizar os que desconheciam a nossa língua: “Naquela época, tinha muito filho de japonês [...] o pai punha primeiro na escola japonesa e depois que levava pro Grupo”.



Ilustração 5 – Diplomandos de 1947³⁸

Fonte: Acervo Fotográfico: Colégio Estadual “Hugo Simas”, 1947.

À medida que o GE “Hugo Simas” atendia boa parte de filhos de imigrantes europeus e japoneses, como se nota pela imagem, favorecia a nacionalização do estrangeiro e sua aculturação. Similar fato é desvendado por Souza (1998, p. 112) no estudo acerca dos Grupos Escolares paulistas: “[...] ao atender a um conjunto tão considerável de filhos de estrangeiros, o grupo escolar pode ser apontado como instituição importante no processo de aculturação e nacionalização da população estrangeira no Estado de São Paulo”.

³⁸ Na imagem original constam os nomes dos diplomandos, que por nós foram retirados.

Durante as décadas de 1930 e 1940, observou-se uma variação na idade de ingresso no curso primário, evidenciando a presença de alunos mais velhos. A partir de 1950, a idade média diminuiu e prosseguiu sendo atenuada até os anos de 1970. Para ilustrar esse fato, em 1937, os alunos do 1º ano tinham entre sete e treze anos de idade e os do 2º ano, entre oito e catorze; em 1971, no 4º ano primário, a maioria estava com dez anos e as turmas do 3º ano entre oito e nove anos. Estes dados permitem concluir que o público começou a ingressar cada vez mais cedo a este GE e que, ao longo de sua constituição, promoveu a efetiva adequação série/idade. Conforme a demanda por escolarização era atendida por esse GE, ou pelas demais instituições de ensino primário criadas no decorrer destas décadas, a adequação idade/série também se efetivava.

Souza (1998), em sua pesquisa, mesmo com um recorte temporal diferente do nosso (1890-1910), esclarece que as crianças entravam mais tarde na escola, a maioria entre oito ou nove anos. A inexistência de uma sequência automática de estudos era outro fator que contribuía para a conclusão do curso primário apenas no início da adolescência.

Com o intuito de formar classes homogêneas, as escolas graduadas tenderam, paulatinamente, a atrelar idade ideal à série, assim como outras medidas foram tomadas para adequar as faixas etárias às respectivas séries a cursar. Elucidativas são as campanhas de alfabetização de jovens e adultos iniciadas nos anos de 1940, como bem demonstra Vidal (2006).

Nos documentos datados de 1951 e 1961, localizamos informações adicionais e relevantes. Sem a pretensão de fazer um levantamento quantitativo e propor comparações, trazemos dados relativos à naturalidade do aluno, à profissão e à religião paterna (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1951-1952).

As profissões paternas eram diversas: médico, industrial, dentista, operário, ferreiro, hoteleiro, lavrador, tintureiro, mecânico, farmacêutico, comerciante, alfaiate, boiadeiro, fazendeiro, datilógrafo, advogado, jornalista, engenheiro, motorista... (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1951-1952).

Tratava-se de um público em sua maioria residente na cidade, filho de estrangeiro e que trabalhava mais em atividades vinculadas ao meio urbano. Devido aos GEs brasileiros terem como grande disseminador o modelo paulista,

as observações de Souza (1998, p. 112) nos permitem compreender alguns traços do perfil do alunado do “Hugo Simas”.

Embora a imigração tenha sido estimulada inicialmente para suprir necessidades de mão-de-obra no campo, muitos imigrantes fixaram-se nas cidades ou migraram da zona rural. Na capital passaram a compor a maior parte do operariado industrial, além de dedicarem-se às atividades ligadas ao artesanato e ao pequeno comércio, tendo substituído o trabalhador brasileiro em várias ocupações. O mesmo ocorreu nas cidades do interior, onde os imigrantes correspondiam a uma parte significativa dos trabalhadores urbanos. Isto explica, em parte, os altos índices de alunos filhos de pais estrangeiros nos grupos escolares.

O esclarecimento da pesquisadora, associado às profissões registradas nos documentos analisados explicam parcialmente o motivo da presença considerável de filhos de estrangeiros no GE “Hugo Simas”.

A naturalidade dos estudantes desta escola modificou-se ao longo do período estudado. Nas décadas de 1940 e 1950, constatou-se uma presença maciça de alunos naturais dos Estados do Paraná, São Paulo e Minas, muitos destes filhos de imigrantes estrangeiros. A partir da década de 1960, observou-se o registro de outros Estados, como: Ceará, Paraíba, Pernambuco, Goiás, Santa Catarina, Rio de Janeiro, dentre outros.

Quanto à religião, embora bastante mencionadas as religiões católica, budista e protestante, este grupo escolar era templo de veneração dos símbolos católicos, um exemplo era a existência de crucifixo nas salas de aulas. Percebe-se que os princípios do catolicismo eram aplicados no ensino religioso, como evidencia uma ata que faz referência à necessidade de notificar ao padre vigário sobre o andamento do ensino religioso no Grupo (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1947-1951). O ensino da religião católica permaneceu durante todo o período pesquisado, o que pode ser observado na constatação do bispo de Londrina e de uma irmã, no ano de 1965, acerca do “[...] bom aproveitamento dos alunos. Encontramos muito bem organizado o ensino religioso” (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1938-1999, p. 7).

A prática do ensino religioso nas escolas públicas atendia aos acordos firmados entre Estado e Igreja. A multiplicidade religiosa não interessava, a nacionalização objetivava unificar e homogeneizar inclusive a religiosidade no território brasileiro. Freitas (2005, p. 166) comenta que, para os intelectuais da

época, “[...] a luta para que o Estado realizasse um modelo de escola não era uma luta menor. Era também uma guerra ‘invisível’ para determinar qual segmento daria a direção na reconstrução republicana que a chamada ‘era Vargas’ prometia”.

De certa maneira, este dilema teve resposta após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, tendo Francisco Campos como dirigente. Em seu primeiro ano no ministério, baixou sete decretos, conhecidos como Reforma Francisco Campos. É com o de n. 19.941 que, pela primeira vez na história da República, foi inserido o ensino religioso facultativo nas escolas oficiais (SAVIANI, 2007b). Complementa Hilsdorf (2007) que este foi decretado para atender ao pedido da Igreja Católica, a qual julgava ter direitos anteriores aos do Estado em matéria educacional.

Até os anos 1920, católicos e não católicos não externavam seus conflitos e ambos participavam da Associação Brasileira de Educação (ABE). Ele emergiu em 1931 durante a IV Conferência Nacional de Educação e se consumou com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932 (SAVIANI, 2007b). Foi nesse cenário que se intensificou o embate entre estes grupos, a direção e a liderança educacional brasileira passaram a ser disputada por eles.

Havia os que lutavam por uma escola laica e outros que desejavam que fosse confessional, aos últimos interessavam-se que assim fosse devido à Igreja ser a grande proprietária de escolas particulares no país. Tal disputa culminou com a saída dos educadores católicos da ABE e com a fundação da Confederação Católica Brasileira de Educação em 1933.

Saviani (2007b, p. 257) pontua que, de acordo com os católicos,

[...] a escola leiga preconizada pelos escolanovistas em lugar de educar deseducava: estimulava o individualismo e neutralizava as normas morais, incitando atitudes negadoras da convivência social e do espírito coletivo. Somente a escola católica seria capaz de reformar espiritualmente as pessoas como condição e base indispensável à reforma da sociedade.

Diante do embate sobre o ensino religioso ser facultativo, no GE “Hugo Simas” foi eleito o ensino da religião católica. Se este fato gerava conflitos internos ou mesmo com a comunidade externa, nos escritos, não está evidenciado.

Exposto alguns pontos acerca do perfil dos meninos e meninas do Grupo Escolar “Hugo Simas”, quiçá possamos responder, em partes, o questionamento inicial. Então, desde sua concepção, a “pequena Londres” cuidou da educação de “seu” povo?

Perante a dificuldade em universalizar o ensino primário, “[...] optou-se por privilegiar as escolas urbanas com maior visibilidade política e social”, aponta Souza (1998, p.91). Foi isso que Londrina fez em sua gênese, à priori com um público reduzido, depois da década de 1940, expandiu e manteve praticamente o mesmo número de atendidos ao longo da existência desta instituição. O GE “Hugo Simas” já veio com o perfil do alunado cravado em suas entranhas, uma vez que este modelo educacional originou-se mais para ser visto do que acessado.

Logo, o “seu” povo já estava eleito: o do centro urbano, o estrangeiro que acabava de se tornar “brasileiro”, os filhos dos trabalhadores da cidade, as meninas e os meninos, filhos dos imigrantes e migrantes que compuseram, ao longo dessas décadas, o traçado da “pequena Londres”. Era um público marcado pela multiplicidade étnica, religiosa e de várias idades, sua homogeneização foi o que esta escola primária londrinense se propôs a realizar.

Em seu processo de formação de novas mentalidades, unificadas e nacionais, quais instrumentos de ensino, conteúdos escolares e que metodologias de trabalho eram empregadas? Para responder a isto, dedicamo-nos a analisar as práticas escolares e a memória docente na subseção a seguir.

4.1.4 As práticas escolares e a memória docente: os métodos de ensino, os conteúdos escolares e os diários de classe

Enquanto Londrina se formava como município, no Brasil nos anos 1930, ocorreram mudanças expressivas em sua conjuntura sociopolítica. Como já assinalado, alterações também na área da educação se fizeram iminentes e, com segurança, o marco da renovação educacional foi o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, documento símbolo do escolanovismo, que divulgava as concepções educacionais renovadoras defendidas por seus signatários.

Apesar de aparecer como novidade pela Escola Nova nos anos 1920, Vidal (2000) certifica que muitas destas inovações já povoavam o imaginário da escola e eram reproduzidas por orientação dos inspetores no fim do século XIX, dentre elas: a centralidade na criança e na aprendizagem, a importância do ato de observar e intuir para a construção do conhecimento escolar, a valorização de normas higiênicas para disciplinar o corpo do educando, a cientificidade perpassando os saberes escolares e ações sociais. Não obstante, essas questões apresentaram-se como “novas” a fim de propagar valores e condutas afinados com uma nova sociedade, baseada no trabalho produtivo e eficiente.

Diante destes “novos” pressupostos teóricos, contrários ao “empirismo dominante”, e na busca de “servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola como o meio social”, os defensores da Escola Nova lutavam por uma educação integral para todos, centrada na figura do indivíduo e guiada pelos conhecimentos científicos da época, em destaque pela psicologia experimental. Almejavam uma escola que desenvolvesse ao máximo as “aptidões vitais” de cada ser humano, tendo o trabalho como o elemento formador (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932).

Na tentativa de romper com o ensino tradicional, valorizava-se a educação integral, que era entendida como: “[...] o domínio das técnicas básicas de leitura e escrita, de um mínimo de conhecimento e a aquisição de hábitos de higiene e formação moral alicerçada na disciplina e no trabalho, a organização racional do sistema escolar” (MIGUEL, 1997, p. 17-18).

Desta maneira, defendia-se para a prática escolar a soberania do trabalho individual e eficiente, um espaço que priorizava a observação e a experimentação na produção do saber, a ênfase na aprendizagem do aluno e o uso de testes no intuito de compor classes homogêneas (VIDAL, 2000).

Como as ideias estavam em circulação, estes ideais “inovadores” também se incorporaram às práticas das instituições escolares ou, ao menos, tornaram-se fonte de discussão e reflexão. Na leitura e análise de atas das reuniões pedagógicas, de um Diário de Classe e por meio das falas de professores daquele período e outros escritos, identificamos o quanto o discurso escolanovista

adentrou os portões do GE “Hugo Simas”, considerando que o ano de sua fundação – 1937 – corresponde ao período que ocorreu o ápice deste ideário.

Os primeiros registros em ata de reunião pedagógica localizados são datados de 1941, neles há aproximações com o que se tinha de mais “moderno”³⁹ relacionado aos métodos de ensino. Ademais da busca pela disciplina, ordem e informes sobre eventos extraescolares, a discussão sobre o como ensinar e proceder em sala permeava os encontros do professorado dessa instituição.

Considerando que várias reuniões exibiam aulas modelo, não foi difícil conferir o que era recomendado ou refutado na década de 1940 no que se refere ao método de ensino no Grupo Escolar “Hugo Simas”. Após a explanação da aula, as docentes encarregadas de fazer a crítica observavam se o método de ensino estava em harmonia com a Nova Pedagogia, bem como com o programa de ensino e se haviam sido utilizadas ilustrações (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1941-1942).

O comportamento adotado pelas docentes se delineava por princípios de disciplina e ordem, além de que se manter “ativas” era uma exigência, como bem demonstra o informe abaixo.

[...] a sra. diretora comunicou às sras. professoras que obedecessem os parágrafos 11º, que proíbe o prof. de “permanecer sentado durante o horário integral consignado a cada aula, pois desse modo as mesmas deixarão de ser ativas e procedentes”, e o 13º de “fazer comentarios deprimentes ao trabalho, processuação e métodos executados em outras classes”, do artigo 7º do Regimento Interno acima citado (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1941-1942, p. 6-verso).

No que tange à determinação do parágrafo 11º, esta orientação foi mantida ao longo da história desse grupo escolar. O relato de uma professora, que trabalhou na década de 60 do século XX, menciona que a Dona Mercedes⁴⁰ sempre dizia: “Boa professora não tem cadeira prá sentar!” (PRATA, 2009).

³⁹ Neste trabalho dissertativo, empregamos o termo “moderno” embasado no estudo de Mortatti (2000), em que, ao ter como foco a história dos métodos de alfabetização no Brasil, verifica um culto ao “moderno” e uma insistente tensão entre o “antigo” e o “mais avançado” método de ensino. Por este motivo, menciona a estudiosa que, [...] talvez o melhor, portanto, seja pensar em modernidades [...], porque o que era considerado “moderno” se torna “antigo” ao surgir um novo “moderno” (2000, p. 294).

⁴⁰ As professoras entrevistadas carinhosamente chamam a diretora Mercedes Camargo Martins de “Dona Mercedes”. Tomamos a liberdade, com o mesmo respeito, de assim também chamá-la.

Nestes escritos, deparamo-nos com dados relativos ao método de ensino da leitura e da escrita, como se evidencia no relato acerca de uma aula de leitura ministrada por uma professora da escola a uma turma do 1º ano.

Primeiramente fazia as crianças distinguir as letras, em seguida, procedia á formação das palavras com as mesmas e, por último, a sentencição, tendo por motivo, as palavras ensinadas. Observou as sílabas que compunham cada palavra, os seus acentos e praticou a diferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas. Apóz ter apagada as frases escritas no quadro, procedeu á silabação e á formação de palavras inteiramente diferentes das ensinadas no início da aula (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1941-1942, p. 6-verso).

A avaliação da professora designada foi insatisfatória, já que a atuação da mesma não se baseou nos “modernos métodos educacionais”, que pregavam a participação da criança. Como se registra:

[...] deveria empregar material, para que a sua aula fosse dotada de vida, e não apenas simples desenhos, que não despertam a atenção da criança. Para contentar a pedagogia moderna, levar-se-á em conta a observação e a associação, seguidas da expressão. No ensino, deve-se, pois, partir do todo para as partes [método sintético]⁴¹
[...]
Neste caso, na leitura, deve-se principiar pela formação das sentenças, seguidas das palavras e, finalmente, das sílabas que as compõem (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1941-1942, p. 7).

O teor do relato ratifica o debate em torno do método analítico X método sintético. O primeiro advoga a favor do ensino da leitura e da escrita a partir do todo (texto, sentença ou palavra) e, só depois, decompô-lo, quando se analisariam as partes (sílabas, letras e fonemas). No método de ensino sintético, a proposta é oposta a esta, inicialmente, conhecem-se as unidades menores até chegar às maiores.

Souza (1998, p. 195) salienta que “[...] os métodos analíticos acompanhavam as premissas do método intuitivo, partindo do concreto para o abstrato e seguindo a seqüência lógica do pensamento infantil. Nesse caso, a palavra era mais significativa e concreta para a criança”.

⁴¹ Assim aparece no transcrito, contudo o uso do colchete é para destacar o termo usado equivocadamente.

A citação acima, deste modo, evidencia a defesa do método intuitivo e a disputa entre o que é considerado “velho” e “novo”, entre o que é “tradicional” e “moderno” no que concerne à metodologia de ensino.

A docente ainda frisou que, apesar de o método sintético ter ensinado a leitura e a escrita a nossos antepassados, a pedagogia moderna avançou e não pode aceitar que as crianças continuem na ínfima condição de autômatos, devem ser ativas. Sugere a utilização de materiais ilustrativos para tornar a aula mais atraente, recomenda também que:

Qualquer professora pode escolher ou formar um método analítico-sintético livremente, mas frizo que o método mais moderno e usual, é o que começa pela sentencição e termina pela silabação (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1941-1942, p. 7).

Mortatti⁴² (2000) discute sobre a disputa entre “velhos” e “novos” métodos de ensino da leitura e escrita. Acerca desse período, que compreende a década de 1920 até meados dos anos 1970, denomina-o de “alfabetização sob medida”. Momento em que, como delineia o transcrito, tolera-se o emprego de ambos os métodos, permitindo o ecletismo.

Embora o método analítico continue a ser considerado o “melhor” e “mais científico, sua defesa apaixonada e ostensiva vai-se diluindo, à medida que vai secundarizando a própria questão dos métodos de alfabetização, em favor dos novos fins [...], podem ser utilizados outros métodos, em especial o método analítico-sintético – misto ou “ecletico” –, e se obterem resultados satisfatórios (MORTATTI, 2000, p. 145).

Admitir o uso de diferentes metodologias é reforçado na sugestão de outra docente que indicou o método de contos⁴³ para o ensino da leitura. Este consiste em iniciar por uma palavra que motivaria a contação de uma história referente a

⁴² Em sua tese de Livre Docência, que culmina na obra “Os sentidos da alfabetização: São Paulo/1876-1994”, Maria do Rosário Longo Mortatti divide a história da alfabetização no Brasil em quatro momentos: o primeiro “Metodização do ensino da leitura” de 1876 a 1890; “Institucionalização do método analítico” é o segundo momento que vai de 1890 a 1910; o terceiro, de 1920 a 1970, engloba o período de nossa investigação denominado “Alfabetização sob medida” e, por fim, “Alfabetização: construtivismo e desmetodização” que vai do término da década de 1970 aos dias atuais.

⁴³ O “método de contos”, como nomeado, é uma das propostas de trabalho do método analítico, porque se respalda em unidades maiores, no caso a historieta. Sobre esse método ver o trabalho de Lúcia Casassanta, citado por Marlene Carvalho (2005), ao escrever sobre os métodos de alfabetização.

ela, “[...] seguir-se-ia a formação de palavras e frases, no mapa de linguagem, tendo como ‘unidade de leitura’ a palavra [...]” (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1941-1942, p. 7-verso). Tomando por base a palavra-chave, outras palavras compostas de sílabas simples seriam ensinadas nos dias posteriores, uma vez que o ensino graduado era um dos princípios educativos que imperava na época.

De maneira análoga, o método sintético-analítico foi colocado em discussão em uma das reuniões pedagógicas do ano de 1947, na qual uma das educadoras relata tê-lo aplicado em sua classe e alcançado excelente resultado, a exposição foi acolhida pelo grupo com ligeiras restrições (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1947-1951).

Anterior a esse período, a eficiência do ensino da leitura e da escrita era compreendida como uma questão de método e de formação de professor. O aluno aprenderia ler e escrever se fosse empregado o método mais “moderno” e por um professor bem formado. Dos anos 20 aos 70 do século XX, a aprendizagem das primeiras letras dependia da maturação psicológica da criança, era o psicologismo influenciando o campo da educação. O uso de um ou outro método era uma questão secundária, o ecletismo era aceito desde que enfrentasse o problema do fracasso escolar, sobretudo das séries iniciais.

Em um tempo em que o conhecimento científico aliava-se à mensuração e os estudos experimentais do ramo da Psicologia estavam se expandindo, o educador Lourenço Filho⁴⁴ apresentou como hipótese, “[...] confirmada pelas experiências que realizou com alunos de 1º grau, da existência de um nível de maturidade – passível de medida – como requisito para a aprendizagem da leitura e escrita” (MORTATTI, 2000, p. 147). Experiências que reforçam a mudança de foco, o método não está mais no centro do processo ensino e aprendizagem, o essencial passa a ser o nível de maturidade da criança a ser mensurado, a ênfase recai sobre a aprendizagem e não mais sobre o ensino, como no período antecedente.

⁴⁴ As obras “Testes ABC para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita”, de 1934; “Cartilha do Povo para ensinar a ler rapidamente”, de 1928, e a cartilha “Upa, cavalinho”, 1957 constam no acervo bibliográfico do Grupo Escolar em estudo no recorte temporal que estabelecemos.

Com estas pesquisas e a partir da obra “Testes ABC”, Lourenço Filho ficou conhecido e alcançou uma surpreendente tiragem de exemplares. Tanto nesta quanto na “Cartilha do Povo para ensinar a ler rapidamente” o relativismo metodológico⁴⁵ era sustentado, permitia-se usar o método sintético ou o analítico.

Em entrevista com uma docente do GE “Hugo Simas”, que atuou no período de 1956 a 1981, a liberdade de escolha do método de ensino era retratada.

O aluno aprendia no método que conseguia [...] era uma classe heterogênea [...] nos primeiros dias você ia vendo qual tinha mais facilidade e quem tinha mais dificuldade e aí você ia separando, automaticamente, sem ninguém sentir [...] então você agrupava os alunos de acordo com suas dificuldades [...] (PENTEADO, 2009).

Além da autonomia metodológica, o agrupamento dos alunos foi igualmente aludido. Retrato de um período em que havia ambas as discussões: o relativismo metodológico e a formação de subgrupos para tornar as turmas mais “homogêneas”.

O relato da professora sobre a tentativa de subagrupar os alunos das salas de alfabetização, mesmo que de modo diferente do prescrito por esta literatura, e a existência dos “Testes ABC” evidenciam que a organização do trabalho pedagógico do GE estava em consonância com o debate nacional e as orientações estaduais, uma vez que o grande difusor do pensamento escolanovista e Secretário da Educação e Cultura nos anos de 1940 e 1950 no Estado do Paraná, Erasmo Pilotto (194-), recomendava que, ao principiar o ano, os alunos fossem classificados de acordo com estes testes.

Ao detalhar a metodologia de trabalho empregada em turmas de alfabetização, assim descreveu a professora entrevistada:

Nós partíamos da letra, da letra partíamos para a sílaba, da sílaba pra palavra, da palavra pra sentença. [...] Aí você começava [...] a primeira consoante com a vogal, estudava bem aquela parte [...] juntava com as cinco vogais, quando você chegava no F a criança já descobriu que, aquilo ali é automático, ele aprende sozinho. Sabe que o aluno aprende sozinho? [...] ‘Onde é que você aprendeu isso menino?’ [...] ‘Mas foi a senhora mesmo que

⁴⁵ Compreendemos por posição “relativista”, no que se refere ao método de ensino da leitura e da escrita, a possibilidade de emprego tanto de um método quanto de outro. O que estava em pauta não era o método de ensino, porém o nível de maturidade do aluno.

ensinou! 'Você nem imagina que o aluno está aprendendo, está descobrindo como é a leitura [...] Eu aprendi assim: que a alfabetização é como uma corrente, um elo ligado no outro, [...] prá você passar desse elo para esse aqui, tem que estar sabendo esse aqui. Só ao término da apresentação das consoantes, ensinava-se as dificuldades ortográficas e ensinava as diferentes formas de escrita. Tinha método! (PENTEADO, 2009).

Ao destacar que “tinha um método”, estabelece uma clara crítica aos dias de hoje em que o eixo de discussão se deslocou para “como o sujeito aprende” em detrimento do que se debatia: a prioridade à eficiência do ensino da leitura e da escrita se encontrava no emprego de determinado método de ensino e, após 1920, para o nível de maturidade psicológica da criança, é o psicologismo em alta e a Escola Nova impregnando o cotidiano escolar.

Vislumbramos a combinação de práticas escolares do fim do século XIX e das divulgadas no início do XX. Em 1942, sob a presença do Inspetor Regional de Ensino, Newton Guimarães, concomitante à solicitação de que cada classe começasse o trabalho com Centro de Interesse, os professores leram projetos relativos ao Museu Escolar, bem como conversaram acerca da Exposição e da Cooperativa.

Enquanto, em contexto brasileiro, os museus escolares surgiram no final do século XIX, o “ativismo” inerente ao Centro de Interesse, de Decroly, inscreveu-se com mais veemência na década de 20 do século XX.

A origem dos museus escolares, de acordo com Souza (1998), encontra-se diretamente relacionada às lições de coisas. Os museus permitiam efetivar o ensino intuitivo, cuja prática demandava um forte apelo visual aos objetos das práticas escolares que poderiam ser fornecidos pelo Estado ou confeccionados pelos alunos e professores como uma simples coleção de objetos, mormente para as aulas de ciências naturais.

Quando incorporados à prática da Escola Nova, os museus escolares passaram por algumas modificações. Pilotto (194-) orientava que o museu de classe deveria ser renovado anualmente para que tivesse significância à criança e que, ao findar o ano, o professor transferisse ao museu geral da escola apenas o que julgasse útil.

No GE “Hugo Simas”, localizamos propostas de trabalho com o Museu Escolar na década de 1940, todavia um armário para museu só foi listado no inventário material dos anos de 1950.

As ideias de Ovide Decroly (1871-1932) se disseminaram no Brasil com o movimento da Escola Nova. Este estudioso belga acreditava que o vínculo da criança com os fenômenos naturais e sociais era estabelecido pelas necessidades fundamentais do homem, por conseguinte, todo o processo de ensino-aprendizagem deveria se organizar segundo o “centro de interesse” ligado a necessidades humanas (CAMBI, 1999).

Decroly enfatizava que as “[...] bases psicológicas de toda aprendizagem é a necessidade de uma participação não-passiva por parte das crianças, que é estimulada justamente pelo interesse” (CAMBI, 1999, p. 528). Para ele, a aprendizagem se desenvolvia em três momentos: a “observação” é o ponto de partida, com poucas palavras, muita ação e utilizando uma diversidade de materiais que deve ser manuseado e observado pelo educando; a “associação” é a etapa em que se organiza o observado ainda de forma elementar e, por fim; a “expressão” que, por meio de trabalhos manuais ou da linguagem escrita, socializa o aprendido (CAMBI, 1999).

Estas etapas estão presentes nas atas já transcritas, mesmo assim vale retomar:

[...] Para contentar a pedagogia moderna, levar-se-á em conta a observação e a associação, seguidas da expressão. No ensino, deve-se pois partir do todo para as partes [...] (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1941-1942, p. 7).

Trata-se da sugestão de uma docente a outra quanto à melhor forma de ensinar a leitura. Ela legitima as palavras de Cambi (1999, p. 529), que aponta que uma das aplicações mais bem sucedidas do “método global”, defendido por Decroly, é no ensino da leitura, em que dois princípios são essenciais: “[...] associar as imagens escritas das coisas às próprias coisas; facilitar a decomposição das palavras para ajudar o reconhecimento das imagens da linguagem escrita”. Aproxima, dessa maneira, as ideias deste pensador com o método de ensino analítico, que, embora nesse período haja certo relativismo, é considerado o “mais moderno”.

Apesar de os museus escolares já estarem presentes no cotidiano escolar desde o final do século XIX, vinculados às práticas do ensino intuitivo⁴⁶, a partir da década de 1920, passaram a se configurar em meio às práticas escolanovistas, baseadas na atividade e não apenas na observação. Desse modo, Centro de Interesse e Museu Escolar eram propostas alinhadas às práticas da Escola Nova, visto que se amparavam no ensino pela observação e pelo “fazer”, a essência é o aprender por intermédio do que é sensível, colocando o aprendiz em atividade em todo o processo educativo.

Estamos convictos de que a ruptura que propunha o escolanovismo não negava o movimento anterior, todavia o aprofundava. Vidal (2000) enfatiza que a observação e as excursões, valorizadas pelo método de ensino intuitivo, não foram abandonadas. Eram os momentos iniciais e preparatórios para a experimentação, etapa indispensável para a metodologia de ensino fundamentada no pensamento da Escola Nova, dado o conceito de escola como laboratório e conectado à pesquisa.

Ainda no que concerne à questão metodológica, porém agora nas diversas disciplinas escolares, em 1942, o Delegado do Ensino aludiu ao Centro de Interesse idealizado por Decroly, afirmando que, bem conduzido, poderia dar bons resultados.

Infelizmente por varios fatores as crianças latinas, não tem mentalidade para tal e precisa ser desde cedo guiada. Adaptando esse sistema ao nosso meio, foi esse o plano aplicado às nossas escolas com os mais variados resultados. A rotina apresentado pelo horario e as vezes mais acentuada, restringe grandemente a liberdade infantil. O professor precisa por todos os meios possíveis despertar a atenção e interesse da classe (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1942c, p. 20).

Simultâneo ao incentivo, seguiram-se algumas recomendações sobre o trabalho com o Centro de Interesse no Grupo Escolar “Hugo Simas”. Como uma proposta fundada na pedagogia do ativismo, o puericentrismo⁴⁷ aparece como um

⁴⁶ Acerca do método de ensino intuitivo ver Schelbauer (2003).

⁴⁷ Cambi (1999, grifo nosso) também assinala outros grandes temas da pedagogia do ativismo: a **valorização do fazer**, utilizando-se de atividades manuais, jogos e trabalho; a **motivação**, a aprendizagem deve se atrelar ao interesse; a centralidade do **“estudo do ambiente”**, com base na realidade circundante, a criança é estimulada a aprender; a **socialização**, vista como uma

dos grandes temas, isto é, reconhecia-se a importância de a criança atuar em todo o processo de aprendizagem. Difícil sua aceitação, porque este formato de escola, o grupo escolar, baseava-se na hierarquia e na divisão social do trabalho. A dificuldade em transpor a centralidade do adulto para a criança é compreensível, uma vez que este Delegado do Ensino considerava que as crianças latinas tinham que ser guiadas, sem perder de vista a motivação que aceita como relevante.

O transcrito nos assegura que os métodos de ensino mais “modernos” conviviam com os ditos “tradicionais”, o professor ainda estava no centro da aprendizagem e, mesmo assim, buscava o interesse infantil no processo de ensino e aprendizagem.

No encontro de professores, também foi tema o diário escolar, que deveria dividir a matéria em três tópicos principais: apresentação, desenvolvimento e aplicação. Para esclarecer dúvidas, a autoridade presente ilustrou com exemplos em diferentes disciplinas, frisando o emprego de um bom questionário e a consulta aos colegas como positivas, haja vista que a cooperação era considerada importante no processo de aprendizagem (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1942c). De acordo com as orientações prescritas, assim ficaria planejada uma aula de aritmética:

Apresentação: Frações decimais: Primeiros conhecimentos

Desenvolvimento: Significação da palavra fração, partes iguais da unidade, dez em dez. Conhecimento e significação das expressões: décimos, centésimos, milésimo etc. Ensino concreto.

Aplicação (Respostas de um questionário previamente organizado)

Respostas a seguinte questionário:

O que é fração?

O que é fração decimal?

O que significa um décimo?

O que significa um centésimo?

Dividindo-se um objeto em 1000 partes, como se chama cada uma dessas partes? (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1942c, p. 23-verso, grifo do autor).

Modelos de aulas, como o acima transcrito, foram apresentados por uma professora do GE “Hugo Simas” na presença das mesmas autoridades

necessidade infantil; o **antiautoritarismo**, que rompe com a supremacia do adulto e o **anti-intelectualismo**, que defende uma organização mais livre dos conhecimentos, contrárias ao formalismo exacerbado dos programas de ensino.

educacionais. O Delegado do Ensino aproveitou para explicar o método de Herbart e de relacioná-lo com o de Decroly (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1942c).

Ao depararmos com as recomendações do Delegado do Ensino sobre o uso da proposta de Decroly e as indicações de que a aula se dividisse em três etapas essenciais, o conflito se estabeleceu. Agora, frente à ligação entre Herbart e Decroly, o mesmo ocorreu.

Para aproximarmos um pouco sobre o possível vínculo entre estes dois estudiosos e a apropriação feita pelo corpo docente deste GE, realizamos uma breve discussão. Ovide Decroly (1871-1932), mais contemporâneo que Johann Friedrich Herbart (1776-1841), estudou a psique infantil e descobriu a “globalização” como característica dominante presente em toda atividade. O conhecer “[...] e a própria sensação não se dirigem para elementos diferenciais e separados que depois são associados, mas para um todo, um conjunto de dados que se agregam sob o impulso de um interesse vital” (CAMBI, 1999, p. 528). Neste sentido, idealizou o trabalho com “Centro de Interesse” que parte de necessidades intrínsecas ao ser humano e de sua motivação.

Originários no século XIX, o pensamento e a prática herbartiana se tornaram ultrapassados, sobretudo com o movimento da Escola Nova. Sua concepção educativa tem no humanismo e na formação moral sua finalidade. A pedagogia para ele

[...] é uma ciência filosófica que tem como objeto e fim “o governo das crianças” e foi sendo elaborada pela colaboração da psicologia e da ética [...]

O objetivo do “governo” é tornar moral a natureza “sem vontade” da criança [...] (CAMBI, 1999, p. 432-433).

No ato de ensinar, Herbart previa cinco etapas: na **preparação**, o novo conteúdo é relacionado ao que o aluno já possui a fim de interessá-lo; depois, faz a **apresentação** da matéria; na **associação**, compara o novo com os conteúdos prévios; na fase da **generalização**, formula regras globais acerca do novo saber; a quinta e última etapa é a **aplicação**, objetivando mostrar a utilidade do aprendido (FERRARI, 2008a, grifo nosso).

Ainda que superficial, estabelecemos algumas aproximações e diferenciações. Herbart formulou suas ideias em espaço e tempo distinto de

Decroly, contudo ambos são influenciados pelo pensamento pestalozziano e têm na observação do objeto em estudo um dos princípios do processo de ensino, bem como se amparam nos conhecimentos advindos da psicologia. Indubitavelmente, a maior distinção consiste em quem está no centro, aluno ou professor, e, de igual forma, nas “etapas” do processo educativo.

Decroly, contrário ao controle exacerbado dos professores e dos programas de ensino, advoga em prol do puericentrismo e refuta qualquer tipo de autoritarismo. Herbart, mais conservador, favorável ao “governo das crianças”, tem na moralidade a finalidade educativa e, se analisarmos as etapas da aula, formuladas pelo corpo docente e autoridades educacionais do “Hugo Simas”, têm maior concordância com a pedagogia herbartiana.

Enquanto, na escola decroliana, os centros de interesse são o principal método de trabalho e, portanto, o aluno constrói o próprio currículo, sem separá-los em disciplinas, e de acordo com sua curiosidade, em Herbart, essa flexibilidade curricular não existe e, ao observar as etapas do ensino, constata-se que o formalismo é uma de suas marcas (FERRARI, 2008b).

Quiçá podemos afirmar que, destes pensadores o que esse Grupo Escolar tentou validar em suas práticas foram alguns pontos específicos: de Herbart, o “governo das crianças”, a formação moral como objetivo último da educação e a manutenção da tradicional aula expositiva, centrada na figura e autoridade do professor; de Decroly, o interesse como máquina propulsora do saber, o ativismo como primordial e a ampliação do conceito de linguagem, de modo que, mediante expressões “concretas”, como os trabalhos manuais, os educandos externem o aprendido. Apesar de algumas contradições serem percebidas, a dualidade é inerente ao modelo de escola que legitima a sociedade em construção: capitalista, fundada no trabalho produtivo e eficiente.

Apesar do conflito entre as ideias de Decroly e Herbart, asseguramos que ambas as propostas metodológicas se difundiram naquele momento. Decroly, por seu vínculo com a Escola Nova, e de Herbart, aponta Miguel (1997), eram transmitidos seus passos formais de ensino a fim de formar tecnicamente o professor.

Princípios valorizados por Decroly, a importância de materializar o conhecimento novo e ter uma visão global acerca dele, foram observados ainda

nesse encontro pedagógico em 1942. O Delegado do Ensino expõe, inúmeras vezes, a relevância da disciplina Trabalhos Manuais e sua inter-relação com as demais áreas do conhecimento. Destaca a necessidade de a criança “[...] sair da Escola primária com ensaios para as profissões manuais. Já em nossa Pátria tem sido sentida a falta de escolas técnicas [...]” (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1942c, p. 21).

A escassez de escolas públicas não era apenas realidade da população londrinense, em todo o território brasileiro, observava-se este problema. As poucas instituições primárias tinham de se adequar e fornecer conhecimentos imprescindíveis para a nova sociedade em formação. Londrina, essencialmente rural, ia se constituindo em urbana e profissões provenientes deste espaço também surgiam de forma gradual. Do “Hugo Simas”, neste sentido, requeria-se que concebesse este novo cidadão: urbano, racional, civilizado.

Há de se considerar, na década de 1940, em específico em 1941, a variação de idade do público deste grupo escolar:

Tabela 2 - Idade média do alunado em 1941

SÉRIE	IDADE MÉDIA DO ALUNADO EM 1941
1º ano	07 e 13 anos
2º ano	07 e 14 anos
3ºano	08 e 14 anos
4ºano	10 e 15 anos

Fonte: Colégio Estadual Hugo Simas (1940-1942, p. 16-59).

Perante a idade média do alunado, que se alterou ao longo das décadas, a disciplina Trabalho Manual tornava-se basilar para prepará-los para o trabalho e, por isso, sempre esteve em seu programa escolar. Organizou-se, portanto, de acordo com o prescrito em lei.

Dentre as finalidades explicitadas pela Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946, consta: “c) elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à **iniciação no trabalho**” (BRASIL, 1946, p. 1). Frente a esta meta, instituiu-se que o curso primário elementar compreenderia desenho e trabalhos manuais no currículo, ademais de: leitura e linguagem oral e escrita;

iniciação matemática; geografia e história do Brasil; conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho; canto orfeônico e educação física.

“Através do Trabalho Manual, o aluno deveria aprender a pensar e a agir, preparando-se para o trabalho – não para um trabalho específico, mas para a atividade produtiva”, assinala Miguel (1997, p. 48). Apresenta, assim, o porquê desta disciplina ganhar *status* nos grupos escolares e, no “Hugo Simas”, manter-se ao longo das décadas de 30 a 70 do século XX.

Encontramos também, em uma preleção, o alargamento do conceito de linguagem e a influência da Psicologia entre as práticas pedagógicas desenvolvidas no GE investigado. Em reunião pedagógica, destacou-se que o desenho livre, depois da linguagem, é expressão natural do pensamento, “[...] até certo ponto tem superioridade de expressão: reproduz simultaneamente uma cena com todos os pormenores” (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1941-1942, p. 5). O método de ensino do desenho deveria seguir os interesses correspondentes à idade.

No estado das garatujas, é preciso estimular o traçado das linhas curvas e irregulares.

Elas não têm aplicação imediata, mas, servem para fixar correlações habituais entre a vista e os movimentos da mão. Antes dos 6 anos a criança utiliza unicamente, o desenho-linguagem: não é o momento de fazê-la copiar os objetos. O que se deve estimular nela é a observação dos objetos e das imagens consideradas sob um ponto de vista objetivo. Depois dos 6 anos pode-se sugerir a criança a ideia de reproduzir pelo desenho o que ela viu ou ouviu falar. A partir dos 10 anos a criança é capaz de compreender noções sistemáticas, simples e a exposição das 1^{as} regras de perspectiva. Poderá ainda fazer o desenho livre, auxiliada pelo professor.

A partir da adolescência, os alunos aprendem a beleza estética, quando esta lhes é assinalada. Mas as diferenças são muito grandes e não se pode atribuir a todos uma medida comum (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1941-1942, p. 5-verso).

Este trecho destaca as fases pelas quais passam as crianças no aprendizado do desenho, contudo considera que as diferenças são grandes e não se pode propor a todos uma medida comum. Quando se refere aos traçados de linhas curvas e irregulares, bem como à coordenação entre a vista e os

movimentos da mão, é direta a associação com o treino caligráfico que se preocupava com tais movimentos⁴⁸.

Em particular, sobre o anotado em ata, evidenciam-se a ampliação do conceito de linguagem, as fases do desenho e as posturas contrárias à noção “a todos uma medida comum”, eis não só uma “alfabetização sob medida”, todavia todo o processo de conhecimento é pensado individualmente, de acordo com a fase de desenvolvimento da criança. Agregada ao desenho, outra atividade aplaudida é o teatro. Demonstração de que o “aprender fazendo”, máxima da Escola Nova, esteve no âmbito do discurso das reuniões pedagógicas e na descrição das práticas escolares dos professores do GE.

[...] seria o teatro um ótimo veículo para o desembaraço da criança que deveria ser feito através de dramatização. O desenho, a perspectiva seria também bastante interessante pois aliado ao teatro a criança, com a combinação de côres, teria um trabalho estupendo que seria completado com a música. Depois de organizado o teatrinho de fantoches, esse deveria ser levado aos outros grupos incentivando a criança nessas excursões (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1947-1951, p. 5-verso).

Com a mesma tônica, os professores consideravam propício o jogo no contexto escolar na medida em que beneficiava o “[...] desenvolvimento do aluno, tanto intelectual e fisicamente” (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1947-1951, p. 15). O jogo defendido na década de 1940 foi incorporado como prática com o ensino de xadrez nos anos 1960, revelado pelo relato de uma professora e pelos documentos escritos da instituição. Nessa ata ainda,

[...] foram feitas observações sobre o currículo; auto-análise dos professores para depois fazer julgamento do aluno; essencial: saber as quatro operações, cálculo rápido, trabalho de pesquisa. Nosso programa de 4º ano não dá condições para o aluno ir para o ginásio [...] (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1969a, p. 1).

A preocupação com o programa de ensino é uma constante, da mesma forma, são perceptíveis, pelo transcrito abaixo, o ativismo e o autoritarismo em toda hierarquia escolar:

⁴⁸ Acerca dos modelos caligráficos prescritos na primeira metade do século XX, ver Vidal e Esteves (2003).

[...] as cadeiras que se acham nas salas de aula não são para as Sras. Profas. passarem as três horas sentadas; os castigos ministrados pelas sras. Profas. devem ser cuidados, para não acarretar certos prejuízos; as sras. Profas. também devem evitar o tom de voz alta para as observações dos alunos; os diários devem ser mais caprichados, e tudo que nêles fôr anotado devem ser dado; a correção dos cadernos devem estar em dia, não há necessidade que as profas. corram com o programa (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1947-1951, p. 12-verso).

Os escritos do acervo histórico da instituição, bem como relatos de antigas professoras apontam a preocupação com o programa escolar. Sob o controle do orientador e das avaliações escritas, notamos a finalidade de trabalhar tal como estabelecia o programa. Ilustrativa é a fala de uma docente: a orientação apresentava o programa, as professoras pesquisavam e “aplicavam” a matéria, a avaliação era preparada pela direção e aplicada por uma educadora alheia à sala, a professora da sala corrigia a prova, que era revisada pela coordenação e seus auxiliares, à medida que os alunos soubessem ou desconhecessem o assunto se evidenciava a aplicação ou não do programa escolar (PRATA, 2009).

Outros assuntos debatidos, em 1943, foram: estimular a higiene dos discentes; as regentes deveriam auxiliar as professoras de trabalhos manuais, ginástica e “orfeon”⁴⁹; tratar com carinho e dedicação os educandos para que apreendam “[...] a utilidade da escola, dando-lhe conhecimentos úteis para a vida pratica”; a importância das ilustrações nas aulas de linguagem dos primeiros anos escolares; a definição de horário e a exemplificação de aulas de acordo com os passos (apresentação, desenvolvimento e aplicação) (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1943-1944, p. 1).

Comum, do mesmo modo, no fim da década de 1940 e início dos anos 1950, foram os assuntos: o que fazer nas datas comemorativas; o uso de uniforme; as repreensões quanto às correções dos exames; os pedidos para que o professor não auxiliasse o aluno nas sabatinas e que as correções dos cadernos fossem rigorosas, realizadas em casa e nunca em sala de aula (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1947-1951).

⁴⁹ Apesar de assim encontrarmos escrito, refere-se à disciplina de Canto Orfeônico, que, seguramente, foi a expressão usada nas escolas até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1961. Disciplina que consta no Decreto-Lei nº 8.529 de 1946, no Curso Primário Elementar (BRASIL, 1946).

Esses informes corriqueiros demonstram como a disciplina, a ordem e a rigurosidade eram constitutivas desse GE. Era a formação de um povo que estava em questão, que deveria ser instruído, unificado, civilizado, patriota e disciplinado para o trabalho produtivo.

Apesar de termos tido mais acesso às discussões metodológicas datadas dos anos 1940, demais escritos apontam que há uma amálgama entre os “métodos mais tradicionais” e o “moderno” discurso escolanovista, ratificado no contato com um diário de classe.

Apesar de ser apenas uma amostra do dia-a-dia em sala de aula e somente de um período, o mês de agosto de 1969, com o diário de classe do 3ºano primário⁵⁰, nasce a possibilidade de manusear e analisar como se dava a prática do ensino em uma das turmas do GE “Hugo Simas”. Este, entrelaçado com as memórias de docentes dos anos 40 a 60 do século XX, forneceu indubitavelmente elementos relevantes para analisarmos a prática escolar.

Este Diário de Classe é um caderno com anotações detalhadas do planejado para a turma, é minucioso, tem observações em sua lateral, contém “todos” os exercícios propostos em sala e organiza, separadamente, as disciplinas de português, aritmética, estudos sociais e religião. No Diário, evidenciamos o emprego frequente de materiais concretos e de ilustrações.

Quanto ao material didático referente ao nôvo ponto a ser dado hoje, usarei figuras no flanelógrafo, e desenharei no quadro, com giz colorido, para as crianças desenharem em seus cadernos. Isto, porque, tudo que se aprende com ilustração, desenho e ordem, fixa-se melhor e a aprendizagem toma-se mais eficiente (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS 1969b, p. 14).

Desenhos que também se associam aos questionários e à explanação da aula: “Darei o ponto com desenhos. Êstes aparecerão junto com o questionário” (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS 1969b, p. 4-verso). Sua utilização não se restringe a esses momentos, aliava-se às anotações do diário, que é todo ilustrado.

O trabalho de pesquisa não pôde deixar de ser registrado, pautar-se nele é habitual, vejamos:

⁵⁰ Inferimos que a justificativa desse Diário ter resistido ao tempo tenha sido porque se tornou referência naquele momento.

Como trabalho de pesquisa, pedirei aos alunos que tragam figuras e pequenas reportagens sobre a “Apolo 11” e a conquista da lua; quero, juntamente com eles elaborar cartazes a respeito. Dêste modo, maior será o interesse, e, assim sendo, aproveitarei este assunto tão atual para ser alvo, ou melhor, o centro de interesse desta semana.

Irei relacionar todas as matérias, na medida do possível, com o assunto já referido (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS 1969b, p. 5).

Partir do interesse dos educandos é, por muitas vezes, aludido como essencial, assim como o trabalho de pesquisa e o centro de interesse são referenciados em alguns momentos. A atualidade do tema, a ida do homem à Lua, era o que tornaria motivadora a aula, ideias que se arraigaram e se transformaram em prática de ensino.

A recapitulação do aprendido por meio de atividades escritas e algumas orais; imagens e conteúdos vinculados ao catolicismo nas aulas de religião; a tarefa como exercício diário; problemas matemáticos que envolviam situações cotidianas de compra, venda, lucro e prestações; a presença do princípio “conhece-se do simples ao complexo”, haja vista a gradação do conhecimento nos exercícios; o destaque aos hábitos e atitudes que seriam ensinados e o cantinho da novidade também eram uma constante nesse Diário de Classe.

Como as ideias circulam e são apreendidas de diferentes maneiras, em uma das atividades programadas, a docente se respaldava teoricamente em Piaget⁵¹: “Os exercícios que vamos dar, tem por base o método de Piaget; desenvolver as atividades motoras da criança, assim como utilizarmos sua imaginação criadora” (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1969b, p. 26-verso).

Em suas explanações, busca “[...] explicar tudo baseada nos acontecimentos reais da vida cotidiana. Darei uma aplicação prática através de exercício escrito, fazendo perguntas [...]” (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1969b, p. 2-verso).

⁵¹ Jean Willian Fritz Piaget (1896-1980) se dedicou à Biologia, Psicologia, Epistemologia e Educação. Em especial seus estudos sobre desenvolvimento cognitivo contribuíram muito com o campo educacional. Quanto à referência a esse intelectual é coerente com o escolanovismo, sua semelhança está no emprego da metodologia ativa, muito difundida nos anos de 1950, antes mesmo de se fazer menção a Piaget no espaço da escola.

Interessante que esse caderno de planejamento apresenta estreita proximidade às etapas definidas na década de 1940: inicia com a introdução da aula, depois, o desenvolvimento e seguem, em geral, exercícios escritos, típicos questionários. De maneira análoga, verifica-se a influência do pensamento escolanovista à medida que faz menção aos métodos ativos.

A ligação da prática educativa desse grupo escolar com princípios da Escola Nova também se mostra nas falas das professoras entrevistadas. Cosentino (2009), docente na década de 1940, descreve uma de suas aulas: na “[...] aula de sábado, eu convidava uma profissão, veio o pai de um aluno que era jardineiro e fazendo jardins e explicando prá eles e eles participaram. Depois, no outro sábado, [...] o pintor é que deu trabalho [...]”. Conta, ainda, sobre a pintura do porão e de alguns armários da escola pelos alunos.

Narra outras inovações presentes em sua prática escolar:

A gente usava livro, tinha uma vitrola, eu levava disco, tocava histórias... Pesquisa, principalmente, todo dia tinha que trazer alguma coisa, descobriram até quem foi que inventou o guarda-chuva. [...] e no meu quadro tinha que ter alguma coisa nova, da época (COSENTINO, 2009).

Ter como positivo o que é “novo” é vislumbrado na narrativa desta professora, o mesmo se percebe duas décadas depois no Diário Escolar de 1969 e na fala de outra docente. Esta, ao descrever uma aula típica, expõe que solicitava tarefa todos os dias, exceto nos fins de semana, iniciava a aula com correção de tarefa, “reforçava” a aula dada ou apresentava uma nova matéria por meio de uma “fala mais entusiasmada”, com o uso de desenhos, giz colorido, recortes ou experiências... Enfatiza que: “Eu sempre fui ‘inovadadeira’” e que “todo dia você tinha que estar inovando” (PRATA, 2009).

Em contrapartida, corrobora-se a sobrevivência do “moderno” com o “antigo”. Relata Penteado (2009) que chegava uma hora antes na escola e, no pátio, com os alunos em fila, “tomava lição” de todos. Quando entrava na sala, já tinha ‘tomado a lição’, corrigido o dever de casa e iniciava a matéria daquele dia.

Aí era feito uma leitura na lousa, era passado todo dia, você passa aquela leitura [...] hoje é só as vogais, então é só as vogais, quando eu entro no B eu repito a lição de cá e passo na lição de lá [...] fazíamos a leitura oral da classe toda [...] depois desta leitura era feito o ditado [...] e não podia deixar, a Dona Mercedes não

admitia que auxiliar ajudasse na correção, a gente tinha que ditar e olhar, não deixar a criança escrever errado porque se ele escreve uma vez errado depois é muito mais difícil você ensinar escrever certo [...].

Completa que: em seguida ao ditado, era o momento da leitura silenciosa, do exercício de gramática... Diariamente, era essa rotina até alfabetizar, a preferência era a aula de alfabetização, depois, o ensino da matemática. A criança aprendia com a maior facilidade, contudo sob muito trabalho docente e dedicação, exemplo disto são os cadernos com exercícios passados à mão, pois nem havia mimeógrafo (PENTEADO, 2009).

Por estas falas e escritos, notamos a convivência de práticas “modernas” com as ditas “tradicionais”, ou seja, coexistiam modelos e práticas educacionais, uns oriundos do fim dos oitocentos e, outros, procedentes dos novecentos. Entretanto a empolgação ao citar práticas “inovadoras” denota a supremacia desta em detrimento do que era considerado “tradicional”.

O intento era superar alguns modos de fazer escola e ter como prática a inovação, o emprego de experiências, o “aprender fazendo”, o uso de materiais diversificados para atrair a atenção discente, a relação dos saberes escolares aos diários, a pesquisa, entre outras que elucidam a incorporação do escolanovismo e seus ideais na prática ordinária do Grupo Escolar “Hugo Simas”, entre as décadas de 1940 e no final da de 1960.

Também na tentativa de superação do “antigo” em prol do “moderno” modo de fazer escola, vislumbramos no cooperativismo, tão estimulado neste período, mais um instrumento de ensino escolanovista.

4.1.4.1 O cooperativismo como instrumento de ensino

A organização coletiva da comunidade escolar, compreendida por pais, alunos, professores e direção, fazia parte da prática cotidiana do GE “Hugo Simas”, seja por meio dos grêmios literários e musicais, associações escolares, clube das mães, associação de pais e mestres ou da cooperativa escolar. O coletivismo foi estimulado no decorrer das décadas de 30 a 70 do século XX, com o objetivo de preparar a “sociedade infantil” para a “sociedade adulta” (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1942c).

A Cooperativa Escolar, em especial, foi constituída ainda na época em que a instituição se denominava Grupo Escolar de Londrina. Foi localizada uma

variedade de documentos: leis sobre as sociedades cooperativas de 1946; boletins informativos, datados de 1948 a 1951; atas da Cooperativa Escolar de diversos anos; Livro de Honra de 1942; Modelo do Estatuto das Cooperativas Escolares de 1967 e Programa para Escolas Primárias – “Utilizando a Cooperativa como Projeto na Escola Primária”.

O coletivismo que era não apenas aguçado, mas controlado pelo governo do Estado, pautava-se em ações incentivadas e sob o seu controle. Tratava-se de uma liberdade vigiada, de organização em grupo sob o olhar e o cuidado do poder público. Conforme Miguel (1997), tais iniciativas referem-se a um período em que, imbuídos pelo ideal de democracia⁵², a cooperação do povo foi tida como basilar e fomentou a criação destas associações.

Esclarecedor é o expressivo número de associados no decorrer de 1940 a 1960, variando entre 800 a 1500 alunos⁵³, e o volume de materiais acerca da Cooperativa Escolar no GE em estudo. Por isto, trazemos alguns apontamentos para entender sua finalidade, forma de atuação e seu modo de operar como instrumento de ensino.

O cooperativismo escolar é apenas um dos tantos existentes no período, eram 16 categorias principais de cooperativas. A escolar, que ora nos interessa, no Artigo 34 cita que:

As cooperativas escolares poderão se constituir nos estabelecimentos, públicos e particulares, de ensino primário, secundário, superior, técnico ou profissional, entre os respectivos alunos, por si ou com o concurso de seus professores, pais, tutores ou pessoas que os representem, com o objetivo primordial de inculcar aos estudantes a ideia do cooperativismo e ministrarlhes os conhecimentos práticos da organização e funcionamento de determinada modalidade cooperativa e, acessóriamente, proporcionar-lhes as vantagens econômicas peculiares à modalidade preferida (PARANÁ, 1946, p. 35).

A legislação estabelece o perfil do cooperado, seu objetivo e suas vantagens, não obstante, concretamente quais são estes benefícios econômicos? Pelos informativos o governo do Paraná assinala que as Cooperativas Escolares “[...] são de consumo, podendo, portanto, além do material didático, fazer

⁵² Apesar do discurso apresentar-se como democrático, é sabido que este período era de ditadura.

⁵³ É provável que, nessa lista de associados, estejam todos os alunos, por isso um número alto de sócios.

aquisições de objetos ou fazendas de que necessitem os associados” (PARANÁ, 194-, p. 1).

Clarifica também Prata (2009), professora do GE “Hugo Simas” na década de 1960:

A cooperativa que era uma novidade na época [...]. Qual era a finalidade? Baratear o custo do material escolar e o pequeno lucro ficava dividido entre os acionistas. Os acionistas eram as crianças. Então, com o pequeno lucro, nós mantínhamos uma escola de dança, uma escola de xadrez, uma biblioteca e material escolar pros necessitados e pagávamos um professor de canto. Só que era muito interessante, os pais colaboravam muito, nós tínhamos eleições diretas dentro da escola com campanha política, com tudo. Então, era o aprendizado.

Vista como um aprendizado pela docente e, de maneira similar, como instituições educativas pelos documentos históricos, em que cada participante e integrante do Conselho Administrativo exercia um papel especificado pelo Departamento de Assistência ao Cooperativismo (DAC). Apresenta-se como proposta contrária às antigas Caixas Escolares que eram filantrópicas (PARANÁ, 194-).

Com base na instrução do Inspetor Regional de Ensino Newton Guimarães, organizou-se a Cooperativa Escolar do GE “Hugo Simas”. Ao tecer elogios à iniciativa do inspetor, em 29 de agosto de 1942, a professora normalista, recém-chegada na instituição, Margarida de Barros Lisboa escreveu, sob um nítido preceito escolanovista, inspirado em Dewey: “Na vida, para a vida e pela vida, através da Escola que ensina a pensar, a trabalhar e a viver, eis o escopo de quem prepara o homem de amanhã, tornando-o digno desta gloriosa pátria – o Brasil” (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1942d).

Nas primeiras leituras a respeito do cooperativismo, foi imediato questionar seu vínculo com a Escola Nova, respostas foram fornecidas parcialmente no manuseio do próprio material. Em um dos boletins, a matéria intitulada “A Escola Ativa e o Cooperativismo” liga o cooperativismo com o escolanovismo ao mencionar a Escola Ativa idealizada por Decroly e Montessori, bem como a transformação da escola primária em pequenas oficinas, nas quais as matérias eram ministradas por meio de problemáticas infantis.

E dentro dessa nova Escola os resultados foram surpreendentes, e jogados de lado todos os velhos métodos rotineiros, tomando nova feição a Pedagogia Educacional.

Foi a esta altura dos acontecimentos, que Profit, na França, idealizou a criação das COOPERATIVAS ESCOLARES, que dentro da Escola Nova, vinha preencher uma das finalidades, que era o de ambientar as crianças de hoje, e homens de amanhã, com o trato daquilo que lhes servirá de meio de subsistência (PARANÁ, 1948, não paginado).

“Velhos” X “novos” métodos de ensino, a antiga e duradoura disputa! Um novo homem para um novo conceito de trabalho, essencialmente produtivo e eficaz. A ideia central do cooperativismo era formar uma sólida mentalidade cooperativa, em que todos se ajudassem e que não fosse mera conveniência, todavia uma forma dos que quiserem sobreviver, por ser uma necessidade econômica (PARANÁ, 1948). Tratava-se de uma ação governamental deixada sob a responsabilidade de suas instituições, era por meio delas que o Estado se fazia presente. Ao Grupo Escolar “Hugo Simas”, cabia formar mentalidades cooperativas.

Em tempos de movimento nacionalista, a participação de estrangeiros não era vetada. No entanto, em 1948, devido à Segunda Guerra Mundial, alemães e japoneses estiveram sujeitos a uma legislação especial. Mesmo com o fim da Segunda Guerra Mundial, o escrito propõe que: “[...] enquanto vigorar a legislação de Guerra a que estão sujeitos, continuam de pé as restrições impostas por ela, pois não se exerça a direção de bens pertencentes a outrem, quem está privado de auto determinação dos seus”. Restrições retiradas em 1949, conforme informa outro Boletim (PARANÁ, 1949, não paginado).

O cooperativismo, em 1967, era ainda fomentado no “Hugo Simas” diante do principal objetivo de unir os alunos e “[...] educá-los dentro dos princípios do sistema cooperativo, da solidariedade e do auxílio mútuo e promover a defesa dos seus interesses econômicos, com o barateamento do material escolar e do que fôr exigido para a vida escolar” (PARANÁ, 1967, p. 2).

Segundo seu modelo de estatuto, competia à Cooperativa, por meio de diferentes departamentos: promover atividades artísticas (coral, teatro, declamações), desenvolver atividades educacionais (formação de biblioteca infantil, organização e manutenção de museu escolar, pesquisas, conferências, jornal, escoterismo, etc.), criar Clube Agrícola (estimular o cultivo de hortas e

jardins na escola e em seus lares, usando o excedente no melhoramento da merenda escolar), desenvolver trabalhos manuais (exposições e bazares), criar Clube de Saúde (instalar gabinetes dentários, incutir conhecimento de medidas preventivas e hábitos de higiene), promover campanhas beneficentes com a colaboração dos Clubes das Mães para preservar o amor ao próximo, promover competições esportivas para aprimoramento físico e moral e participar de excursões de caráter instrutivo, entre outras ações. A respeito da Associação de Pais de Mestres e do Clube das Mães, este documento explica que são órgãos de assessoramento e colaboração para desenvolver atividades da Cooperativa Escolar, integrando lar e escola (PARANÁ, 1967).

Entendemos que as campanhas beneficentes, o estímulo à caridade e à filantropia eram medidas para amenizar o cenário antagônico que se delineava em inúmeros centros urbanos brasileiros. Em específico no território londrinense, a partir dos anos de 1950, aprofundava-se a dicotomia entre cidade real e cidade ideal. Como estratégia, instaurou-se uma luta contra: as favelas, as zonas de baixo meretrício, as construções em madeira, a mendicância, a malandragem dos desocupados e o menor abandonado. Deste modo, além da Lei 133 e do Código de Posturas de 1954, em Londrina, construíram a Associação de Amparo aos Menores, a Casa da Criança, o Albergue Noturno, o Lar Anália Franco, o Sanatório Shangri-Lá e a Cadeia Pública de Londrina (CANDOTTI, 1997).

Frente à contrariedade societária e imbuída pelo espírito solidário, uma professora da década de 1960 do GE “Hugo Simas” comenta que:

Eu cuidava muito da parte filantrópica, porque meu pai era líder aqui em Londrina com vários elementos [...] algumas pessoas se reuniram e com o aval também da Dona Mercedes Madureira, que era bem entusiasmada por esta parte [...] O Albergue Noturno, Lar Marília Barbosa, então a gente cuidava muito dessa parte [...] O Lar Anália Franco eu fui uma das fundadoras, trabalhei muito (SANTOS, 2009).

Ademais de fazer menção sobre a figura da diretora do “Hugo Simas” por trabalhar em prol da filantropia, localizamos registros de doações desta instituição, obtida em campanha juntamente aos alunos, para entidades sociais.

Neste sentido, a escola passava a ser cada vez mais “[...] centro de vida social da localidade”, de “irradiação para a educação do povo”, como diria Pilotto

(194-, p. 108). Por isso este educador foi um dos entusiastas do trabalho das associações, que objetivariam, exclusivamente, a “[...] sociabilidade, com programas educativos agradáveis e capazes de atrair os associados, procurará estimular a frequência à sede nas horas de folga, [...] cuidará de proporcionar aos seus membros um após-trabalho saudável e alegre” (PILOTTO, 194-, p. 109).

O cooperativismo ou o associativismo, com convicção, era mais uma das tantas propostas de trabalho que solidificava o pensamento da Escola Nova. Ilustrativas são as várias sugestões de atividade em que o “fazer” é o eixo central. Apresentava-se como alternativa aos problemas de carência de materiais de ensino pela própria comunidade escolar, eximindo o poder público desta tarefa. Na mesma proporção, com seu intenso apelo ao nacionalismo, consolidar um país em formação e unificar o diverso, era seu maior desafio.

4.1.5 Da condição material: livros e materiais pedagógicos inventariados

A consolidação de uma organização do trabalho pedagógico respaldada em “modernos” métodos de ensino e com o propósito de constituir um novo tempo só se concretiza na medida em que condições materiais viabilizem este processo. Partindo deste pressuposto, lançamos nosso olhar para o acervo⁵⁴ existente, entre as décadas de 1930 a 1970, no Grupo Escolar “Hugo Simas”.

Torna-se latente realizar um levantamento do material inventariado das instituições escolares quando se supera o entendimento de ser esta uma questão secundária, meros objetos. Fundamental é entendê-los como algo a mais que utilitarismo insignificante e passar a interpretá-los como vestígios da cultura escolar. “O aparecimento, uso, transformação e desaparecimento dos objetos escolares são reveladores das práticas educacionais e suas mudanças” (SOUZA, 1998, p.224). O uso/desuso destes artefatos aclara acerca da prática educativa, permitem ou impedem que determinadas ações ocorram, motivo pelo qual é vital investigar a concretude da escola para os historiadores em educação.

Como em outras análises, usamos um documento referente a cada uma das décadas, objetivando acompanhar a evolução do material existente nesse GE

⁵⁴ No Apêndice C, há tabulado o inventário material do Grupo Escolar “Hugo Simas” nos anos de: 1936, 1937, 1941, 1951 e 1961, divididos em mobiliário, acervo bibliográfico, instrumentos de ensino (de consumo e de uso permanente) e instrumentos administrativo-pedagógicos.

e, pelas informações disponíveis, estabelecer possíveis comparações com algumas escolas isoladas:

Os documentos encontrados no acervo histórico do “Hugo Simas” nos fornecem alguns dados que permitem comparar e, ao mesmo tempo, diferenciar o formato do Grupo Escolar e das escolas isoladas existentes em Londrina. Achemos interessante realizar essa comparação porque elucida a disparidade material entre uma escola edificada no centro da cidade e as isoladas que atendiam aos filhos dos homens do campo.

Datado de 1936, o primeiro registro localizado descreve os materiais da Escola Isolada de Londrina⁵⁵, regida pela professora Mercedes Camargo Martins. Série Braga (Leitura intermediária); “Nossa Pátria”, de Rocha Pombo; “Nossa Cartilha”, de Mariano Oliveira e “Brasil e o Paraná” de Sebastião Paraná constavam na literatura disponível. O pequeno número de exemplares ratifica o emprego do método de ensino individual, utilizado nas escolas unidocentes.

Em comparação ao primeiro ano de atendimento do “Grupo Escolar de Londrina”, 1937, o registro de seus materiais apresenta uma diferença significativa, resultante também da ampliação de alunos. Nesse momento, observa-se uma quantia expressiva de instrumentos para uso administrativo-pedagógico⁵⁶, já que a escola graduada e seriada tinha como predicado a burocracia. A necessidade de anotar o cotidiano escolar e a perda de autonomia do profissional docente é vislumbrada à medida que, para controlar a prática educativa, utilizavam-se instrumentos e se organizava um corpo administrativo.

Do mesmo modo, o acervo bibliográfico do Grupo era bem maior se confrontado ao daquela escola isolada, todavia era insuficiente para o uso concomitante em todas as turmas. Um mesmo livro tinha que ser compartilhado ou utilizar diferentes livros na mesma sala. Ilustração da dificuldade de se aplicar o método de ensino simultâneo, recomendado para os modernos grupos escolares, foi encontrada na justificativa dos pedidos de mobiliário e de materiais escolares

⁵⁵ Fundada em 1934, foi a primeira escola pública da cidade, com apenas uma sala, transferiu-se, em 1937, para o Grupo Escolar de Londrina (SANTOS, 2003).

⁵⁶ Por instrumentos administrativo-pedagógicos, compreendemos livros-ata de: exames escolares, festas escolares, reunião pedagógica, termo de posse e compromisso, visitas e exposições; livros de frequência e matrícula diária; entre outros registros da instituição.

ao Diretor Geral da Educação de Curitiba (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1936; 1937; 1937-1941).

Em ofício datado de 1938, dirigido ao Delegado Regional de Ensino, o diretor do Grupo Escolar de Londrina informou que atendia 587 estudantes de ambos os sexos e mais de duzentos aguardavam vagas, exemplo da necessidade de expandir seu atendimento à comunidade londrinense. A ausência de materiais, em quantidade e em boas condições, a situação irregular das zeladoras e as professoras quase todas que recebiam pela municipalidade, também estavam entre as reclamações (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1937-1941).

Sua necessidade material foi suprida paulatinamente, com um perceptível aumento no fim da década de 1930, em que se registram modernos materiais: mapa de Parker Aritmética, mapas de Higiene e mapa de Ensino Intuitivo. Estes já eram adquiridos pelos primeiros grupos escolares brasileiros no início do período republicano, vinculados à difusão do método de ensino intuitivo.

Demais livros para controle do ocorrido no contexto escolar também foram anotados, bem como “retratos de brasileiros ilustres”, entenda-se do Dr. Getúlio Vargas, do Sr. Manoel Ribas e do Dr. Hugo Simas (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1937). Consideramos estes instrumentos de ensino porque atuavam no espaço escolar como elemento civilizador e moralizante, emitindo mensagens de amor à pátria e de veneração aos “heróis nacionais”.

Somado a esses materiais pedagógicos, outra ação que fortaleceu o movimento nacionalista foi a criação da Inspetoria Municipal de Ensino no início dos anos de 1940. A presença do Estado na regulamentação do sistema educacional se tornou iminente devido ao crescimento de demanda por educação rural, como demonstra Capelo (2000). A pesquisadora salienta que a criação dessa Inspetoria

[...] engendrou formas oficiais de controle, planejamento e organização das escolas que passaram a difundir conteúdos separados do cotidiano vivido. O projeto de sociedade centralizado na visão de mundo urbano-moderno-industrial exigia que a escola, enquanto mediação, constituísse subjetividades adaptadas às novas relações sociais de produção e ao novo modo de vida (p. 58-59).

Para conduzir esse órgão fiscalizador, em 1941, sob o ofício nº 445, a diretora do GE “Hugo Simas” Mercedes Camargo Martins aceitou o título de Inspetora Municipal de Ensino: “[...] não medirei esforços por mais exaustivos que sejam para colaborar diretamente em prol da alfabetização no Estado, concorrendo assim para o engrandecimento de nossa pátria” (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1937-1941, p. 40).

Relata Santos (2009), docente nos fins dos anos 1950 e durante toda década de 1960 no GE, que a diretora

[...] era a líder ali na Inspetoria [...]. Logicamente ela levava coisas novas através do governo prá[s] escolas e logicamente para o “Hugo Simas” que era o ponto central, as reuniões eram feitas no “Hugo Simas” e dali partia os conteúdos novos e as novas ideias ali no “Hugo Simas”.

Acrescenta ainda que “[...] umas cinco professoras ou quatro que trabalhavam na Inspetoria, que a Dona Mercedes tirou do “Hugo Simas” e levou pra Inspetoria, ou ela tirava da Inspetoria e mandava pro “Hugo Simas”, era uma colaboração mais forte” (SANTOS, 2009).

Enquanto D. Mercedes, por determinado tempo, exerceu dupla função (de diretora do GE investigado e de Inspetora Municipal de Ensino), inferimos que, além da interação “Hugo Simas” e Inspetoria, este estabelecimento dialogava com as demais instituições de ensino por meio da distribuição de matérias e como disseminador das novas ideias educacionais. Também podemos concluir que, uma vez que a fiscalização era uma das incumbências da Inspetoria Municipal de Ensino, conviver com o controle fazia parte da condição de existência desse GE.

Com propósito idêntico, em 1949, foi fundado o Departamento de Educação Pública e Assistência Social (DEPAS), aliado ao nacionalismo-modernista no plano político mais amplo. Pelo posicionamento do DEPAS, a política de educação municipal passava a ter no centralismo seu principal atributo, privando diretores e professores da autonomia que dispunha em autorizar simples atos burocráticos e em encaminhar procedimentos práticos em sala (CAPELO, 2000).

Por certo tempo, competia ao GE “Hugo Simas”, mesmo não tendo se equipado adequadamente, mediar o fornecimento de materiais para outras

escolas públicas londrinenses. Compreensível, portanto, são os ofícios que, na qualidade de Inspetora Municipal de Ensino, enviava aos superiores:

[...] funcionam no momento 34 escolas municipais, cuja relação sêgue apenas a éste e todas elas necessitando urgentemente de mapas. Oportunamente funcionarão os grupos escolares municipais, para os quais também espero obter os mapas necessários ao trabalho. Estes são em número de seis, distribuídos por todo o município (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1942-1943, p. 2).

No início dos anos 1940, calculavam-se 34 escolas municipais em Londrina, subentende-se que eram escolas isoladas e escolas reunidas, e seis grupos escolares funcionariam em tempo oportuno. Podemos inferir que, apesar dos grupos escolares se constituírem em modelo de escola primária, o curso primário era ofertado majoritariamente pelas escolas isoladas e reunidas.

Outro contraste entre grupos escolares e escolas isoladas evidencia-se nos comunicados de como e que material fora distribuído em diversas instituições educativas londrinenses. Enquanto o “Hugo Simas” contava com um acervo bibliográfico mesmo que precário, às escolas isoladas, era enviado apenas o mobiliário.

Esta diferença material também é denunciada por Faria Filho em estudo semelhante acerca dos GE no Estado de Minas Gerais. Observa que, simultâneo à preocupação de algumas diretoras de grupos escolares centrais em adquirir modernos materiais para adequação ao método de ensino adotado, “[...] os grupos escolares do subúrbio e as escolas isoladas solicitam material mínimo para as crianças pobres e para o consumo da escola (cadernos, por exemplo)” (2000a, p. 148).

Isso acontecia porque, situado no ambiente urbano e na tentativa de consolidá-lo, o grupo escolar, sem a presença de livros e de artefatos modernos, estaria em discrepância com seu desígnio. Como preparar sujeitos decifradores de signos de uma cultura urbana sem estes instrumentos? Nessas escolas primárias, marco de modernidade e de urbanidade, ter livros para treino da leitura já era comum na primeira década do século XX.

Razzini (2005) assinala que a literatura infantil entrou na escola pública por intermédio deste tipo de leitura suplementar e se desenvolveu mais com a criação

de bibliotecas infantis nos grupos escolares após 1925. No entanto, é na década de 1930, com o advento da Escola Nova, que as bibliotecas infantis e o incentivo à leitura ganharam destaque.

Constituir leitores era, assim, para a escola das décadas de 20 e 30, produzir decifreadores de uma cultura urbana cada vez mais associada a signos escritos; de uma cultura do trabalho relacionada a informes e manuais e de uma cultura social caracterizada pela profusão de informações por jornais e rádios e pela explosão de imagens permitida pelo cinema (VIDAL, 2000, p. 508).

Embora existisse esse intento, cultivar um local dedicado aos novos símbolos era difícil, a carência de livros desta primeira instituição primária pública e a quase ausência destes nas escolas isoladas explicitam este desafio.

Em 1946, ultrapassando mais de 1000 matriculados, a biblioteca infantil “Olavo Bilac” totalizava 521 títulos e, no ano posterior, adicionou 379 obras infantis ao seu acervo (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1946c; 1947).

Dentre os autores/coleções, destacamos: Érico Veríssimo, José Alencar, obras da Walter Disney, Luis Gonzaga Fleury, Johanna Spyri, Monteiro Lobato, C. Perrault, Julio Verne, Rocha Pombo, Irmãos Grim, Renato Sêneca Fleury, Tomaz Galhardo, Hildebrando Lima, Rangel Pestana, Luciano Lopes, Viriato Corrêa, Leandro Dupré, Sebastião Paraná, Antonio F. de Proença, Série Braga, Série Moura Santos, Frei Ildefonso, Rangel-João Kopke, Dr. Sebastião M. Barroso, etc. (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1946c; 1947).

Eram majoritariamente contos, fábulas, literatura clássica, livros de leitura para recém-alfabetizados, cartilhas, biografias de “heróis nacionais” e trazem como temática central saúde, história do Brasil, alimentação, patriotismo e histórias com noções morais e cívicas (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1946c; 1947).

Somente quatro anos depois, em 1950, os materiais distribuídos para outras instituições de ensino⁵⁷ não se restringiam ao mobiliário. O envio incluía: livros, cartilhas, giz, programa de ensino, diário de lições; favorecendo algumas

⁵⁷ As escolas isoladas de “Três Marcos”, de “Vila Brasil”, de “Paiquerê” e a Escola Normal Regional foram as beneficiadas. Nos anos de 1942 e 1943, há registros de envio de materiais para os GEs: “Oswaldo Aranha” e “Olavo Bilac”. Ou seja, esses instrumentos de ensino se destinavam às escolas isoladas, grupos escolares e escola normal.

escolas isoladas e a Escola Normal Regional (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1944-1950).

Pela quantidade de obras, apenas a cartilha era de uso do aluno, os demais livros era para o professor. Editada pela primeira vez em 1928 e por muitas vezes entre as indicadas pelos órgãos da administração escolar de São Paulo, a “Cartilha do Povo”, de Lourenço Filho, foi disponibilizada a estas escolas isoladas por intermédio do GE “Hugo Simas”.

Entendida por seu autor como auxiliar do trabalho pedagógico, tem “[...] a preocupação concretizada em algumas lições de oferecer subsídios para mais conveniente utilização, inclusive por leigos [...]”. Apresenta uma posição relativista quanto ao método de ensino da leitura e escrita, sintético ou analítico e, como seu título indica, tem na educação popular, de crianças e adultos, sua maior meta, bem como almeja contribuir para a integração nacional (MORTATTI, 2000, p. 172).

Pilotto recomendava o uso desta cartilha, assim justificava sua escolha:

É comum considerar-se essa cartilha como bastante inferior a diversas outras que teem aparecido antes e depois dela, e nós cremos que assim seja. Mas, para o nosso caso, era mesmo essa cartilha, de todas as que analisamos, a que mais convinha aos nossos propósitos. Mais fácil de usar. E si a professora cometer erros no seu uso, é difícil que, depois de uma primeira orientação, se desvie muito de um caminho eficaz (1952, p. 24-25).

A posição relativista e a indicação para que empregassem o método de ensino simultâneo se confirmam também pelo trecho: “[...] as Senhoras podem ensinar como quizerem. Mas no quadro e para todas as crianças. [...] Lembrem-se bem: lições coletivas e no quadro negro” (PILOTTO, 1952, p. 25).

Mesmo objetivando assessorar o trabalho do professor, por ser praticamente o único material de uso do aluno, esta e outras cartilhas orientavam todo o processo de ensino. A “Cartilha do Povo” era representante da tradição que se instaurou entre a década de 20 e 70 do século XX, dava liberdade quanto à escolha do método de ensino da leitura e da escrita e tinha a missão de tornar o Brasil mais “brasileiro”, motivo de ser adotada por escolas isoladas e de listar na bibliografia da instituição investigada.

Livros, diários de lições, programas de ensino, cartilhas e giz foram mandados às escolas isoladas e à Escola Normal Regional, instrumentos que, além de garantir o controle, favoreciam a padronização e a uniformidade da educação.

Mapas para o ensino de ciências, mapas para o ensino de geografia, mapas para o ensino de aritmética. A repetição é para, talvez, frisar a aquisição significativa de material pedagógico por este Grupo Escolar na década de 1950. O ensino pela imagem, pelo observável, fundamento do método de ensino intuitivo, era notadamente arraigado nessa escola graduada e seriada.

No entanto, incompatível ainda era sua materialidade diante de seu público, pedidos aos órgãos superiores eram expedidos com frequência. Marcado pelo descaso, as solicitações por mobiliário e demais materiais foram inúmeras em 1952, e, sem resolução, estes apelos permaneceram em 1953 (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1950-1959).

Nos anos 1960, o inventário material permaneceu como na década anterior, entretanto, pelo listado em 1970 e 1971, observamos uma mudança drástica nos materiais pedagógicos. Novos instrumentos passaram a compor o espaço do GE, a tecnologia trouxe elementos antes inexistentes na prática educacional. Surpreendem pela sua extensão, as listas de vídeos, *slides* de projeção, carimbos e livros de leitura, inclusive acompanhados por discos.

Alguns instrumentos de ensino com duração efêmera, outros com duradoura sobrevivência. Dos que mostraram que seu uso não era transitório, sobressaem cartilhas, mapas, cadernos, livros de leitura, bandeiras e demais símbolos patrióticos. Mesmo sem estar inventariado, o caderno, sem dúvida, foi junto à lousa objetos que resistiram ao tempo. O apreço pelo caderno é nítido nas recomendações para corrigi-los com rigorosidade e de que os mantivessem asseados⁵⁸.

Desde o século XIX, indica Souza (1998, p. 237-238), já se declarava esta preferência. A historiadora também expõe:

A escola republicana otimizou um objeto que se tornava cada vez mais afeito à disciplina, um dispositivo da memória, um

⁵⁸ Ratificamos estas informações por meio das memórias das professoras entrevistadas, em especial quando falaram sobre sua prática de ensino e os instrumentos comumente empregados.

instrumento de controle do trabalho do aluno. Algo que podia ver, rever, expor, consultar, mostrar, guardar, consumir.

Não por acaso, o uso sistemático do caderno, além de ter sido favorecido pelo barateamento do papel e pelos avanços tecnológicos de produção, ocorre justamente no momento em que se generaliza a cultura do escrito e que a escola torna-se uma organização mais racionalizada e complexa.

Igualmente, a consolidação dos inúmeros títulos, autores e editoras de cartilhas se beneficiaram de uma indústria em expansão e da diminuição de custos com a fabricação. Há de se considerar também que, com a transformação das normalistas em autoras de livros dedicados ao ensino das primeiras letras, a cartilha se diversificou e se solidificou como um dos principais materiais de uso do aluno.

Cartilhas, cadernos, mapas, livros de leitura, bandeiras, retratos de personalidades... Objetos que tinham como fim formar este novo sujeito: urbano, civilizado, higienizado e lapidado, sem resquícios daquele caboclo do interior simbolizado pelo “Jeca Tatu”⁵⁹.

Com o intento de fortalecer a figura desse novo soberano acerca do que era para ser inolvidável, tratamos, a seguir, dos símbolos e rituais incorporados como prática de ensino.

4.1.6 Símbolos e rituais: exames escolares e datas comemorativas

Uma vez que o Império era marcado pela ausência e precariedade de instituições primárias públicas, concretizar o projeto de educação popular defendido pelos republicanos tornou-se um grande desafio. Mesmo assim, anunciaram a democratização do ensino e, quando se instaurou o novo regime político, belos e majestosos prédios escolares se edificaram em locais de maior visibilidade social. Foi por meio dos Grupos Escolares que a promessa de educação popular se consolidou, no entanto atendia a poucos e era altamente excludente.

⁵⁹ Em sua obra *Urupês* de 1918, Monteiro Lobato compõe historietas que tem como personagem principal o Jeca Tatu, o típico trabalhador rural, o caboclo abandonado pelo poder público. Por intermédio deste trabalho, o escritor denunciou a precariedade da saúde do homem do campo em um período em que estavam no auge campanhas sanitaristas.

A localização e suntuosidade destes edifícios eram insuficientes para materializar a figura de um Estado que cuidava da educação de seu povo, ter prestígio e ser reconhecida socialmente como uma instituição que primava pela qualidade era essencial. As festividades, um calendário repleto de dias a serem lembrados, bem como os exames escolares eram práticas simbólicas que concebiam uma nova cultura escolar e que contribuíram para a formação de um imaginário social positivo em torno da escola.

Dos rigorosos exames escolares, com dia e horário pré-definidos, e dos memoráveis eventos promovidos nas datas comemorativas, que estabeleceram o que lembrar e esquecer, intentamos discorrer. Acerca de um e de outro, uma imensidade de documentos foram localizados no Grupo Escolar “Hugo Simas”, demonstração do que representavam esses rituais na instituição escolar.

4.1.6.1 Os exames escolares

A escola graduada refutou o sistema de avaliação informal existente no Império e firmou a “cultura da seleção”, sinaliza Souza (1998). Conviveu, destarte, com a contradição de promover a educação popular e, concomitantemente, ter como predicado a alta seletividade dos exames escolares.

Rigorosidade e seletividade que também se evidenciou na avaliação do processo de ensino e aprendizagem no Grupo Escolar “Hugo Simas” em boa parte de sua existência. A fim de averiguar mudanças e permanências no processo de avaliação da aprendizagem do aluno, fizemos uma leitura geral do acervo e aprofundamos nossa análise mais em certos documentos das décadas que compreendem o recorte temporal desta investigação⁶⁰.

Neste sentido, esclarecedor é o pedido da diretora, registrado no ano de 1941, de que “[...] a correção das sabatinas deveria ser feita com o máximo rigor, para lhe serem evitados o acúmulo de trabalho e novas observações sobre o mesmo assunto” (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1941-1942, p. 3).

⁶⁰ Para ter informações mais detalhadas acerca do assunto, ver Apêndice D.

A mesma rigorosidade foi observada quando se trata da caligrafia. Narra uma professora que atuou nos anos de 1950 que não era admitido “defeito” de escrita⁶¹.

[...] porque a Dona Mercedes exigia técnica de escrita, se o aluno está escrevendo, não sei como ela desconfiava que a criança tinha saído fora, porque tem criança que prá escrever larga da mão. ‘Ah, tem esse erro aqui, [...] de técnica de escrita’ [...]. Às vezes, a prova estava perfeita, mas estava cheia de erro técnico, então gente era o ensino levado a sério e com muita responsabilidade da gente (PENTEADO, 2009).

Uma década depois, esta exigência ainda se mantinha, é o que aclara a narrativa de quem participou daquele momento histórico: “[...] Então você não podia transmitir defeito de ortografia prá criança e pinga no i, aquela coisa toda, era tudo correto, aluno reprovava se não tivesse a letra muito bonita e com um português correto [...]” (SANTOS, 2009).

De igual modo, notamos a presença da austeridade no encaminhamento do processo avaliativo: com data e horário previamente estabelecido e sob o julgamento de uma banca examinadora constituída pela diretora, professora da classe e duas docentes do GE, comumente as mais relacionadas à turma (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1940).

Quando comparados os exames escolares ocorridos no fim do século XIX e início do XX e o desta escola primária na década de 1940, há semelhanças no que concerne ao trabalho da banca, que deveria lavrar tudo em ata, registrar, assinar e documentar (SOUZA, 1998). A disparidade é notada à medida que antes era uma solenidade pública e, na instituição em estudo, tornou-se uma atividade interna da escola. Todavia, nos dois momentos, o mesmo rigor e valor social eram atributos vinculados aos exames escolares.

Outra prática sedimentada no interior deste GE era o uso de notas e conceitos avaliativos: aprovado com distinção, aprovado plenamente, aprovado

⁶¹ Vidal e Esteves (2003) pontuam que, de 1880 a 1940, foi intenso o debate sobre os modelos caligráficos. Após este período, a escolha do melhor tipo caligráfico tornou-se secundária, no entanto, a permanência de publicações de cadernos de caligrafia demonstra sua manutenção como exercício escolar, auxiliando no treino ortográfico e no desenvolvimento de uma letra legível. O mesmo se certifica no GE investigado, que, apesar de não se discutir sob qual modelo caligráfico se pautava, exigia-se “técnica de escrita” e “sem erro técnico”.

simplesmente e reprovado foram utilizados em boa parte do tempo. Ora uma ou outra nomenclatura entrava em desuso e surgia uma nova a fim de substituí-la, entretanto se solidificou como declaração final do aprendido pelo aluno.

Resquícios desta forma de verificação da aprendizagem escolar eram ainda notados em 1970, uma vez que, na avaliação dos exames de leitura do primeiro ano do curso primário, empregavam-se os conceitos ótimo, bom, regular e insuficiente.

Informações mais detalhadas sobre o exame final do primeiro ano primário foram obtidas por meio de uma docente que participou da entrevista, que quase toda sua trajetória profissional atuou nesta série:

Todo mês a gente fazia uma prova, no fim do ano era feito um exame de leitura e escrita, então, daí é que saía a aprovação do aluno [...] Fazia-se o exame de leitura, eu estou dizendo com o primeiro ano, era eliminatório, se o aluno não passava na leitura já não entrava no escrito [...] Se o aluno não estivesse lendo, interpretando corretamente, lido com pontuação, acentuação, tudo, esse aluno, ele era reprovado na leitura e, então, ele já não entrava no exame escrito [...] (PENTEADO, 2009).

Em particular sobre o exame de leitura, esclarece:

Então, esse aluno [...] sorteava a leitura e, aí, a professora, a Glória geralmente, dava o texto prá criança ler primeiro, a criança lia, depois, ela chamava essa criança e, aí, a criança lia, depois, ele interpretava, aí que ele recebia a nota. Se ele leu e não interpretou, também não serviu, não está alfabetizado [...] Ficava numa sala, iam indo conforme a chamada, iam indo e fazendo e depois, então, da prova oral, aí, nós fazíamos a prova escrita [...], era eliminatória também, se errou muito no ditado [...] e fazia português, matemática e conhecimentos gerais e, aí, fazia uma média disso aí [...] (PENTEADO, 2009).

Em um tempo em que ler era mais importante que escrever e que ser “alfabetizado” era ler e interpretar, o processo avaliativo do primeiro ano primário acontecia em concordância com as ideias difundidas.

A partir de 1967, percebem-se modificações nos exames finais, em sua forma de registro e em seu desenvolvimento. Além das atas que já registravam essa avaliação, passou-se a utilizar outros documentos, como as notas anuais dos alunos nas disciplinas de português, aritmética e estudos sociais, e apenas os alunos que obtivessem resultado insatisfatório em algumas das disciplinas

curriculares compareciam aos exames, caso contrário, era dispensada sua presença.

No interior do GE “Hugo Simas”, poucos registros mostram o debate a respeito do alto índice de reprovação, mesmo com percentuais que oscilam entre o alarmante 30,17% e 0,36% de reprovados no 1º ano do primário, respectivamente em 1950 e 1970.

Em dois períodos apenas, em 1949 e duas décadas depois, localizamos discussões sobre o assunto. Em 1949, uma circular dirigida à Diretora desse grupo e também à Inspetora das Escolas Isoladas fazia menção a esse dado e solicitava que as educadoras se dedicassem com a finalidade de melhorar tal número (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1947-1951). Ainda neste ano, a promoção/reprovação esteve em pauta, remetendo seu dano ao aspecto puramente financeiro.

[...] foi lida uma circular vinda da S.E.C por intermédio da Delegacia de Ensino, que diz: as prof^{as} devem trabalhar para que o número da porcentagem de promoção deve se aumentar, na medida para que o número de reprovados seja menos, pois cada repetente acarretará um prejuízo de CR\$500,00 para o Estado (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1947-1951, p. 18).

Em conformidade com esta circular, Pilotto (1954) traz dados sobre o ensino primário no Paraná, que demonstram a preocupação acerca desta temática nos anos de 1940. O quadro divulgado pelo autor, dividido por regiões, apresenta percentuais de: matriculados, frequência, aprovações, reprovações, número de alunos e de aprovações por professor.

A região que engloba Londrina⁶² era a que tinha maior número de alunos por professor (36) e de aprovação por docente (20). No que se refere ao índice de aprovados (59%), era considerado razoável frente aos percentuais das demais regiões que oscilavam entre 35% e 68%. Nesta tabela, também há informações sobre o custo do ensino primário por aluno nos diversos municípios. Depois de Santo Antônio da Platina e Caviúna, com custo médio de Cr\$ 290,00, Londrina apresentava a terceira menor despesa com a educação por aluno: Cr\$ 296,00.

⁶² A análise feita inclui Londrina na 7ª região, junto com: Cornélio Procopio, Assaí, Congonhinhas, Sertãoópolis, Caviúna e Apucarana.

Contrastante é essa quantia ao comparar com a capital Curitiba (590,00), com Ponta Grossa (600,00) e, com o município com maior gasto, Piraquara (759,00).

Junto à estatística do ensino primário no Paraná de 1946, Pilotto (1954) transcreveu uma mensagem proferida pelo governador Moisés Lupion a respeito do assunto:

Dos 78.955 alunos matriculados efetivamente, foram aprovados – 41.179, ou seja, a média de 52,3% do total. O melhor índice apresenta Curitiba, com 68,5% de aprovações, seguindo-se a zona norte do Estado, com uma média de 60%.

[...]

Apreciando a questão do ponto de vista econômico, e considerando apenas as despesas com pessoal e material, mesmo sem computar as despesas com edificações escolares, encontramos que o custo anual por aluno aprovado importa, neste caso, na média, para o Estado, em Cr\$504,00, preço que se deve considerar elevadíssimo. É de considerar-se que êsse preço médio decorre de valores extremamente oscilantes pelos diversos municípios (PILOTTO, 1954, p. 72).

Acrescenta o governador, em sua fala à Assembleia Legislativa, que Curitiba tinha o aluno mais caro do Paraná (custo médio de Cr\$1.000,00), haja vista que lecionavam apenas professores normalistas cuja remuneração era maior e, ainda, tinha “[...] exagerada e desnecessária concentração de professores [...]”.

Os dados apontam que Londrina, apesar de ter uma das melhores médias de aprovação e um dos menores custos por aluno para a época, possuía, do mesmo modo, escolas primárias altamente seletivas. As informações ratificam a afirmativa de que os GEs eram rigorosos no processo avaliativo e tinham, na seletividade, seu padrão de qualidade. Evidenciam, ainda, a preocupação com estes altos índices e a tentativa de alterar o que, até então, era considerado predicado da escola graduada e seriada.

A aprovação/reprovação aparece novamente como foco de discussão no GE “Hugo Simas” em 1969, como mostra um dos itens em debate: “[...] introdução da promoção automática⁶³, eliminando praticamente a reprovação” (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1969a, p. 1).

⁶³ Assim está escrito em ata “promoção automática”. Estranhamento nos causa devido ao emprego recente que se faz desta terminologia. Pesquisas que se centrem, em específico, no que significava tal ação naquela época se faz necessário.

Contrastante é esse percentual quando comparamos os índices de reprovação nos anos de 1960 e de 1970.

Tabela 3- Índice de reprovação em 1960 e 1970

ANO DO PRIMÁRIO	REPROVAÇÃO EM 1960 (%)	REPROVAÇÃO EM 1970 (%)
1°	7,81	0,36
2°	14,85	2,56
3°	19,11	6,47
4°	11,27	1,08

Fonte: Colégio Estadual Hugo Simas, (1959-1962, p. 10-42).
Colégio Estadual Hugo Simas, (1970c, p. 01-35).

Essa mudança radical tem sua máquina propulsora na questão econômica, como bem demonstra a circular enviada a esse GE em 1949 e, duas décadas depois, foi introduzida a “promoção automática” a fim de reduzir o número de reprovados. A preocupação em reverter esse quadro era real, já no último ano da década de 1960, o professorado retomou a questão aprovação/reprovação e uma drástica alteração torna-se perceptível: “5° ano - 100% de aprovação; 4° ano – 91%; 3° ano – 87%; 2° ano – 86%; 1° ano 85%; dando uma média de 89% de aprovação [...]” (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1969a, p. 2).

O entrelaçamento destas informações torna inteligível a elevada percentagem de aprovação nos anos 1970. Não era mais aceitável que uma minoria ingressasse na escola elementar e que, desta, um inexpressivo número concluísse o curso primário. Inadmissível e preocupante, do mesmo modo, sempre foi o baixo aproveitamento do primeiro ano, um desafio que o GE “Hugo Simas” tentou solucionar mediante a classificação e o reagrupamento de alunos de acordo com o grau de conhecimento acerca das primeiras letras. No contato com as atas de exames finais do 1° ano primário, verificamos que não só os agrupavam em uma classe, como esta era dividida e outros subgrupos formados.

Ao nos depararmos com o seguinte escrito, compreendê-lo foi necessário: “feita a chamada, verificou-se que o total da classe era de 42 alunas, estando

presentes as 25 que constituíam a classe C” (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1940, p. 15), ou seja, estavam ausentes 41% desta turma do 1º ano do curso primário nos exames finais.

Provocado por esse significativo número de faltas na análise das Atas de Exame de 1941, centramo-nos mais neste ano primário. Algumas registravam que, de 41 matriculados, 40 estiveram presentes e uma aluna foi reprovada; em outra turma, de 45 matriculados, 36 aprovados e promovidos para o 2º ano, enquanto os demais não prestaram exame por pertencerem às classes A e B; na terceira Ata, eram 49 alunos, sendo 24 aprovados e os demais não participaram do exame por se incluir nas classes A e B (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1941a).

A divisão das turmas em classes A, B e C assim se manteve na década de 1940 até a metade de 1950. Em uma ata de reunião pedagógica, esta separação se torna mais nítida:

As professoras dos 1ºs anos devem fazer promoções dos alunos da classe A para a B e desta para a C, isto no prazo de três meses. As questões das próximas sabatinas serão: para as partes, digo classes A e B as quatro operações fáceis, para a C problemas e algarismos romanos de 1 a 12 (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1943-1944, p. 10-verso).

O exposto demonstra que os primeiros anos eram subdivididos, reagrupados de modo que se alcançasse maior homogeneização. Este foi um dos dilemas que este modelo de escola tentou solucionar e se utilizou de diferentes estratégias: por meio da divisão dos alunos em distintas salas de aula, novos agrupamentos em uma mesma sala, pelo ensino simultâneo e/ou uso do mesmo material didático para toda a sala.

Reiteramos, esta foi uma prática disseminada naquele período, em particular no âmbito da alfabetização, pelo educador Lourenço Filho com a divulgação dos Testes ABC (MORTATTI, 2000). Sob tal influência, esse GE procurava, na divisão em A, B e C, uma possível alternativa para homogeneizar e padronizar as classes de 1º ano primário. Dentre os pertencentes à classe A, os mais “atrasados”, e os da C, os mais “adiantados”, apenas os últimos participavam dos exames finais e realizavam uma prova mais complexa em relação às classes A e B.

Pelo transcrito em Ata, verifica-se que a definição dos conteúdos das provas escolares mensais de cada um dos anos do curso primário, além de se orientarem pelo programa de ensino, mereceu parte do tempo das discussões nas reuniões pedagógicas do ano de 1944 (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1943-1944).

Quatro avaliações de 1941⁶⁴, também do 1º ano primário, foram encontradas no acervo histórico da instituição, duas de aritmética e duas de português. As primeiras compostas por problemas e operações matemáticas e as de português continham ditado de texto e formação de frases.

Outro material que explicita o processo avaliativo nessa instituição primária é um boletim escolar⁶⁵, do primeiro ano do curso primário e datado de 1970. Conforme escrito, refere-se a um “boletim oficializado pela portaria nº 12.087 – 23/11/67”. Constam: anotações bimestrais das notas adquiridas nas disciplinas de português, matemática e conhecimento gerais; registro dos comparecimentos e faltas dos alunos; “indicação de recursos que levarão a criança progredir”; assinatura dos pais ou responsáveis em cada um dos bimestres; algumas observações; dados pessoais do aluno; espaços de uso exclusivo da escola e anotações quanto aos hábitos, atitudes e habilidades sociais do aluno. Não bastava mensurar os conhecimentos transmitidos pela instituição escolar, era preciso estimular a formação de condutas morais e sociais (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1970a).

Também comparamos a aprovação/reprovação por gênero, para termos uma pequena amostra, pegamos os dados fornecidos, e já anotados em forma de tabela, no Livro-Ata de Exame de 1956 a 1959 e no Livro-Ata de Exame de 1959 a 1962.

Confrontamos, portanto, os anos de 1957 e 1961. A escolha destes justifica-se pelas informações se apresentarem em tabela nos livros-ata a partir de 1957 e, em 1961, por mantê-la e conter novos alunos avaliados, uma vez que permaneciam cerca de quatro anos no GE. Incluímos, nesta análise comparativa,

⁶⁴ Ver Anexo C.

⁶⁵ Ver Anexo D.

a totalidade de cada um dos anos do primário, com o intuito de trazer uma amostra representativa da reprovação/aprovação por gênero⁶⁶.

Em 1957, o percentual médio de meninos reprovados foi de 19,2% e o de meninas 14,9%, em 1961, os meninos corresponderam a 19,2% e as meninas 17,1%. Apesar da diferença não ser tão acentuada, ela existe e se sustenta em ambos os anos. Faria Filho (2000a), da mesma maneira, observou maior índice de aprovação entre os alunos do sexo feminino, no entanto chega a percentuais mais divergentes.

As informações também demonstram que o número de matriculados nos anos de 1957 e 1961 permaneceu praticamente similar, mais de mil alunos atendidos pelo GE “Hugo Simas”, quantidade expressiva e que ratifica a importância desta instituição para a comunidade londrinense. Acerca da presença dos alunos para os exames finais, poucas eram as ausências visto que representava um momento solene em que todos colocavam à prova os conhecimentos adquiridos. Ter uma banca examinadora, com dia específico para a realização de avaliações, era, de fato, uma ocasião imponente.

De altos índices de reprovação a um baixo percentual na década de 1970, resultaram normatizações e regulamentações que buscavam contornar uma situação já não mais admissível nas escolas primárias, uma vez que, para atender à crescente demanda, era preciso solucionar essa problemática.

A tradição que os grupos escolares instauraram quanto à forma de avaliação da aprendizagem gerou uma imagem de qualidade de ensino atrelada à seletividade. Muitos, influenciados por esta imagem difundida, ainda hoje colocam em xeque a competência de uma escola que não reprova seus aprendizes. Entendem que para ser respeitável tem que selecionar, excluir, classificar os sujeitos da aprendizagem.

Enquanto os exames escolares se consolidavam como prática que fornecia o certificado de qualidade às instituições de ensino, as datas comemorativas determinavam o que era motivo de lembrança e comemoração. Destes dias faustosos e festejos escolares, escrevemos na próxima subseção.

4.1.6.2 Datas comemorativas e demais festividades

⁶⁶ As informações tabuladas encontram-se no Apêndice E.

Seja em datas comemorativas ou no encerramento do ano letivo, as festividades escolares contribuíram para a construção da memória social, a formação de lembranças e imagens em torno da escola e da sociedade.

As festas de encerramento e exposições escolares já eram práticas comuns nos importantes colégios particulares do período imperial, inclusive nos de confissão religiosa. Introduzidas no ensino público, “[...] ajudaram a criar uma imagem de escola primária à altura dos melhores padrões educacionais existentes”, é o que indica Souza (1998, p. 253).

Além de formar um conceito positivo acerca da escola pública, era uma ocasião em que ela se mostrava para a sociedade, na tentativa de compor um pensamento homogêneo e de compartilhar valores de amor à pátria, à escola, aos bons costumes e ao trabalho.

Pilotto (1952) compara as exposições ocorridas a partir da segunda metade dos novecentos e as anteriores a esse período. Em ambos os momentos, o regimento interno dos grupos escolares dedicavam um capítulo às exposições escolares e consideravam obrigatória sua realização no fim do ano letivo. Contudo,

[...] nas anteriores talvez os trabalhos fossem mais ‘bonitos’ [...] De outro lado, muitíssimo pouca coisa, nestas exposições, pode refletir uma atividade criadora do espírito de seu autor. Os trabalhos, quâsi todos, são baseados em moldes que se copiavam com papel carbono. As cores usadas, quando há cores, são indicadas nos modelos. O trabalho é de copiar, de reproduzir, de decalcar, um simples trabalho mecânico (1952, p. 76).

Contrário a essa prática, advoga a favor do novo programa em que se “[...] luta contra o mecânico, o artificial, o convencional, em favor do sentido criador, isto é, do Espírito” (PILOTTO, 1952, p. 77).

Pela imensidão de escritos sobre exposições de trabalhos manuais, festas comemorativas e demais apresentações no Grupo Escolar “Hugo Simas”⁶⁷, vislumbra-se a importância destes rituais e seu intento em se consolidar como uma instituição de prestígio e qualidade. Permanece, portanto, como no advento

⁶⁷ Localizamos registros datados de: 1937 a 1947, 1954, 1969 a 1972. A ausência de documentos em alguns anos talvez se explique pela perda dos materiais escritos ou sua falta, o não acontecimento de eventos sociais é quase inconcebível frente à simbologia que adquiriram nos grupos escolares.

dos GEs, como importante mecanismo de disseminação da ideia de escola de boa qualidade. Entretanto, avaliar se o enfoque dado se alterou devido ao apogeu do pensamento escolanovista, não foi possível no contato com os documentos.

Já no primeiro ano de funcionamento do GE, em novembro de 1937, aconteceu uma exposição de trabalhos com a presença do corpo docente, do representante do prefeito, das autoridades locais e da imprensa, totalizando 165 assinaturas (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1937-1938).

Número que aumentou em 1938 e, ainda mais, em 1939. Neste ano, pelo tempo de duração do evento, pela quantidade de visitantes, autoridades e local de inauguração, é possível concluir que a exposição de trabalhos manuais foi majestosa. Dentre as autoridades que compareceram à sua abertura, constam: prefeito, tenente, major, juiz de direito, presidente da Associação Comercial e professores do GE. Uma professora declamou a poesia “A Bandeira” de Oscar Leme Brisola e o prefeito, em seu discurso, exaltou a atuação do Inspetor Regional de Ensino e do corpo docente. De 22 a 26 de novembro, 1171 pessoas visitaram a exposição escolar (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1939a, 1939b).

Enquanto os trabalhos manuais exprimiam amor ao trabalho e preparavam o alunado para ofícios, os desfiles cívicos firmavam valores patrióticos.

Certamente, esses desfiles foram utilizados pelos diferentes regimes (República Velha, governo provisório de Vargas, Estado Novo, logo depois o curto espaço de democracia e, finalmente, a ditadura militar) como estratégias de propaganda para o exercício do poder do Estado sobre o que deveria se comemorar. No entanto, sua força foi certamente muito maior naqueles regimes em que ele, o Estado, exerceu uma maior censura sobre o conjunto das informações e utilizou manipulações que procuravam bloquear toda a atividade espontânea (BENCOSTA, 2006, p. 315).

Em relação à década de 1930, sob o governo Vargas, o autor destaca o Decreto de n.º 19.488, de 15 de dezembro de 1930 e a Lei n.º 259, de outubro de 1936. O primeiro determinava os feriados nacionais e, a segunda, a obrigatoriedade do canto do Hino Nacional em todas as instituições de ensino e associações educativas do país, ambos com o escopo de fortalecer os rituais cívicos (BENCOSTA, 2006, p. 309).

O poder público se valia dos profissionais que atuavam nas suas instituições para que tais determinações fossem efetivadas. Não era uma ação voluntária destes sujeitos, e sim regulamentada pelo Estado.

Tanto o calendário repleto de comemorações quanto o cântico de hinos eram práticas sedimentadas no GE “Hugo Simas”. No primeiro aviso aos professores em 1942, a diretora comunicou:

De acordo com o artigo 4, paragrafo 57 do “Regimento Interno dos Grupos Escolares” designo o hinário abaixo, para ser seguido:

Segunda-feira – Hino Nacional

Terça-feira – Hino ao Trabalho

Quarta-feira – Hino à Bandeira

Quinta-feira – Hino à Escola

Sexta-feira – Hino da Independencia

Sábado – Hino da Procl. da República

(COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1941-1945, p. 1-verso)

Ilustrativo é também o aviso datado de 13 de novembro de 1941, em que a diretora esclareceu sobre a disciplina escolar durante o discurso oficial que aconteceria dois dias depois: “[...] o comparecimento à sessão cívica é obrigatório, sob pena de desconto” (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1941-1945, p. 1).

Portanto, obrigatória era a participação em eventos como o “Panamericanismo”⁶⁸ e “[...] a festa comemorativa do aniversário natalício do presidente Getulio Vargas, data esta que coincide com o Dia da Juventude Brasileira” (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1942b, p. 1).

Para o festejo do aniversário de Vargas, além dos alunos do “Hugo Simas”, estavam os alunos, devidamente uniformizados, das escolas municipais e do Colégio Mãe de Deus. Houve discurso sobre a personalidade do chefe da nação, uma aluna dissertou sobre a temática “Juventude Brasileira”, declamaram-se poesias patrióticas e, em seguida, junto de suas professoras, “[...] desfilaram

⁶⁸ A aluna Deolinda Lamberti, do 4º ano misto, assim escreve sobre este dia:

“O dia 14 de abril, não só foi comemorado em nossa cidade, em nosso estado, em nosso país, mas em todo o continente americano.

Há 52 anos justamente, que, reunidas as 21 republicas, e num mesmo espírito coeso e forte, formaram a união panamericana.

Seus objetivos foram: medidas tendentes a preservar a paz e a promover a prosperidade dos diversos Estados americanos. Esses Estados não são rivais que se hostilizam mas amigos que se auxiliam procurando elevar a todos, porque nêles não existe nenhum espírito imperial, sempre seguindo a divisa panamericana: “Um por todos, todos por um”(COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1942a, p. 2). Texto completo ver Anexo B.

pelas ruas principais da cidade”. Os educandos do Ginásio Londrinense também se fizeram presentes, todos se dirigiram ao Cine Teatro Municipal (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1942b, p. 2).

Vale destacar que, em 1940, comemorou-se, pela primeira vez, o aniversário de Getúlio Vargas como data cívica nacional, uma técnica de propaganda política que enaltecia sua figura e conquistava a simpatia dos estudantes brasileiros, explica Bencosta (2006, p. 302-303).

Tudo isso pressupunha ser efeito de um sinal de apreço, que, certamente, contribuiu para a perpetuação de sua lembrança na memória coletiva como autoridade máxima do Brasil, como presidente que, apesar de exercer um poder quase que absoluto do Estado, seria um benfeitor da nação brasileira.

Não só o chefe da nação era exaltado nessas escolas primárias, a figura de Tiradentes semelhantemente. Por ser eleito herói, em 21 de abril, dia de sua morte, foi instituído feriado nacional, data que o GE “Hugo Simas” também se encarregava de celebrar. Em 1942, lembraram “[...] a figura inolvidável do grande mineiro que soube morrer gloriosamente pelo ideal da independência [...]”, poesias patrióticas foram declamadas, cantou-se Hino a Tiradentes e os alunos pertencentes à Associação de Escoteiros e Bandeirantes de Londrina desfilaram pelas ruas da cidade (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1942b, p. 3).

Souza (1998, p. 273) questiona o porquê de sua consagração como herói e explica que a opção por Tiradentes se deu à medida que era, ao mesmo tempo, lembrado como aquele homem que lutou em prol da República e um símbolo ligado ao Cristianismo. A historiadora esclarece que:

Seu suplício, o cadafalso, a morte e o esquartejamento lembram o martírio de Cristo e foram utilizados como elementos potenciais dessa associação na construção da figura do herói: barbas e cabelos longos, camisola branca e baraço no pescoço [...] Também nesse caso, a escola pública contribuiu para reforçar a figura de Tiradentes, celebrando anualmente o culto cívico-religioso.

Motivo pelo qual, nos demais anos ao longo desta investigação, enalteceu-se a figura de Tiradentes. Outro ponto a ser destacado é que, quando autoridades locais compareciam a essas solenidades, a quantidade de visitantes aumentava drasticamente. Em 1943, constatamos este fato: o Juiz de Direito, o prefeito da

cidade, o Inspetor Regional de Ensino, o redator do jornal “Paraná Norte”, direção e corpo docente aí estiveram e 859 pessoas visitaram a exposição de trabalhos manuais (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1943).

Contrapondo este número e corroborando a conclusão acima, elucidativa é a exposição de trabalhos que aconteceu em 1946 e, outra, em 1954 em comemoração à Semana da Criança, ambas sem autoridades locais. Na primeira, assinaram a lista 198 visitantes e, na última, apenas 100 (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, EXPOSIÇÃO 1946b; 1954).

Semana da Pátria, Dia da Juventude Brasileira, Dia da Árvore, Dia Panamericano, Dia de Tiradentes, estas eram algumas das datas que esse GE festejou na década de 1940. De forma semelhante, para a Semana da Criança, no Salão de Festas da escola, foi oferecido um chá às crianças pobres que frequentavam o Grupo. A existência de determinadas festividades não impediam que, ao final do ano letivo, expusessem os trabalhos manuais (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1943-1947).

Em 1946, também na Semana da Criança, encontramos o relato de um concurso de “[...] diversas flôres, frutas, pássaros, aves domesticas de variadas raças e conjunto de ornamentação capeira, como: aquários e bijouterias” entre os grupos escolares. Após se submeterem à comissão julgadora, o GE “Hugo Simas” classificou-se em 2º lugar no Prêmio de Conjunto e com a mesma classificação no Prêmio Isolado (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1946a).

Lembrar determinadas datas e olvidar outras também é observado nos recados. Em 1965, a orientadora escreveu que, em festejo à abolição da escravidão negra no Brasil, as professoras deveriam fazer com seus alunos uma pequena dissertação, registrada no Diário de Lições (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1958-1967)

A constância das festividades torna-se evidente, em 1954, foi celebrado o “[...] aniversário de morte do 1ºmártir de nossa independência [...]”, Tiradentes (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1954-1966a, p.1). Em 1956, expuseram trabalhos manuais e, em 1970, na Semana da Criança, atividades de Artes para a comunidade escolar (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1956-1979).

Nos anos finais desta investigação, de 1969 a 1971, localizamos relatórios de comemorações cívicas, de atividades extracurriculares e sociais elaborados

pelas orientadoras. A quantidade de festejos e datas a serem lembradas impressiona: Semana de Prevenção contra Incêndios; Dia do Panamericanismo; Dia do Soldado; Semana da Comunidade; Semana da Pátria; Páscoa; Semana da Criança; Dia do Inventor; Dia do Urbanismo; Semana Cívica; Dia dos Animais; Dia de Anchieta; Festa Junina; Natal... (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1969-1971).

Para memorar cada uma delas, propuseram atividades pedagógicas, como cartazes, trabalhos escritos, leitura silenciosa, interpretação textual, provas, exercícios escritos, entrevistas, palestras, pesquisas, festas, campeonato, atividades extraclasse, ensaios de hinos pátrios, hasteamento da bandeira, homenagens, exposição de pinturas, dramatização e conversas dirigidas, para tornar memorável cada um dos dias que a escola se incumbiu de celebrar (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1969-1971).

A persistência destes eventos sociais é marcante, uma vez que encontramos outros registros em 1969 e 1972, como homenagens, cursos, visitas, palestras, feiras, concursos e aula inaugural. As datas e eventos considerados relevantes naquele período histórico foram de alguma maneira destacados (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1969-1974). Em vários destes momentos, foi registrada a presença de jornais e outros meios de comunicação local no acompanhamento e publicidade dos eventos.

A descrição das atividades comemorativas sobre a temática “educação sanitária” de 1970, do 2º ano primário, como nas de 1971, foi recorrente. Localizamos escritos sobre este assunto: folhetos informativos, relato de palestras proferidas por pais durante a “Semana da Comunidade” (muitas relacionadas à higiene), uma arrecadação de objetos de higiene para a Santa Casa de Londrina, bem como um trabalho referente à esquistossomose, que incluiu a realização de exame de fezes em todos os alunos (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1970b; 1971).

Pelo analisado, pressupomos que este grupo escolar buscou promover uma “educação integral”, transmitindo muito mais do que os rudimentos da leitura, escrita e cálculo. Com a elaboração de trabalhos manuais, foram aguçados os sentidos e desenvolveu nos pequeninos o gosto pelo belo; por meio dos desfiles cívicos, cântico de hinos e a consagração de figuras heróicas, formaram-se o

patriota, que se pauta na moral e nos bons costumes e, por intermédio da educação sanitária, o cidadão urbano, ordeiro, higienizado e civilizado.

Veiga (2000, p.408-409) enfatiza que o trabalho pedagógico direcionado pela ciência não era suficiente para satisfazer as solicitações do espírito, por isso “a escola nova não é somente defensora da ciência, a civilização para ser completa precisa de sujeitos habilitados ao gosto, ao prazer, às possibilidades de manifestar suas sensibilidades”. Daí o escolanovismo trazer como princípio, além da ciência, a arte. Era esta formação para o belo, para o gosto estético das cidades, higienizada e entrosada com uma nova cultura, a urbana, que apresentava uma estética a ser apreciada.

Hilsdorf (2007, p. 83, grifo da autora) acrescenta que a Escola Nova apareceu como a pedagogia apropriada para a superação da figura do brasileiro doente, amorfo e fraco, o Jeca Tatu sintetizado por Monteiro Lobato, “[...] **porque** propiciava práticas de higienização (da saúde), de racionalização (do trabalho) e de nacionalização (dos valores morais e cívicos)”.

As práticas de higienização, de racionalização, bem como de nacionalização, apontadas por Hilsdorf (2007), foram empregadas pelo Grupo Escolar “Hugo Simas” e, neste sentido, podemos estabelecer certas aproximações com o pensamento escolanovista.

Ao longo desta extensa seção, tratamos da organização do trabalho pedagógico da primeira escola primária pública londrinense. Tal como em uma obra de arte, retocamos os cenários, delineamos seus atores principais, suas falas e ações, demos a eles os objetos que utilizavam e descrevemos quais ideais orientavam suas vidas. Neste processo, estabelecemos algumas análises preliminares, que serão aprofundadas na tão desafiadora escrita das últimas considerações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo republicano de sociedade instituiu os Grupos Escolares com o intuito de disseminar seus ideais e formar o novo soberano⁶⁹. Originários no fim dos oitocentos, estes permaneceram como instituição modelar de ensino primário até o ano de 1971, quando foi promulgada a Lei n. 5692. Resistiram ao tempo, tornaram-se “representação hegemônica” de escola pública, difundiram o ideário republicano em seus primórdios e, ao sobreviverem por longa data, sofreram alterações em seu projeto inicial e receberam influência das ideias pedagógicas que estavam em curso no século XX.

O Paraná não vivenciou o mesmo fervor político na passagem do Império para a República e adentrou o “novo tempo”, iluminado pelas luzes da razão, carregando os problemas da precariedade educacional do período anterior: ausência de estabelecimentos de ensino e de professores; justificada pelo incipiente quadro econômico e social do Estado.

Com o processo de urbanização, urgia a necessidade de escolarização primária. A demanda por educação, suprida de forma gradual e lenta, teve como exemplo modelar os avançados GEs de São Paulo, precursores na concretização da escola graduada e seriada e berço dos mais modernos preceitos pedagógicos.

No cumprimento de sua função e a fim de solucionar os problemas procedentes do período imperial, o governo do Paraná edificou alguns prédios escolares, os quais, por falta de docentes, ficaram desativados. Foi com a disseminação de cursos normais para o provimento das escolas primárias que, paulatinamente, ampliou-se o atendimento aos escolares. Erasmo Pilotto, quando na direção da educação paranaense, foi figura importante, haja vista que beneficiou inúmeros centros urbanos do interior do Estado com a implantação do Curso Normal Regional, entre eles Londrina nos anos de 1950.

Sobre a escolarização primária desenvolvida nesta cidade, em específico acerca do primeiro Grupo Escolar londrinense denominado “Hugo Simas” que nos

⁶⁹ Utilizamos o termo “novo soberano” inspirados pela obra “Educar o soberano: crítica ao iluminismo pedagógico de ontem e hoje” de José Tamarit. Compreendemos que com o advento da República e a promessa da soberania popular, fez-se necessário educar o povo a fim de combater o mais difícil de todos os males: o despotismo da maioria.

detivemos. No decorrer desta pesquisa, tentamos responder a seguinte problemática: na condição de “representação hegemônica” de escola pública, o GE “Hugo Simas” cumpriu o ideário que acompanhou a difusão dos grupos escolares no período republicano? Por ser concebido em outro momento histórico, sob o predomínio das ideias pedagógicas vinculadas à Escola Nova, fundou novas práticas e incorporou novos vocábulos inspirados por este pensamento pedagógico?

No caminho percorrido decorrente das questões problematizadas, detivemo-nos na análise da conjuntura de criação do município e do desenvolvimento do ensino primário. No entrelaçamento da história de Londrina com a da escolarização, verificamos que, à medida que se formavam os núcleos populacionais, exigia-se a constituição de um espaço dedicado ao ensino das primeiras letras.

Como demonstram as pesquisas sobre a constituição histórica de Londrina em seus primórdios, houve a presença maciça de estrangeiros, muitos que realizavam a sua segunda migração. A maioria proveniente dos Estados de São Paulo, Minas Gerais, regiões Norte e Nordeste do país, que vinha em busca da tão sonhada “Terra de Promissão”.

Na ausência de escolas financiadas pelo poder público, o povo que deu à cidade o título de “Colônia Internacional” tratou de organizar suas próprias escolas, as étnicas. A historiografia relata o surgimento de escolas por iniciativa de particulares. A presença do Estado foi resultante do aumento populacional, da demanda por escola e, com o Estado Novo, de medidas nacionalizantes.

O primeiro Grupo Escolar de Londrina foi o representante estatal institucionalizado em um território que se originou da fusão entre o público e o privado e que teve, desde sua gênese, a especulação imobiliária como predicado. O “Hugo Simas”, modelo educacional baseado no que se tinha de “mais moderno” para a época, estabeleceu-se no coração da cidade.

A instauração de um projeto de educação popular serviu de complemento à imagem de “terra de promessa”, a terra em que todos podiam progredir, uma vez que, conforme era divulgado, o que se teve em Londrina foi uma “verdadeira reforma agrária”, fato desmistificado por historiadores locais.

Sua arquitetura inspirava modernidade, racionalização e civilidade. Construído com linhas retas e em alvenaria, antecipou uma tendência que se firmaria nos anos 50 do século XX no espaço londrinense.

Sob a era Vargas, num movimento intenso de nacionalização, a cidade, composta pela multiplicidade étnica, teve de articular meios para unificar o diverso. O GE “Hugo Simas”, primeira obra pública em território londrinense, exerceu relevante papel no atendimento a uma parcela de escolares e, boa parte de sua constituição, foi o “olho” do Estado ao fiscalizar as demais instituições para o cumprimento das normatizações decretadas.

Denunciou escolas étnicas que persistiam em propagar sua língua, apreendeu materiais de ensino, avaliou o desempenho escolar de instituições particulares, distribuiu materiais para as escolas isoladas, demais grupos escolares e escola normal, dentre outras iniciativas que indicam o papel central desta instituição de ensino. Observamos que, ademais de atender a uma significativa quantia de alunos, colaborou com a constituição do ensino primário de Londrina. Foi agente fiscalizador, provedor e também modelar para as outras escolas elementares, já que as “novidades” no campo pedagógico se difundiam por intermédio dele.

Ao atender majoritariamente o filho do trabalhador urbano, o cidadão e o estrangeiro, compreendemos que o “Hugo Simas” desempenhou a função de aculturar, homogeneizar as diferentes culturas e, portanto, abrigar o estrangeiro.

Contudo, evidenciamos que a representação de “instituição primária de referência” convivia com o problema de atender à demanda escolar. A dificuldade de universalizar o ensino primário fez com que realizasse o que era emergencial: homogeneizar o diverso. Unificar aqueles que reocupavam o município por meio da transmissão da língua, da veneração de seus “heróis” e de seus símbolos, da demarcação do que era para se tornar inolvidável.

Com esse desígnio, momentos eram dedicados para isso: desfiles, exposições de trabalhos, atividades pedagógicas, respeito aos símbolos e importância aos rituais. A formação do “povo londrinense” acontecia à medida que o GE “Hugo Simas” formava uma mentalidade menos contrastante.

Objetivando ampliar o número de alunos, esta escola primária pública utilizou como alternativas o desdobramento de turnos e, em alguns momentos, o uso de outros espaços. E, sob os ideais escolanovistas, a dificuldade se encontrava na constituição de locais para abrigar as instituições auxiliares e ter profissionais em número suficiente para atuar nesses espaços.

Os empecilhos para a materialização do propagado pela Escola Nova também se mostraram na insuficiência material do GE “Hugo Simas”. Apesar de estar mais bem equipado do que as escolas isoladas, as falas das entrevistadas registram que, pelos recursos disponíveis, era preciso ter criatividade e o cotidiano escolar ser permeado de muito trabalho e dedicação. A grandeza e o reconhecimento social adquirido pelas profissionais que ali atuaram quiçá tenham nestes fatores uma das justificativas.

Por termos como premissa o conceito de escola com autonomia relativa, que está imersa em um contexto, é influenciado por ele e também faz cultura, movimentar-se entre o universal e o particular foi um exercício constante. Desta forma, simultâneo ao movimento de inserção no tempo e espaço em que se projetou o GE “Hugo Simas”, propusemo-nos perceber permanências e mudanças na prática de ensino em seu interior.

Dentre as permanências podemos frisar: os princípios que nortearam o método de ensino intuitivo eram ainda tidos como válidos; nota-se a falta de autonomia docente e a preocupação com o cumprimento do programa; cartilhas, mapas, cadernos, livros de leitura, bandeiras e demais símbolos patrióticos resistiram ao tempo e se consolidaram como instrumentos permanentes de ensino; o pacto com o ensino religioso, em especial com o catolicismo, representa mais uma das medidas homogeneizantes; tal como nos grupos escolares projetados no fim dos oitocentos, tinha como atributo a seletividade e o rigor no processo de avaliação, explicitados nos altos índices de reprovação; verificou-se a supremacia da linguagem escrita e do ensino da matemática em detrimento das demais disciplinas curriculares; as exposições escolares, sobretudo com as exposições dos trabalhos manuais, constituíram-se em um modo de se mostrar a sociedade; mesmo considerando o interesse infantil, o que verificamos é o professor no centro do processo de ensino-aprendizagem.

A reconstrução da história e da memória desta instituição primária, igualmente, evidencia as alterações ocasionadas com a disseminação dos ideais escolanovistas mediante:

- a presença do “aprender fazendo” nas exposições de aulas-modelo e em algumas práticas de ensino anteriormente citadas;
- o relativismo metodológico para o ensino da leitura e de outras disciplinas curriculares;
- o estímulo ao uso de metodologias que despertassem o interesse infantil, como o teatro e o jogo;
- a criação de instituições auxiliares: biblioteca infantil, jornal infantil, cooperativa, clube agrícola, associação de pais e mestres, etc. Uma forma de aproximar a ação educativa escolar do meio social, expandir seu campo de atuação e de intervenção social;
- a inclusão de acervo bibliográfico que propagava o pensamento da Escola Nova;
- a pesquisa, o interesse do educando, a inovação como prioritários e manter-se “ativas” como recomendação para todo o fazer pedagógico;
- o processo de ensino pensado “sob medida”, explicitado na divisão das turmas nas avaliações finais.

Ademais da influência deste pensamento pedagógico, as práticas ordinárias do “Hugo Simas” estiveram em sintonia com o projeto desejável de cidade, em especial na tentativa de higienizar, civilizar e unificar. Contribuiu para a formação da classe dirigente londrinense e de profissionais que atuariam nas atividades urbanas, assessorando o desenvolvimento desta cidade.

A reconstrução da história e da memória do Grupo Escolar “Hugo Simas”, além de responder a questão que norteou nossa pesquisa, proporcionou refletir acerca dos problemas da escola de ensino fundamental na atualidade e fazer algumas inferências.

Ainda persiste e exige soluções, a disparidade de recursos materiais e humanos entre escolas públicas centrais e periféricas. Enquanto, em algumas, modernos instrumentos de ensino são adquiridos, as que se edificaram para aqueles que estão fora do projeto inicial da cidade, gasta seus poucos recursos com a aquisição de materiais mínimos para o exercício docente.

No contato com a realidade escolar, sem afirmar com precisão, notamos que, pela distância e pelas condições sociais do público das escolas periféricas, estas sofrem com a rotatividade de profissionais, que, indubitavelmente, interfere na consolidação de um verdadeiro projeto político pedagógico. Estes fatores ratificam a persistência do dilema secular de universalizar o ensino elementar.

As inúmeras fontes localizadas nos instigam a fazer outras perguntas: que diálogo se estabeleceu entre as escolas isoladas e os grupos escolares londrinenses? Se a dicotomia entre escolas centrais e periféricas foi constatada pela simples inserção nestes espaços, que medidas cooperaram ou inibiram esta composição? Qual a relação existente entre o “Hugo Simas” e a Inspeção Municipal de Ensino?

São questões que não temos respostas e, por isso, aguçam nossa curiosidade de pesquisador. Para respondê-las, apenas adentrando nos acervos históricos das instituições escolares. Pela sua preciosidade somada a pouca tradição de conservação, tornam-se imperiosos e urgentes estudos sistemáticos. Do mesmo modo, faz-se necessário o trabalho com as memórias, a sabedoria e a experiência divulgadas pelas narrativas das antigas professoras e alunos têm um valor imensurável e oferecem elementos que os documentos isoladamente não possibilitam.

A complexidade do tema e o tempo-espaço que detínhamos para dedicar a esta análise impediram o alargamento do nosso foco de investigação, entretanto o desafio está lançado para que outras pesquisas respondam as interrogativas elencadas.

Tomando por base a premissa que o conhecimento científico se sustenta por verdades provisórias e que a ideia de originalidade absoluta não existe, os dados que ora apresentamos podem ser contestados, refutados e/ou complementados.

O processo de pesquisa é envolvente, cada flor encontrada exala um cheiro inspirador, o problema de investigação tem de ser revisto o tempo todo. O encantamento pelos dilemas educacionais nos envolveu e, por inúmeras vezes, nos fez perder o foco. Foram estes arrebatamentos que nos permitiram debruçar na leitura de todo o acervo e trazer dados que talvez não trouxéssemos se nos faltasse paixão.

REFERÊNCIAS:

ABRAMO, M. A.; MUSILI, C. Semente do saber. In: _____. **Londrina puxa o fio da memória**. Joinville: Letradágua, 2004. p. 57-58.

ADUM, S. M. S. L. **Imagens do progresso**: civilização e barbárie em Londrina – 1930/1960. 1991. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual Paulista, Assis, São Paulo, 1991. p. 8-30.

ALMEIDA, D. B. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. p.278-295. (vol.III - Século XX).

ALMEIDA, J. S. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 59-107 (Coleção Educação Contemporânea).

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ARIAS NETO, J. M. **O eldorado**: representações da política em Londrina, 1930/1975. Londrina: UEL, 1998. 308p.

BALHANA, A. P.; MACHADO, B. P.; WESTPHALEN, C. M.. **História do Paraná**. v. 1. Curitiba: Gráfica Editora Paraná Cultural Ltda. (GRAFIPAR), 1969.

BENCOSTA, M. L. A. Desfiles patrióticos: memória e cultura cívica dos grupos escolares de Curitiba (1903-1971). In: VIDAL, D. G. (Org.). **Grupos escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 299-322.

BERTAN, L. **A educação confessional católica** – Colégio Mãe de Deus – 1936 a 1986. Londrina: Universidade Estadual de Londrina – Centro de Educação, Comunicação e Artes – Departamento de Educação, 1991. 118p.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 8.529/46.** Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em <<http://www.soleis.adv.br>>. Acesso em: 22 nov. 2009.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 8.530/46.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em <<http://www.soleis.adv.br>>. Acesso em: 22 nov. 2009.

BRASIL. **Lei n. 5.692/71.** Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em < http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em: 05 jun. 2010.

BUFFA, E. Os estudos sobre instituições escolares: organização do espaço e propostas pedagógicas. In: NASCIMENTO, M. I. M.; SANDANO, W.; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. p. 151-164.

CAMBI, F. **História da pedagogia.** Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP (FEU), 1999, 701p. (Encyclopaedia).

CANDOTTI, E. A. **Memórias da cidade:** Londrina 1930/1960. 1997. 191 f. Monografia (Especialização em História) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 1997.

CAPELO, M. R. C. **Educação, Escola e Diversidade Cultural no meio rural de Londrina:** quando o presente reconta o passado. 2000. 287f. Tese (Doutorado em Educação, Sociedade e Cultura) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

CARVALHO, M. Revisitando os métodos de alfabetização. In: _____. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre teoria e prática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 9-48.

COMPANHIA MELHORAMENTOS NORTE DO PARANÁ. **Colonização e desenvolvimento no norte do Paraná.** Publicação Comemorativa do Cinquentenário da Companhia Melhoramentos Norte do Paraná. 2. ed. São Paulo: Ave Maria, 1977.

COSTA, M. J. F. F.; SHENA, D. R.; SCHMIDT, M. A. (Orgs.). **I Conferência Nacional de Educação – Curitiba (1927).** Brasília, DF: INEP, 1997.

FARIA FILHO, L. M. **Dos pardieiros aos palácios**: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo, RS: UPF, 2000, 213p.

FARIA FILHO, L. M.; SOUZA, R. F. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, D. G. (Org.). **Grupos escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 21-56.

FERRARI, M. Pedagogia: Johann Friedrich Herbart. **Escola**, São Paulo, jul. 2008a. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/jf-herbart-307401.shtr>>. Acesso em: 30 jul. 2009.

_____. Pedagogia: Ovide Decroly. **Escola**, São Paulo, jul. 2008b. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/ovide-decroly-307894>>. Acesso em: 30 jul. 2009.

FREITAS, M. C. Educação brasileira: Dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2005, p. 165-181. (v. III - Século XX).

GRANDOLFI, F. A.; LIMA, J. M.; SANTOS, R. **Relatório final de estágio supervisionado I realizado no Colégio Estadual Hugo Simas**. 2008. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Arquivologia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2008.

HARVEY, D. O fordismo. In: **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1989. p. 121-134.

HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira**: leituras. São Paulo: Thomson Learning, 2007. 136p.

HISTEDBR. **Site Institucional**. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 19 mai. 2010.

_____. **Navegando na história da educação brasileira**. 2006. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/>>. Acesso em: 19 maio 2010.

KREUTZ, L. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 347-370. (Coleção Historial, 6).

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão [et al]. 5. ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2003,. p. 525-539.

LUPPI, V. L. **A mulher educadora na década de 40 em Londrina**. 2002. p. 1-18. Monografia (Especialização em Metodologia da Ação Docente) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2002.

MANIFESTO dos pioneiros da educação nova. A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

MAY, T. Pesquisa documental: escavações e evidências In: _____. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 205-230.

MIGUEL, E. B. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

_____. **A formação dos professores e sua função social**. In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4. 2006, **Anais ...** Uberlândia, MG: EDUFU, 2006a. p. 2166-2176. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/192MariaElisabethBlanckMiguel.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2009

_____. A história da escola primária pública no Paraná: entre as intenções legais e as necessidades reais. In: SCHELBAUER, A. R.; LOMBARDI, J. C.; MACHADO, M. C. G. (Orgs.). **Educação em debate**: perspectivas, abordagens e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados, 2006b. p. 187-209. (Coleção Memória da Educação).

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo/ 1876-1994). São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NASCIMENTO, M. I. M. Grupos escolares na região dos Campos Gerais (PR). In: VIDAL, D. G. (Org.). **Grupos escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 323-340.

_____. **A primeira escola de professores dos Campos Gerais – PR.** Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2008.

OLIVEIRA, M. C. M. **O ensino primário na Província do Paraná (1853-1889).** Curitiba: Biblioteca Pública do Paraná, 1986. (Paraná Memória Momento).

PARANÁ. **Mensagem.** 1915, p. 25- 26. Disponível em: < <http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial/paraná>>. Acesso em: 19 mai. 2010.

PARANÁ. **Mensagem.** 1917, p. 13-14. Disponível em: < <http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial/paraná>>. Acesso em: 19 mai. 2010.

PARANÁ. **Mensagem.** 1921, p. 91. Disponível em: < <http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial/paraná>>. Acesso em: 19 mai. 2010.

PESTALOZZI, J. H. **Cartas sobre educación infantil.** Estúdio preliminar y traducción de Jose Maria Quintana Cabanas. Madrid: Editorial Tecnos, 1988.

_____. **Como Gertrudis enseña a sus hijos.** Tradução de Lorenzo Luzuriaga. Madrid: La Lectura, [19--a].

_____. **El método.** Tradução de Lorenzo Luzuriaga. Madrid: La Lectura, [19--b].

PILOTTO, E. **A educação é direito de todos.** Curitiba: Max Roesner, 1952.

_____. **A educação no Paraná:** síntese sobre o ensino público elementar e médio. Campanha de inquéritos e levantamentos do ensino médio e elementar (CILEME). Publicação nº 3. Ministério da Educação e Cultura – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Marques-Saraiva, 1954.

_____. **Prática de Escola Serena.** Curitiba. 194-.

RAZZINI, M. P. G. Livros e leitura na escola brasileira do século XX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p.100-113. (v. III – Século XX).

RENK, V. E. **A educação dos imigrantes católicos em Curitiba**. Curitiba: Champagnat, 2004. (Coleção Gralha Azul).

SALOMON, D. V. **Como fazer uma monografia**. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANFELICE, J. L. História das instituições escolares. In: NASCIMENTO, M. I. M. ; SANDANO, W.; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa: UEPG, PR, 2007. p. 75-94. (Coleção Memória da Educação).

SANTOS, A. R. J. **Magistério como profissão feminina: uma trajetória histórica em Londrina na década de 1980**. 2003. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2003.

SAVIANI, D. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, M. I. M.; SANDANO, W.; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007a. p. 3-30. (Coleção Memória da Educação).

_____. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006b

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007b. 472p. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2006a. 215p. (Coleção Educação Contemporânea).

SCHELBAUER, A. R. **Idéias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914**. Maringá, PR: EDUEM, 1998. 169p.

_____. **A constituição do método de ensino intuitivo na província de São Paulo (1870-1889)**. 2003. Tese (Doutorado)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX:** (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira, v. 2).

_____. **Templos de civilização:** A implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

STECA, L. C.; FLORES, M. D. **História do Paraná:** do século XVI à década de 1950. Londrina, PR: UEL, 2002.

TAMARIT, J. **Educar o soberano:** crítica ao iluminismo pedagógico de ontem e hoje. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Prospectiva, v. 2).

TOMAZI, N. D. **“Norte do Paraná”:** História e fantasmagorias. 1997. 338 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1997.

TRINDADE, E. M. C.; ANDREAZZA, M. L. Novas escolas. In: _____. **Cultura e educação no Paraná.** Curitiba: SEED, 2001. p. 80-85. (Coleção História do Paraná; textos introdutórios).

VALDEMARIN, V. T. **Estudando as lições de coisas:** análise dos fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. 196p.

VEIGA, C. G. Educação estética para o povo. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 399-422. (Coleção Historial, 6)

VIDAL, D. Escola nova e processo educativo. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 497-517. (Coleção Historial, 6)

_____. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os grupos escolares em foco. In: _____. **Grupos escolares:** cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 7-19.

VIDAL, D. G.; ESTEVES, I. L. Modelos caligráficos concorrentes: as prescrições para a escrita na escola primária paulista (1910-1940). In: PERES, E; TAMBARA, E. (Orgs.). **Livros escolares e ensino da leitura e escrita no Brasil (séculos XIX-XX)**. Pelotas, RS: Seiva, 2003. p. 117-137.

VILLELA, H. O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil..** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134. (Coleção Historial, 6).

WACHOWICZ, R. C. **As escolas de colonização polonesa no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2002. (Coleção Galha Azul).

FOTOGRAFIA

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. **Lançamento da pedra fundamental do edifício do Grupo Escolar**. [193-]. 1 fotografia.

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. **A planta da construção do Grupo Escolar**. [193-]. 1 fotografia.

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. **Grupo Escolar de Londrina em construção**. [193-]. 1 fotografia

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. **Corpo docente do Grupo Escolar “Hugo Simas” e o Delegado do Ensino**. [1945]. 1 fotografia

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. **Diplomandos de 1947**. [1945]. 1 fotografia.

FONTES CONSULTADAS

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro de inventário material de 1936**. Londrina, PR, 1936. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro de inventário material de 1937**. Londrina, PR, 1937. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro ata de exposição escolar de 1937 e 1938.** Londrina, PR, 1937-1938. 9 p. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro ata de exposição de trabalhos.** Londrina, PR, 1939a. 10 p. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro ata de exposição escolar de 1939.** Londrina, PR, 1939b. 9 p. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro ata de exame do 4º ao 1º ano de 1940.** Londrina, PR, 1940. 16 p. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro de ofícios de 1937 a 1941.** Londrina, PR, 1937-1941. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro ata de exame de 1941.** Londrina, PR, 1941a. p. 12-18. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Provas de português e aritmética de 1941.** Londrina, PR, 1941b. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Jornal “Londrina Escolar”.** Londrina, PR, 1942a. 4 p. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro ata de festa comemorativa de 1942.** Londrina, PR, 1942b. p.1. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro ata de reunião pedagógica de 1942.** Londrina, PR, 1942c. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro de honra fundação da cooperativa profissional “Augusto Ribas”, ago. 1942.** Londrina, PR, 1942d. 6 p. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro de matrícula de alunos 1940 a 1942.** Londrina, PR, 1940-1942. p. 16-59. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro ata de reunião pedagógica de 1941 e 1942.** Londrina, PR, 1941-1942. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro de ofícios de 1942 a 1943.** Londrina, PR, 1942-1943. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro ata de exposição escolar de 1943.** Londrina, PR, 1943. 14 p. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro ata de reunião pedagógica de 1943 e 1944.** Londrina, PR, 1943-1944. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro de avisos e escala de bancas examinadoras de 1941 a 1945.** Londrina, PR, 1941-1945. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro de ofícios de 1943 a 1945.** Londrina, PR, 1943-1945. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro ata de exposição comemorativa da Semana da Criança de 1946.** Londrina, PR, 1946a. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro ata de exposição escolar de 1946.** Londrina, PR, 1946b. 4 p. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro de relação dos livros da biblioteca.** Londrina, PR, 1946c. 28p. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro ata de comemoração e exposição escolar de 1943 a 1947.** Londrina, PR, 1943-1947. 14 p. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro de relação dos livros da biblioteca.** Londrina, PR, 1947. 8p. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro de ofícios de 1945 a 1947.** Londrina, PR, 1945-1947. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro de Inventário material de 1944 a 1950.** Londrina, PR, 1944-1950. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro de ofícios de 1947 a 1950.** Londrina, PR, 1947-1950. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro ata de exame de 1948 a 1950.** Londrina, PR, 1948-1950. (Manuscrito). Não paginado.

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Londrina. Secretaria. **Livro ata de reunião pedagógica de 1947 a 1949 e 1951.** Londrina, PR, 1947-1951. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro de registro escolar: matrícula, professores e aparelhamento escolar de 1950 a 1952.** Londrina, PR, 1950-1952. p. 159-160. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro de registro escolar: matrícula, professores e aparelhamento escolar de 1951 a 1952.** Londrina, PR, 1951-1952. p. 6-79. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro ata de exposição de trabalhos manuais de 1954.** Londrina, PR, 1954. (Manuscrito).
COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro ata de reunião pedagógica de 1956.** Londrina, PR, 1956. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro de ofícios de 1950 a 1959.** Londrina, PR, 1950-1959. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro ata de exame de 1956 a 1959.** Londrina, PR, 1956-1959. p. 11-44. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro ata de exame de aprovação 1º a 4º.** Londrina, PR, 1959-1962. p. 43-72. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro ata de comemoração de 1954 e de reunião pedagógica de 1966.** Londrina, PR, 1954-1966a. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro ata da festa comemorativa da morte do 1º mártir de nossa independência de 1954 e de reunião pedagógica de 1966.** Londrina, PR, 1954-1966b. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Empréstimo de livros pelos professores: 1948 a 1958 e 1961 a 1967.** Londrina, PR, 1948-1967. (Manuscrito). Não paginado.

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro de avisos e escala de bancas examinadoras de 1958 a 1960, 1965 e 1967.** Londrina, PR, 1958-1967. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro de Inventário material de 1951 a 1968.** Londrina, PR, 1951-1968. p. 40- 49. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro de ofícios de 1961 a 1968.** Londrina, PR, 1961-1968. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro ata de reunião pedagógica de 1969.** Londrina, PR, 1969a. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Diário de Classe de 1969.** Londrina, PR, 1969b. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Boletim escolar do primeiro ano do curso primário de 1970.** Londrina, PR, 1970a. (Digitado).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro ata de notas anuais 2º ano de 1970.** Londrina, PR, 1970b. p. 24-26. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro ata de exame de 1970.** Londrina, PR, 1970c. p. 1-35. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro ata de notas anuais 2º ano de 1971.** Londrina, PR, 1971. p. 42-46. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Relatório de atividades de 1969 a 1971.** Londrina, PR, 1969-1971. (Mimeografado). Não paginado.

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Histórico do Grupo Escolar Hugo Simas de 1972.** Londrina, PR, 1972. (Mimeografado).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Ocorrências de 1969, 1972 e 1974.** Londrina, PR, 1969-1974. p. 1-6. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro ata de exposição escolar de 1956, 1970, 1977 e 1979.** Londrina, PR, 1956-1979. p. 1-7 (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Termo de visita de inspeção de 1938 a 1944, 1953, 1965, 1969, 1973 e 1999.** Londrina, PR, 1938-1999. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Londrina. Secretaria. **Escritura pública de doação da Companhia de Terras Norte do Paraná.** Londrina, PR, 1976.

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Londrina. Secretaria. **Histórico em comemoração de 70 anos do Colégio Estadual Hugo Simas.** Londrina, PR, 2007.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Agricultura, Indústria e Comércio. Departamento de Assistência ao Cooperativismo. **Instruções práticas sobre cooperativismo escolar.** Paraná, n 2, fev.194-.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Agricultura, Indústria e Comércio. Departamento de Assistência ao Cooperativismo. **Legislação sobre cooperativas.** Paraná, 1946.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Agricultura, Indústria e Comércio. Departamento de Assistência ao Cooperativismo. **Boletim informativo n. 4.** Paraná, maio 1948. Não paginado.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Agricultura, Indústria e Comércio. Departamento de Assistência ao Cooperativismo. **Boletim informativo n. 4.** Paraná, jan. 1949. Não paginado.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Agricultura, Indústria e Comércio. Departamento de Assistência ao Cooperativismo. **Modelo do estatuto das cooperativas escolares.** Paraná, set. 1967. 9 p.

ENTREVISTAS

COSENTINO, Yolanda Nella Voigt. Depoimento da ex-professora Yolanda Nella Voigt . Entrevistadora: Thais Bento Faria. Arquivo sonoro: 47min. 40s.; 11min.

55s. Entrevista concedida para a realização deste estudo dissertativo em: 20 abr. 2009.

PENTEADO, Valderês Pereira. Depoimento da ex-professora Valderês Pereira Penteado. Entrevistadora: Thais Bento Faria. Arquivo sonoro: 27min. 18s.; 30min. 58s. Entrevista concedida para a realização deste estudo dissertativo em: 25 abr. 2009.

PRATA, Sheila Navega de Souza. Depoimento da ex-professora Sheila Navega de Souza Prata. Entrevistadora: Thais Bento Faria. Arquivo sonoro: 42min. 57s.; 12min. 52s. Entrevista concedida para a realização deste estudo dissertativo em: 6 maio 2009.

SANTOS, Ruth Talarico Freitas dos. Depoimento da ex-professora Ruth Talarico Freitas dos Santos. Entrevistadora: Thais Bento Faria. Arquivo sonoro: 50min. 27s.; 19 min. 34s. Entrevista concedida para a realização deste estudo dissertativo em: 28 abr. 2009.

APÊNDICE A

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM EX-PROFESSORES DO GRUPO ESCOLAR “HUGO SIMAS”

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

- 1) Nome completo
- 2) Naturalidade
- 3) Formação escolar
- 4) Data da chegada em Londrina
- 5) Período em que trabalhou no Grupo Escolar “Hugo Simas”
- 6) Outros locais de trabalho e sua duração de tempo

○ CONTEXTO SOCIAL E EDUCACIONAL

- 1) Como surgiu a ideia de criação deste grupo escolar?
- 2) Caracterize como era a cidade nesse período.
- 3) Descreva como era o Grupo Escolar “Hugo Simas” e o que pensa que ele representava para a comunidade londrinense.
- 4) Em que o Grupo Escolar “Hugo Simas” contribuiu para formação e consolidação do sistema de ensino no município de Londrina?

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR

- 1) Qual o perfil e quantos alunos frequentavam a escola?
- 2) Em quais séries lecionou e por quanto tempo?
- 3) Diga como eram as aulas.
- 4) Como era o currículo, planejamento e a avaliação?
- 5) Quais materiais pedagógicos eram mais utilizados em sala de aula? E como os usavam?
- 6) Como era a relação com a comunidade escolar (alunos, direção, coordenação, professores e pais)?

○ PROFISSÃO DOCENTE

- 1) O que o(a) motivou a ser professor(a)?
- 2) Qual era sua formação inicial ao ingressar no Grupo Escolar “Hugo Simas”?
- 3) Havia formação em serviço? Como, onde era e quem coordenava?
- 4) Como se contratavam os professores?
- 5) A remuneração era adequada à função atribuída?
- 6) Que problemas havia na profissão docente?
- 7) Como acha que a sociedade londrinense via a sua profissão? O que era ser professor(a) ?

APÊNDICE B

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM EX-ALUNOS DO GRUPO ESCOLAR “HUGO SIMAS”

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

- 1) Nome completo
- 2) Naturalidade
- 3) Data da chegada em Londrina
- 4) Período em que estudou no Grupo Escolar “Hugo Simas”
- 5) Outras escolas em que estudou e sua duração de tempo

• CONTEXTO SOCIAL E EDUCACIONAL

- 1) Caracterize como era a cidade nesse período.
- 2) Descreva como era o Grupo Escolar “Hugo Simas” e o que pensa que ele representava para a comunidade londrinense.
- 3) Quais dificuldades enfrentava para estudar?

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR

- 1) Qual o perfil e quantos alunos frequentavam a escola?
- 2) Diga como eram as aulas.
- 3) Quais séries cursou no Grupo Escolar “Hugo Simas”?
- 4) Como era a avaliação?
- 5) Quais materiais pedagógicos eram mais utilizados em sala de aula? E como eram usados?
- 6) Como era a relação com os demais alunos, com seus professores e com a direção escolar?

APÊNDICE C

INVENTÁRIO

ANO	MOBILIÁRIO	ACERVO BIBLIOGRÁFICO	INSTRUMENTOS DE ENSINO (de consumo)	INSTRUMENTOS DE ENSINO (uso permanente)	INSTRUMENTOS ADMINISTRATIVO-PEDAGÓGICOS
1936	Mesa, cadeira envernizada, balde de zinco, 20 carteiras e bandeira.	5 Série Braga (Leitura intermediária), 5 “Nossa Pátria”- Rocha Pombo, 5 “Nossa Cartilha”- Mariano Oliveira, “Brasil e o Paraná”- S. Paraná.	Cadernos (15 de cartografia, 30 de desenho, 30 de linguagem, 30 de caligrafia).	2 quadros negros, mapas (Paraná e Brasil), 30 blocos para cálculo.	
1937	12 escovas para quadros.	50 “Brasil e o Paraná”, 30 “No Lar e na Escola 3º ano”, 20 “Vida Higiênica”, 60 “Meus Deveres” (4º ano), 70 “Minha Pátria (3ºano), 80 “Sei Ler” (Leitura Intermediária), 90 “Sei Ler” (1º livro de leitura), 50 “O Pequeno Escolar”,	18 caixas de giz, 50 folhas de mata-borrão, 12 latinhas de tinta e 167 tinteiros pequenos	4 atlas geográficos.	10 livros em branco, 10 diários de lições, 15 livros de matrícula e chamada, livro inventário, livro de matrícula geral, livro-ponto, 600 boletins, 600 envelopes de boletins, 50 envelopes ofícios, 50 folhas para ofícios, 350 resumos mensais e 145 folhas de pagamento.
	10 mesinhas para Jardim da Infância, 40 cadeiras para Jardim da Infância, 44 mesas para alunos, 10 cadeiras estofadas, 8 mesas para	30 “História do Paraná”, 120 “No Lar e na Escola”, 176 “O Pequeno Escolar”, 75 “Meus Deveres”, 81 “Sei Ler” (1º livro), 190 “Sei Ler” (leitura intermediária), 105 “Sei Ler”(2º	5 tintureiros para professores.	7 cavaletes para mapas, mastro para bandeira, retrato do Dr. Getúlio Vargas. Mapas: 3 do Brasil, 9 do Paraná, 2 Mundi, 7 de ensino intuitivo, 6 de iniciação geográfica,, 7 de História Pátria, 9 de Linguagem e	Livros de registro: 11 de matrícula e chamada, inventário material, de matrícula geral, ponto, de ata de exame, de ata de reunião pedagógica, de exposição escolar, de encerramento

1941	professor**, bureau escrivania, cadeira giratória, terno estofado, 3 armários envidraçados, 176 cadeiras para alunos, 3 chapeleiras com espelho de cristal, 1 quadro de aviso, 2 porta guarda-chuva, 8 mesa para professor, 6 cadeiras para professor, 1 armário, 5 armários duplos, 1 escada de abrir, 2 capachos de ferro, 20 apagadores, 2 sinetas, 8 pás para lixo, 187 suportes metálicos para tinteiros, escovas de mão, escovão, 4 baldes de zinco, 4 cestas para papel, suporte simples pás tintureiro, suporte duplo para tintureiro, 63 carteiras, 8 armários simples, chapeleira com 60 cabides e 2 latas para lixo.	livro de leitura), 101 “Minha Pátria”(3º ano), 115 “Ciências Físicas e Naturais”, 123 “Aritmética primária”, 18 “Vida Higiênica – Alimentação”, 3 “Atlas Escolar” (A. G. Lima), 100 “Pequena História da Civilização Brasileira”, 100 “Elementos de Geometria e Desenho Linear”, 113 “Ler Brincando”**, 90 “O Brasil e o Paraná”		Aritmética, 5 de Parker, 3 de Vida Higiênica – Alimentação, 5 do Sistema Métrico Decimal. 2 hastes pequenas para bandeira, 23 cordas, bandeira, 8 bolas, jogo infantil, 8 quadros negros, 4 cavaletes de pinho, bandeira pequena, 7 bivar .	das aulas.
	2 poltronas, sofá, 2 secretaria, cadeira giratória, 4 armários com vidros, nicho, retratos (Manoel	Ler Brincando; Sei Ler (leitura intermediária); 73 Pequeno Escolar (4º livro); 107 Ciências Físicas e Naturais;		6 cavaletes para mapas, 2 porta mapas, Mapas (Coleção “A Fauna Brasileira”: nº1 - Pássaros, nº 2 - Pássaros, nº 3 -	

1951	Ribas, Getulio Vargas e Hugo Simas), 419 carteiras individuais, 9 cadeiras de professores, 10 armários para as salas de aula, 7 porta guarda-chuvas, 2 armários para trabalhos manuais, armário para cantina (com tela), 2 armários para a biblioteca, chapeleira com cabides e porta-guarda-chuva, armário para almoxarifado, 2 quadros para avisos, escada de abrir, relógio de parede, chapeleira com espelho, piano “Essenfelder” com capa, 208 cadeiras para salão de festas, 2 mesas para cantina, 2 bancos para cantina, 20 cadeirinhas para alunos, 10 cadeiras simples, 2 mesas simples, armário para museu, 4 mesas para alunos, sineta, 4 suportes de madeira para tinteiro, 3 suportes duplos, 3 suportes	38 No Lar e na Escola; 26 Sei Ler (2º ano); 43 Minha Pátria (3º ano); 31 Pequenas Histórias da Civilização Brasileira; 4 Nosso Brasil (4º ano); 8 Vida Higiênica – Alimentação; 43 Meus Deveres; 88 Aritmética Primária; Meninice; Leitura do Principiante; 2 Nossa Pátria; 49 Cartilha do Povo; O Brasil e o Paraná; 7 Cartilha Amiga; 56 Histórias do Paraná; Proença (1º livro); Proença (2º livro).⁷⁰		Pássaros, nº 4 - As lindas aves do Amazonas, nº 5 – Corujas e galinhas, nº 6 – Aves aquáticas e paludículas, nº 7 – Aves de rapina e do sertão, nº 8 – Endentados, Marsupiais, Sirinos, nº 9 – Urugulados e roedores, nº 10 – Carnívoros, nº 11 – Sirinos, Platirrinós, M. Americanos, nº 12 - Peixes de água doce, nº 13 – Peixes do Mar, nº 16 - Batráquios, nº 19 – Insetos, borboletas e besouros e nº 20 – Insetos. Iniciação Geográfica: Mapas da(o): América do Sul (físico) grande; África; Oceania, Ásia, América do Sul (pequeno); Europa; Ásia, América, de uma parte do Brasil; 3 Mundi; Paraná; 5 Brasil; Austrália; América do Norte; 5 sobre o sistema métrico decimal; ensino para linguagem; 7 sobre alimentação e higiene; 5 carta de Parker, para o ensino de História Pátria e 6 para o ensino intuitivo. Antropologia: esqueleto, 2 órgãos da audição, pele, mapas (órgão da gustação, da visão,	
------	--	---	--	--	--

⁷⁰ Este acervo foi passado para a Biblioteca Infantil desta instituição, concluímos que não era de uso exclusivo de uma sala ou série, mas usado coletivamente.

	simples, 5 tinteiros de louça para carteira, 3 suportes de tinteiros de ferro, 2 berço para mata-borrão, 3 depósito para lixo, 3 cestas para papel, 2 escovas, 5 pás para lixo, 3 capacho de fibra, 3 baldes, borracha para esguicho – 20 metros, campainha de mesa, lâmpada para piano e enceradeira.			sistema nervoso, aparelho digestivo, circulação, aparelho respiratório). Educação Física: 2 Redes para voleibol, bola de 3 quilos, bola de 2 quilos, bola de 1 quilo, bola de voleibol, 3 talabarte para bandeiras, 2 cordas para pular, 2 cordas de couro, 2 petecas, 2 arcos de ferro, tambores (surdo, 2 caixas), 2 taças (prêmio). Geometria: 2 esquadros, 2 jogos sólidos geométricos, 1 Jogo “Aeroplano em volta ao mundo”. Cantina: 2 canecas, caldeirão esmaltado, bule de alumínio, jarra de louça, fogareiro elétrico, 6 toalhas de mesa. Clube Agrícola: 3 sachos, 4 enxadas, rastelo, 8 picaretas pequenas, pá. Bandeiras: 3 Nacional (pequena, média e grande), mastros (pequena, média e grande), sanfona e 10 bastões para escoteiros.	
	Sofá, 2 poltronas, 2 chapeleiras com espelho, cadeira giratória, 7 armários com vidro, 2 armários			Sanfona, radiola, tambores (3 surdos e 2 caixas), 2 taças (prêmios), jogo de sólidos geométricos, 2 esquadros, 2	

1961	duplos com vidro, 2 armários para trabalhos manuais, armário para cantina com tela, 9 armários duplos para sala de aula, armário simples para sala de aula, nicho, chapeleira com cabides, 472 carteiras individuais, 10 cadeiras de professores, 15 mesas para professor, 2 porta mapas, 2 quadros de avisos, mesa para máquina de escrever, mesa para cantina, 35 cadeiras para salão de festa, 150 cadeiras fixas para salão de festa, mimeógrafo elétrico, máquina de escrever “Remington”, enceradeira, relógio de parede, piano “Essenfeld” com capa, sineta, campainha de mesa, 4 tinteiros de louça, fogareiro elétrico, 3 capachos de fibra, borracha para esguicho – 20 metros.			mastros de bandeira, 3 talabartes de bandeira. Bandeira: Nacional (grande, média, pequena e seda); Paraná, 2 quadros-negros. Mapas: 4 América do Sul, 2 América do Norte, 5 Brasil, 8 Paraná, Planisfério, África, Oceania, Ásia, Europa, Sistema Métrico, Alimentação e Higiene. 7 Cartas de Parker; Coleção “A Fauna Brasileira”- 20 quadros (do nº 1 ao 20). Antropologia: Quadros (esqueleto, órgão da audição, pele, órgão da gustação, órgão da visão, sistema nervoso, aparelho digestivo, aparelho respiratório, circulação.	
------	--	--	--	--	--

Fonte: Livro de inventários (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1936, p. 1; 1937, p. 1, 17-20; 1951-1968, p. 1-6, p. 35-37).

NOTA: Quando usamos (*) é porque parte do material foi inutilizado, devido sua má conservação, logo, concluímos que era usado de um ano para o outro. E quando (**) corresponde a algum material emprestado para outra instituição de ensino (Escola de Nova Dantzig).

APÊNDICE D

TABELA DE APROVADOS/REPROVADOS EM 1940

TURMA	Nº DE MATRICULADOS	Nº DE PRESENTES	Nº DE APROVADOS	Nº DE REPROVADO	% REPROVAÇÃO
4º ANO	30	30	19	11	
	30	29	28	01	
TOTAL:	60	59	47	12	20%
3º ANO	49	47	38	09	
	48	46	34	08	
TOTAL:	97	93	72	17	17,52%
2º ANO	47	47	40	07	
	42	40	31	09	
	45	42	33	09	
	48	42	39	03	
	182	171	143	28	
TOTAL:	182	171	143	28	15,38%
1º ANO	51	49	49	-	
	44	44	44	-	
	49	49	36	13	
	42*	25	25	-	
	29	26	26	-	
TOTAL:	215	193	180	13	06,04%

Fonte: Livro de ata de exame do 4º ao 1º ano (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1940).

TABELA DE APROVADO/REPROVADOS EM 1950

TURMA	Nº DE MATRICULADOS	Nº DE PRESENTES	Nº DE APROVADOS	Nº DE REPROVADO	% REPROVAÇÃO
4º ANO	39	39	37	02	
	43	43	43	-	
	39	39	37	02	
	42	42	42	-	
	40	38	36	02	
	41	41	40	01	
TOTAL:	244	242	235	07	02,86%
3º ANO	44	39	36	03	
	38	38	34	04	
	41	39	34	05	
	40	39	24	15	
	39	39	39	-	
	41	41	41	-	
	44	44	39	05	
TOTAL:	287	279	247	32	11,14%
2º ANO	40	40	32	08	
	45	45	39	06	
	45	45	31	14	
	42	42	41	01	
	41	30	27	03	
	40	38	32	06	

	37	36	35	01	
TOTAL:	290	276	237	39	13,44%
1° ANO	41*	41	26		
	33*	33	29		
	38**	30	30		
	41*	39	23		
	33*	33	13		
	40**	40	38		
	40*	40	36		
	36*	36	19		
	36*	36	22		
TOTAL:	338	328	236	102	30,17%

Fonte: Livro de ata de exame (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1948-1950, sem paginação).

Nota: Um * simboliza que as classes A e B não participaram do exame e dois **, que apenas a classe B.

TABELA DE APROVADO/REPROVADOS EM 1960

TURMA	N° DE MATRICULADOS	N° DE PRESENTES	N° DE APROVADOS	N° DE REPROVADO	% REPROVAÇÃO
4° ANO	40	40	36	04	
	40	40	38	02	
	42	42	42	-	
	38	38	27	11	
	41	41	35	06	
	38	38	35	03	
	36	36	31	05	
TOTAL:	275	275	244	31	11,27%
3° ANO	41	41	41	-	
	38	38	34	04	
	39	39	30	09	
	39	39	29	10	
	40	40	20	20	
	38	38	38	-	
	37	37	28	09	
TOTAL:	272	272	220	52	19,11%
2° ANO	43	34	29	14	
	44	44	44	-	
	44	44	44	-	
	39	39	24	15	
	39	39	38	01	
	40	40	33	07	
TOTAL:	249	240	212	37	14,85%
1° ANO	37	37	34	03	
	42	42	40	02	
	39	39	39	-	
	40	40	32	08	
	44	44	41	03	
	41	41	38	03	

TOTAL:	243	243	224	19	07,81%
---------------	-----	-----	-----	----	--------

Fonte: Livro de ata de exame de aprovação 1° a 4° (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1959 - 1962, p. 10-42).

TABELA DE APROVADO/REPROVADOS EM 1970

TURMA	N° DE MATRICULADOS	N° DE PRESENTES	N° DE APROVADOS	N° DE REPROVADO	% REPROVAÇÃO
4° ANO	35	35	35	-	
	37	37	37	-	
	37	37	35	02	
	36	36	36	-	
	40	40	40	-	
TOTAL:	185	185	183	02	01,08%
3° ANO	34	34	34	-	
	35	35	34	01	
	35	34	34	01	
	33	33	32	01	
	35	35	35	-	
	35	35	30	05	
	34	33	33	01	
	32	32	26	06	
	33	30	30	03	
	34	34	30	04	
TOTAL:	340	332	318	22	06,47%
2° ANO	33	33	32	01	
	35	07	35	-	
	34	24	33	01	
	35	14	33	02	
	36	36	35	01	
	35	09	34	01	
	34	17	34	-	
	35	03	35	-	
	35	34	33	02	
TOTAL:	312	177	304	08	02,56%
1° ANO	27	27	26	01	
	27	27	27	-	
	25	25	25	-	
	27	27	27	-	
	34	34	34	-	
	31	31	31	-	
	27	27	27	-	
	36	36	36	-	
	37	37	37	-	
TOTAL:	271	271	270	01	0,36%

Fonte: Livro de ata de exame (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1970c, p. 1-35).

APÊNDICE E
TABELA COMPARATIVA – APROVADOS/REPROVADOS POR GÊNERO

	ANO DE 1957			ANO DE 1961		
	4º ANO PRIMÁRIO					
	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total
Matriculados	136	136	272	137	118	255
Não compareceram	01	-	01	01	-	01
Aprovados	111	117	228	112	100	212
Reprovados	24	19	43	25	18	43
% de reprovação	17,64%	13,97%	15,80%	18,24%	15,25%	16,86%

Fonte: Atas de exame (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1956-1959, p. 11-44; 1959-1962, p. 43-72).

	ANO DE 1957			ANO DE 1961		
	3º ANO PRIMÁRIO					
	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total
Matriculados	134	135	269	133	124	257
Não compareceram	-	-	-	-	-	-
Aprovados	97	116	213	89	89	178
Reprovados	37	19	56	44	35	79
% de reprovação	27,61%	14,07%	21,62%	33,08%	28,22%	30,73%

Fonte: Atas de exame (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1956-1959, p. 11-44; 1959-1962, p. 43-72).

	ANO DE 1957			ANO DE 1961		
	2º ANO PRIMÁRIO					
	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total
Matriculados	139	135	274	148	130	278
Não compareceram	03	05	08	02	01	03
Aprovados	115	116	231	128	120	248
Reprovados	24	18	42	20	10	30
% de reprovação	17,26%	13,33%	15,32%	13,51%	07,69%	10,79%

Fonte: Atas de exame (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1956-1959, p. 11-44; 1959-1962, p. 43-72).

	ANO DE 1957			ANO DE 1961		
	1º ANO PRIMÁRIO					
	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total
Matriculados	125	114	239	131	114	245
Não compareceram	08	07	15	01	-	01
Aprovados	106	94	200	111	94	205

Reprovados	18	21	39	20	20	40
% de reprovação	14,4%	18,42%	16,31%	15,26%	17,54%	16,32%

Fonte: Atas de exame (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1956- 1959, p. 11-44; 1959-1962, p. 43-72).

ANEXO A

ESCRITURA PÚBLICA

RECONHECE-SE NO
TABELADO

Rua Espanha uma frente de 68,33 mts; ao S ainda com a Rua Espanha numa frente de 6,43 mts; e finalmente ao O com a Travessa A, numa extensão de 80 mts, perfazendo o todo uma área de 5.361,83 mts²:— A quadra nº.58, divide-se:—Divide a SE com a Rua Vienna numa frente de 125 mts; a SO com a Rua Edinburgo numa extensão de 105 mts;— a NO com a Rua Bernes numa frente de 125 mts; e finalmente a NE — com a Rua Varsovia numa extensão de 105 mts; perfazendo o todo uma área de 13,125 mts². Os imóveis descritos foram havidos pela outorgante em maior porção pelas transcrições nºs 4144 de Tibagy e 311 de São Jerônimo. Para nem um esclarecer a descrição dos referidos — imóveis são os mesmos reproduzidos em três mapas com duas vias — cada uma que rubricadas pelas partes e por mim Tabelião ficam fazendo parte integrante esta escritura; que estimas a presente doação no valor de RS:—500\$000 (quinhentos mil reis) ao dito outorgado ela outorgante doa, como de fato duada tem os descritos imóveis transferindo-lhe toda a posse, domínio, direito e ação que sobre o mesmo vinha exercendo obrigando-se por si e seus sucessores a fazer sempre boa, firme e valiosa a presente doação e a responder — pela evicção na forma da lei. Pelo outorgado donatário por seu procurador me foi dito ante as testemunhas que aceitava a doação e esta escritura em seu inteiro teor. Esta doação não pagou o imposto — de transmissão, em visto de estar icento de acordo com a lei. Foi — me apresentado a seguinte certidão negativa:—Certidão negativa nº. 357. Certifico por me ser pedido que a CIA. TERRAS NORTE DO PARANÁ, — nada deve à Fazenda Municipal estando q/n Phescurarias, em relação — as datas nas quadras nºs 74, em Londrina; 22-A em R. Danzig e 58 em — Rolândia. n/ Município. Sobre \$3320 de selos está:—Prefeitura Municipal. Data 2 de Dezembro 1936. (a) George Coutinho. — E de como assin o disseram e outorgaram do que dou fé, me pediram que lhes lavrasse esta escritura a mim hoje distribuída a qual depois de lavrada — lhes sendo lida ante as testemunhas — conforme, aceitaram e — assinam com as testemunhas Hilario Gehari e João da Silva Godoy, — maiores e aqui residentes. EU, GUILHERME NEAGA DE ABREU PIRES, Tabelião a subcrevi. (a. n.) ANTONIO BATISTA RIRAS — JOÃO DA SILVA GODOY HILARIO GORANI. — E o que se contém — esta escritura, nada mais. — CONFESSEI. ION PIRES, Tabelião que e fiz ditilogra far, confeti, subcrevi, dato e assino em publico e raso.



EM TESTE — DA VERDADE.

LONDRIANA, 25 de Junho de 1975.

Eu Tabelião



Fonte: COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1976.

ANEXO B

Londrina Escolar

Órgão dos alunos do Grupo Escolar de Londrina

Ano V

Londrina, 19 de Abril de 1942

Num. 9

19 DE ABRIL

19 de Abril. Data profundamente significativa para todos os brasileiros que amam a Pátria e reconhecem na pessoa do seu grande chefe um homem de grande espírito empreendedor, de caráter invulgar, de energia e coragem, qualidades essas aliadas a um coração sensível e bondoso. Getúlio Vargas completa hoje mais um ano de vida. Foi uma vida preziosa, consagrada à felicidade da nação que tem a glória de lhe servir de herói.

Em 19 de Abril de 1883 nasceu no belo estado do Rio Grande do Sul, das paragens e das colinas verdejantes, aquele que mais tarde seria o presidente de uma das maiores nações do mundo.

Desde sua infância mostrara-se um espírito superior, formou-se em Direito, exercendo as funções de deputado e governador de seu Estado. Chefiou a vitoriosa revolução de 30 e desde então vem dirigindo os destinos do Brasil. Faltam-lhe um expressões para dizer tudo quanto tem feito em prol do progresso e da grandeza do nosso país, durante o seu período



DR. GETULIO VARGAS

de governo. Dos seus atos mais notáveis como homem de Governo destaca-se o golpe de Estado de 19 de Novembro de 1937. O Brasil estava prestes a ser substituído

por tremendas paixões políticas, quando Getúlio Vargas, fazendo valer a sua ciência e energia incomparáveis, criou o Estado Novo.

Uma nova era mais

JUVENTUDE BRASILEIRA

Toda a nação brasileira, desde os centros mais populosos até os longínquos rincões vibra de entusiasmo e de amor cívico neste dia em que comemoramos duas datas, igualmente grandiosas e sagradas — o aniversário do chefe da nação e o dia da Juventude Brasileira — dessa mesma juventude de que Getúlio Vargas, no seu amplo discernimento tem procurado assegurar e incentivar de patriotismo para a grandeza da Pátria. É a mocidade, a quarta rissonha da vida, cheia de otimismo e plena de forças e experiência da nação. É a Juventude Brasileira, correspondendo toda a confiança nela depositada, denominada pelo mesmo ideal comum de brasilidade, se levanta hoje de todos os recantos do nosso vasto território, para mais uma vez renovar diante da Pátria estremecida, os seus votos de dedicação e patriotismo, em quaisquer circunstâncias da vida nacional, cheios de fé e esperança nos destinos do Brasil.

rissonha e mais feliz syngio para a nossa terra. E desde então marcha com passos de gigante para as grandes realizações, para um progresso cada vez mais crescente. Na sua visão larga, alcançou logo todos os problemas que afetavam o Brasil. Sua ação no sentido de revivê-lo tem sido enérgica e digna da nossa maior a-

(Continuar na página 2)

MACHADO DE ASSIS

Uma lar humilde, é quasi sempre berço de grandes vultos.

Assim, no Rio de Janeiro, em 1839, nasceu Machado de Assis, que foi mais tarde romancista e poeta. Foi tipógrafo, pois seus pais eram muito pobres, e não tinham meios para continar seus estudos, que tanto prazereira. Vencendo as dificuldades que apareciam, chegou a ser além de escritor e romancista, funcionário no Diário Oficial, e na Secretaria da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, onde chegou a ser diretor.

Quando morreu, era presidente da academia de letras, sendo muito estimado entre seus amigos e colegas.

As suas poesias eram muito apreciadas.

Faleceu em 1908, mas o seu nome não foi esquecido. Deixou muitos livros, entre os quais temos: «Braz Cubas», «Relíquias da Casa Velha», «Quincas Borba» e outros.

Walter Larsen
3.º ano médio

LONDRIANA PROCRIDE

O dia 25 de Março foi um dia de grande festa para a população de Londrina. Às 17 horas mais ou menos reuniram-se na Avenida Paraná, esquina da Avenida São Paulo os alunos do Grupo, as autoridades locais e muita gente para assistir

àrem o lançamento da primeira pedra para o calçamento de Londrina.

O prefeito municipal Capitão Miguel Blasi, a quem devemos esta grande realização, proferiu um belo discurso alusivo ao acontecimento.

Também usou da palavra o advogado Dr. José H. de Nuvais. Em seguida o sr. prefeito com a picareta deu o primeiro golpe na terra e passando a picareta a diversas pessoas presentes, foram iniciando o seu gesto.

Acompanhados pela banda de música as crianças do Grupo cantaram o Hino Nacional.

Londrina orgulha-se de possuir um prefeito que tanto faz pelo seu engrandecimento.

Guilomar Glangante
2.º ano

A CHUVA

A chuva está caindo. Como os lavradores devem estar contentes!

Há tanto tempo que não chovia.

A chuva é que faz crescer as plantas. Amanhã as hortas estarão mais bonitas e os jardins bem floridos.

A chuva é um grande bem. Se não fosse ela o sol queimaria todas as plantas.

E' ele que abençoa o alor.

A chuva está do céu como uma benção.

Tânia Bido (9 anos)
1.º ano

BRASIL

É o nome da terra em que nasci, o nome de minha pátria. É um país vasto, bendito e abençoado por Deus.

Seu céu é puro e azul. Espessas e verdejantes são suas florestas imensas. Tudo em minha pátria é grande e belo!

Minha terra é também o berço de grandes homens que muito trabalharam para o seu engrandecimento.

Acremos também o nosso querido Brasil lembrando-nos dos versos do poeta Olavo Bilac:

Amor com fé e orgulho
A terra em que nasceste
Criança, não verás
Falsas nemham como este!

Altair Vieira Peixoto

DIA PANAMERICANO

Reunimo-nos dia 14 no Grupo Escolar, numa pequena, mas significativa festividade. Cantamos hinos patrióticos, vimos filmes recitamos e uma das nossas estimadas professoras, filou sobre o dia, explicando-nos o motivo da comemoração.

O dia 14 de abril, não só foi comemorado em nossa cidade, em nosso estado, em nosso país, mas em todo o continente americano.

Há 52 anos justamente, que, reunidas as 21 repúblicas, e num mesmo espírito de união e fraternidade, formaram a união panamericana.

Sede objetivos formos medidas tendentes a preservar a paz e a promover a prosperidade dos diversos Estados americanos. Esses Estados não são rivais que se hostilizam uns amigos que se auxiliam procurando elevar a todos, porque nêles não existe ne abito espírito imperial, sempre seguindo a rívia panamericana: «Um por todos, todos por um.»

Com a criação de comunicações inter-americanas, resultou um progresso geral, no desenvolvimento da in-

dustria, do comércio e da agricultura.

Mas a paz, tão sabiamente imposta nesta União, tem seus alicerces maculados pela cruenta guerra, e, se a presença dos brasileiros for necessária, sabemos honrar nosso augusto pavilhão, na sua defesa.

Criança: ora e pedi a Deus que não haja mais devastação de nossos pobres companheirinhos, que ficam além-mar!

Deolinda Lambert
4.º Ano médio

NOSSO GRUPO ESCOLAR

O meu, o seu, o nosso Grupo Escolar é grande; porém ainda é pequeno para comportar as mil e trezentas crianças que são seus alunos.

E' uma casa de ensino, onde nós vamos iluminar as nossas mentes, aclarar os nossos espíritos, amar no-sos semelhantes, e aprender a honrar e dignificar o nosso querido Brasil.

As professoras que tão bondosamente nos ministram o ensino e cooperam na generosa obra de nacionalização, são em numero de trinta e sete.

E' pequeno o nosso prédio, por isso existem mais de tres salas anexas, agora, ele está sendo amplado. Ele tem trinta e três classes diárias.

A nossa diretora é a Dr. Mercedes C. Martins.

Eu amo o meu Grupo porque nêle aprendi a ler e a escrever.

LAIZ SALDIBA
3.º Ano médio

OLAVO BILAC

Discurso proferido pela aluna Noemi Barros na 1.ª reunião do Grêmio Infantil Olavo Bilac.

Meus colegas:

Não poderíamos deixar de falar, neste primeiro dia de reunião do nosso Grêmio Escolar sobre a figura inconfundível daquele que lhe deu o nome — Olavo Bilac.

É Olavo Bilac um dos vultos inesquecíveis de nossa história e cujos feitos jamais serão esquecidos dos brasileiros.

Especialmente, nós as crianças temos um motivo justo para rendermos o nosso culto de homenagem a este grande brasileiro, porque ele dedicou as crianças de sua pátria muito de sua atenção, consagrando-nos páginas inteiras de suas obras, e livros especialmente escritos para nós. Era Bilac filho do Estado do Rio.

Curso as escolas de medicina e direito, sem ter concluído nenhum desses cursos.

Mesmo sem possuir um diploma atingiu um elevado grau de cultura, sendo considerado grande entre os grandes. Olavo Bilac não poderia ser um médico nem um advogado. Seus ideais eram outros, foi um poeta, consagrado o príncipe dos poetas brasileiros, foi jornalista notável, foi conferencista eminente, e acima de tudo um ardoroso patriota. Bateu-se pela instrução pública, colaborou na fundação do escritó-

mo, fez sentir a necessidade de criar-se um exército disciplinado para a nação.

Pugnou pela libertação dos escravos e foi grande propagador das ideias republicanas.

Esteve na Europa onde representou o Brasil como uma nação civilizada pela sua inteligência e valor. Certa vez na Argentina, quando esteve representando nosso país numa embaixada em companhia do presidente, fez brilhar o Brasil pelos seus grandes dotes de orador e conferencista. Olavo Bilac esteve à frente de todos os grandes problemas que afetaram o nosso país. Morreu ainda jovem, falando e exaltando as grandezas do Brasil, a pátria que ele tanto soube amar e engrandecer.

RIO BRANCO (BIOGRAFIA)

O nome de Rio Branco, fulgura nas páginas da história pátria, com grande brilho e maestria.

Tão grande foi a sua figura, tão notáveis foram os seus feitos, como emérito ministro, que ficou o seu nome, como símbolo de sabedoria e justiça, gravado em caracteres inolvidáveis nas nossas traçadas políticas e geográficas. Foi neste setor, que ele se mostrou mais útil ao Brasil isto é, ao traçar as linhas divisórias do nosso país resolveu pôr meio de decisões pacíficas, as de-

mandas constantes, em que nos viamos empenhados com os países vizinhos.

Como um dos seus maiores feitos, de diplomata, destaquemos por um dever, reconquista do Amapá, Acre e Lagoa Mirim. Toda esta luta foi contínua, durante dez anos.

Nenhum brasileiro, obteve tão prolongada estima popular. Mas, não foi só entre nós que se tornou ele um vulto valioso. Também no exterior, seu nome está gravado na memória dos governos com que tratamos, como a representação duma política brasileira e humana, defensora dos direitos e da dignidade nacional obediente aos princípios que dignificam as alianças entre as fortes nações.

O nome de Rio Branco é um dos que não devemos esquecer.

Saudemos na figura de Rio Branco, o trabalho, o esforço produtivo, o patriotismo e tomemo-lo como molde nos nossos trabalhos futuros.

ARACY TURCI
5.º ano

NOSSO PRESIDENTE

O Brasil achava-se em grande desordem política e administrativa.

Em 1930, surge a Revolução Nacional chefiada pelo gaúcho Getúlio Vargas, que vencedor sobe ao poder. Aos poucos vai Getúlio Vargas com grande sabedoria reajustando as forças que

constituem a Nação Brasileira. Várias tentativas para derrubá-lo do poder foram feitas. Em todas essas ocasiões ele consegue vencer os inimigos da Pátria. Em 1937 estabelece nova constituição para o Brasil.

Desde esta data o Brasil tem vivido um período de estabilidade política e administrativa e marca também o início do Estado Novo que jamais desfrutou desde o advento da República.

Sob a direção de tão emérito governador o Brasil prossegue firme para conquistar o lugar que merece no mundo, país que já possui o nome de país líder da América do Sul. Isso graças e rência de governo de Getúlio Vargas, cujo nome se acha colocado entre os nomes dos grandes estadistas do mundo atual.

Completa hoje esse filho do Brasil mais um aniversário que Deus o abençoe e guarde prolongando-lhe a vida para benefício de nossa querida Pátria, que se gloria de possuir filhos como Getúlio Vargas.

Salve, digno filho do Brasil

Wellington Werner
5.º ano

Este jornal foi composto e impresso na Tip. Oliveira
LONDRINA

14 DE ABRIL

(Palestra proferida pela professora RUTH DE MUZIO, por ocasião da festa comemorativa do DIA PANAMERICANO)

CRIANÇAS!

A data de hoje é bastante significativa pois não é somente uma data nacional, mas também um dia festivamente comemorado em todo o continente americano, e portanto uma das mais expressivas comemorações da atualidade. Celebramos a gloriosa mar-

cha dos países do Novo-Mundo para os altos ideais da fraternidade cristã.

Vou explicar a vocês crianças o verdadeiro significado do panamericanismo. Foi há cinquenta e dois anos que os países americanos se reuniram num propósito de leal amizade e de mútua compreensão. Não há entre os povos deste grande continente, as teorias

falsas de superioridade de raças e de preponderâncias nacionais. O verdadeiro significado do panamericanismo é a aspiração da liberdade e tendência de paz.

Sua obra atinge todos os setores da inteligência. Uma das bases que levou os países americanos a se unirem, foi o desejo de aumentar a capacidade de produção e consumo, desenvolvendo todas as possibilidades latentes do continente. No terreno do intercâmbio artístico têm-se verificado muitas iniciativas de decisiva importância. Pintores, músicos, críticos, poetas, escritores, artistas, professores, cientistas, jornalistas, têm singrado os mares, cortado os ares e atravessado as fronteiras, em direção aos países irmãos em vistas de estudos e de relações culturais. Outro propósito, é o de proteger o continente contra qualquer agressão de potência exterior. Nesse momento sombrio, com o fantasma da guerra pairando sobre todos, os estados americanos se encontram solidários, unidos por um laço de forte amizade, apresentando-se ao mundo como uma unidade que age guiada pelo mesmo ideal.

Em Washington no ano de 1889, reuniram-se os representantes dos países americanos na primeira Conferência Internacional, e adotaram a organização que é hoje a União-Panamericana. Reuniu-se depois o Congresso de Panamá que

foi o precursor de várias assembleias que se realizaram sucessivamente no México, Rio de Janeiro, Buenos Aires, Santiago, Havana, Montevideo e Lima. Cada uma dessas conferências contribuiu para o progresso geral das relações panamericanas e delas adveio um avanço no progresso, com a criação de comunicações interamericanas, desenvolvendo-se assim a indústria, o comércio e a agricultura. Finalmente, a última reunião efetuada teve um cunho inteiramente diverso, em vista da situação internacional e após esta reunião na capital da nossa estremecida Pátria, podemos assegurar que o panamericanismo é uma realidade, passou do terreno das hipóteses, para o da prática e hodiernamente acham-se as Américas unidas, fortes e coesas.

A divisa das Américas é esta: «Um porto-dos e todos por um».

A' BANDEIRA AURI-VERDE

BENEDITO OTAVIO

Dois farrapos de cor de ouro e verde pintados
Rotos mais de uma vez em dias de batellia
Quando o guerreiro inclemente arrastaram soldados
Ante o fumo, o clangor e os tiros da metelha.

Eis o que és, o pendão destes pláneos sagrados.
Pobres panos... Porém de ti, Glória ao espelhe.
E vês a teu fulgor os patriotas curvados
E o que estude, e o que pensa, e o ame, e o que trabalhe!

Oh! bandeira estrelada! Oh! balaão seccossento
Que a Pátria, o Lar, e Deus abrigas, qual um monte
E não tombas, e não calas, nem desças, nem socorras.

Ah! viver quero para assim sempre avistar-te!
Tão glorioso, ou morrer por ti, nobre estandarte
E contente dormir em tuas dobras!

AUTOBIOGRAFIA

Nasci na Capital de São Paulo, em um bairro que margeia o Rio Tietê, em 9 de fevereiro de 1930. Logo depois que cresci um pouco, minha mãe levava-me sempre na margem, do Tietê, onde eu apreciava contentemente os barcos que carregavam areia.

O meu maior divertimento na época era

CARLOS GOMES

Carlos Gomes, genial músico brasileiro, nasceu em 1836 em Campinas. Descendente de músicos já conhecidos e sob a orientação de seu próprio pai, iniciou seus conhecimentos musicais, demonstrando desde cedo aos 15 anos seus penhores artísticos na composição de músicas serenas. Com 23 anos de idade, obteve matrícula no Conservatório de música do Rio de Janeiro. Dois anos depois, em 1861 apresentou em público, com a presença do Imperador D. Pedro II, sua primeira ópera "A noite do Castelo", considerada insuperável. Em 1863, D. Pedro II, reconhecendo seu valor artístico, proporcionou-lhe meios para aperfeiçoar seus estudos na Europa.

Partiu pois Carlos Gomes para Milão onde, em 1866,

recebeu a carta de maestro compositor. Em 1870 apresentou ao público italiano no Teatro Scala de Milão a ópera brasileira "O Guarani", revelação suprema de talento musical, de sons harmoniosos que formou o pedestal de glória para si e para a pátria em que nasceu. Continua Carlos Gomes sua trajetória de sucessos repetidos apresentando Maria Tudor, Le-Schiavo. Assim, dedicando toda sua vida aos estudos da divina arte, enloca-se Carlos Gomes entre os maiores gênios do universo e passa seu nome a posteridade, que hoje celebrando sua memória, presta-lhe em nome da pátria brasileira os agradecimentos que lhe são devidos!

Maria Antonia Barros
4.º ano

GRÊMIOS INFANTIS

Com o começo do novo ano levamos também consigo novas atividades os dois grêmios infantis que temos em nosso Grupo Escolar. O grêmio que realiza suas reuniões no primeiro período chama-se Olavo Bilac e é dirigido por Rui Barbosa. Nossas reuniões são quinquenais e muito interessantes, não tratadas com antecedência alguns alunos para apresentarem trabalhos, que podem constar de número de poemas, poesias, de trabalho escrito pelo próprio aluno. Abaixo vamos dar os nomes dos membros das direções dos grêmios recentemente eleitos, uma homenagem a estes alunos que foram distinguidos pela sua participação aos estudos:

GRÊMIO OLAVO BILAC
Pres. Carlos Torres; Vice-pres. Nelson Tracolo; 1.º secr. M. Ap. Martins; 2.º secr. Ezer Grünberg; 1.º tes. José F. Heger e bibliotecária Carmen Gouveia de Sá e

Bárbina Kaminski.
GRÊMIO RUI BARBOSA
Pres. Antônio Dias; 1.º secr. Benedita de Oliveira; 2.º secr. Sebastião M. Cesar; 1.º tes. Terezinha Neri; 2.º tes. Círculo Silveiro e bibliotecários: Amaro Alves e Altair Peixoto.

M. Aparecida Martins

O AMANHECER NA ROÇA

Como é lindo o amanhecer na roça! Os passarinhos são os primeiros a entoarem seus lindos hinos. Os galos também cantam para nos acordar e alegrar a manhã.

Depois surge o sol com seus lindos raios brilhantes. Os trabalhadores mudados de suas ferramentas vão cantarelando para as roças.

É lindo o amanhecer na roça!

Alberto de Pizzol 4.º ano

O DIA DA CRIANÇA

Dia 25 de Março comemoramos o dia da criança. Logo pela manhã foi aula, depois de alguns minutos tocamos a sineta. Nós formamos a fila de duas a duas, cantamos o Hino à Bandeira e depois fomos para o pátio de recreio fazer ginástica.

Fizemos uns exercícios respiratórios e logo fomos jogar barrabó, onde fomos vencedoras.

A primeira aula foi só de jogos, depois entramos para a classe onde nossa professora leu-nos uma palestra vinda de Curitiba sobre a saúde e a alimentação de uma aluna para que ela possa representar a sua pátria como deve representar.

Em seguida a professora explicou-nos porque estamos comemorando o Dia da Criança e disse-nos que também nós podemos amar e servir a nossa Pátria cumprindo fielmente o nosso dever em casa e na escola, e procurando trilhar sempre o caminho do bem.

As onze horas fomos para casa levando em nosso coração uma grata recordação desse dia tão feliz.

Elisla Martins
4.º ano

O LIVRO

Os livros são de grande utilidade.

E neles que aprendemos muitas coisas que nos auxiliam na vida. Servem também para distrair a gente.

Ha livros muito interessantes.

Devemos entretanto saber escolher os livros que devemos ler, porque ha máus livros que muito nos prejudicam, enquanto que os bons livros são nossos melhores amigos.

Maria de Nazaré Oliveira
1.º ano

AS QUATRO ESTAÇÕES DO ANO

O ano tem quatro estações: primavera, verão, outono e inverno.

A primavera é a estação das flores. Por toda parte no Brasil ha flores.

O verão é a estação do calor, é o tempo que vestimos roupas leves, e ninguém fica deitado até tarde.

O outono é a estação das frutas. Sentimos o perfume das frutas maduras. O inverno é a estação do frio. O nosso inverno é um inverno agradável, não cai neve como em alguns países.

Na nossa querida terra ha praticamente duas estações: a quente e a fria.

Pois temos as lindas flores e os gostosos frutos durante o ano todo.

Anizio de Souza
2.º ano 1942

O BEIJA-FLOR

O beija-flor é um passarinho muito bonito.

Suas penas são azuladas. Ele vive sempre no jardim voando de flor em flor. Ele gosta muito do mel das flores e porisso vive a beija-las.

No meu jardim ha muitas flores. Coloridas e perfumadas. Porisso ha lá sempre um beija-flor sugando-lhes o mel.

Marina Conde 4.º ano

Londrina Escolar

Orgão dos alunos do Grupo Escolar de Londrina

ANO V

Londrina 19 de Abril de 1942

NUM. 9

TIRADENTES

Antes de D. Pedro I já o Brasil lutava pela sua independência. Os brasileiros não podiam suportar a pesada carga de impostos que Portugal lhes impunha cada vez com mais rigor. Ninguém estava contente, de toda a parte surgiam queixas. Muitos brasileiros queriam torná-la nossa terra independente, mas isso não era fácil, porque Portugal estava acesa e vigilante. Não lhe convinha de modo algum perder sua maior fonte de ouro. Os que tentaram qualquer movimento foram duramente castigados.

Dos movimentos realistas pela liberdade de nossa Pátria a Inconfidência Mineira foi o mais importante. Nela se destaca pela coragem e firmeza com que soube enfrentar os seus algozes o ilustre José Joaquim da Silva Xavier — o Tiradentes. O seu amor ao Brasil que ele queria ver livre e feliz,

aumentava a medida que se ia crescendo a opressão dos dominantes.

Entre os conspiradores era Tiradentes o mais exaltado na propagação dos ideais libertadores. Entretanto, traidor por um falso compatriota, a conspiração fracassou e foram presos os denodados conspiradores. Tiradentes procu-

rando inocentar os companheiros declarou-se o único culpado. E assim foi condenado à morte e subiu à forca em 21 de Abril de 1792.

Tiradentes derramou o sangue pela liberdade da Pátria. Os bons brasileiros devem relembrar o seu nome com admiração porque foi o próto-martir de nossa independência.

Luiz Scheffler
5.º ano



magno problema brasileiro — o analfabetismo.

Lançando um olhar para trás e contemplando o Brasil prestes a ser aniquilado, sem esperanças de salvamento e olhando para o Brasil novo que surgia com o governo de Getúlio Vargas, cheio de fé, com novos horizontes, compreendemos o que significa a data que hoje comemoramos e quanto ela representa para toda a nação.

Juntando as nossas vozes as demais vozes que enviam a Getúlio Vargas as suas felicitações, nós os alunos do Grupo Escolar de Londrina, enviamos-lhe os mais sinceros votos de felicidade, felicidade pessoal e felicidade na sua vida administrativa, pedindo a Deus que o guarde e o proteja sempre.

Carlos Torres
5.º ano

AUTOBIOGRAFIA

Conclusão da 4.ª página

timento era ficar à tarde toda brincando ali. Era um prazer ver a arca correndo entre meus dedos, mas esse prazer muito depressa, para mim se acabou, porque acompanhando meus pais e meus irmãos tive que mudar-me para Londrina, onde agora estou. E aí hoje não encontro um outro Rio Tirol, onde pudesse brincar, com aquela mesma satisfação.

ELILIA MARTINS
4.º ano

19 DE ABRIL

CONCLUSÃO DA 1.ª PAGINA

emoção. Leis que protegem os operários e as classes trabalhadoras foram criadas. O exército e a Marinha reorganizaram-se. A agricultura e o meio novo impulso

e a indústria novo incremento, e consequentemente o comércio desenvolveu-se. Novas e novas riquezas naturais que pertenciam inactivas e dormindo

em nosso subsolo estão sendo exploradas, e já podemos mostrar ao mundo o nosso enorme potencial econômico. As escolas que se criam a cada instante em todo o território nacional, testificam o interesse do presidente em solucionar o

ANEXO C

PROVAS DE ARITMÉTICA E PORTUGUÊS DE 1941

Grupo Escolar de Londrina

29 de Setembro de 1941 6º ano.

Sabatina de Aritmética feita pelo aluno
Eduardo Baer, com 8 anos de idade.

Iª Questão

Nota: 8

Uma senhora dividia 200.000 por 5 proleiros,
dando a todos uma parte igual. Quanto
recebe cada proleiro?

$$\begin{array}{r} 200'000 \\ 40 \overline{) 200'000} \\ 400 \\ 000 \end{array} \quad \text{Resp. Cada proleiro recebeu } 40'000$$

IIª Questão

$$\begin{array}{r} 5042 \\ 3268 \\ 1774 \\ \hline 7405 \\ 3968 \\ 3434 \\ \hline 60460 \\ 28977 \\ 34781 \\ \hline 70466 \\ 48789 \\ 21677 \\ \hline 100000 \\ 50465 \\ 49532 \end{array}$$

IIIª Questão

$$\begin{array}{r} 3249 \\ 7649 \\ \hline \times 5 \\ 38245 \end{array} \quad \begin{array}{r} 8976 \\ 8976 \\ \hline \times 6 \\ 534456 \end{array} \quad \begin{array}{r} 3469 \\ 3469 \\ \hline \times 7 \\ 38283 \end{array} \quad \begin{array}{r} 5646 \\ 5646 \\ \hline \times 8 \\ 45168 \end{array} \quad \begin{array}{r} 78264 \\ 78264 \\ \hline \times 8 \\ 626112 \end{array}$$

IVª Questão

$$\begin{array}{r} 1076415 \\ 1076415 \\ \hline 2192 \\ 2644 \\ 14 \\ \hline 540015 \\ 60 \\ 407 \\ \hline 6450 \end{array} \quad \begin{array}{r} 9640716 \\ 9640716 \\ \hline 36 \\ 1607 \\ 040475 \\ \hline 607609 \\ 67 \\ 46 \\ 16 \\ 14 \\ 5 \end{array} \quad \begin{array}{r} 6074217 \\ 6074217 \\ \hline 47 \\ 542 \\ 3 \end{array}$$

Grupo Escolar de Londrina.
Londrina 28 de outubro de 1941 11º ano
Sabatina de Aritmética feita pelo aluno
Edgar Baer com 8 anos de idade.

1ª Questão

Nota: 1

Comprei uma cara por 2.900.000. Dei em
pagamento uma nota de 1.000.000. Quanto
tenho ainda tenho pagar?

$$\begin{array}{r} 2.900.000 \\ - 1.000.000 \\ \hline 1.900.000 \end{array} \quad \text{Respo. Devo } 1.900.000$$

2ª Questão

Uma venditora repartiu a quantidade de 40000
por 8 pacotes. Que pacotes recebeu cada pacote?

$$\begin{array}{r} 40000 \\ \div 8 \\ \hline 5000 \end{array} \quad \text{Respo. recebeu } 5000$$

3ª Questão

$$\begin{array}{r} 60000 \div 8 = 8000 \\ 274696 + 604 \\ \hline 325302 \end{array} \quad \begin{array}{r} 684796 \\ \times 23 \\ \hline 2084388 \\ 1368592 \\ \hline 15740308 \end{array}$$

4ª Questão

$$\begin{array}{r} 98608012 \\ \div 686 \\ \hline 109564 \end{array} \quad \begin{array}{r} 8066098 \\ \div 0060 \\ \hline 100751 \end{array} \quad \begin{array}{r} 7600467 \\ \div 060 \\ \hline 108508 \end{array}$$

Edgar Baer

Media geral: 8,57
Prof. M. G. J.

Grupo Escolar de Londrina

Cooperativa Escolar "Duque de Caxias"
LONDRINA - PARANÁ

Grupo Escolar de Londrina.

29 de Setembro de 1941 01º ano.

Tabatuna de Português feita pelo aluno Edogor
Baery com 8 anos de idade.

Faço
Ore e D. Martins
Diretora

Iª Questão
Ditado

Nota: 9/10

Batizado de bonica.

Beatriz está muito atarefada com os convites
para o Batizado da sua bonica. Quase já
re foi toda a caixa de papel de cartas do
papai. Os dedos manchados de tinta e
glor. Lhe de tanto escrever.

Vai mesmo festa! Que tetão o vestido de
batizado! Ela mesma, com o seu carretel
de linhas a sua agulha e o seu dedal, ela
mesma foi que fez o vestido de um
metallo de filo. As suas convidadas terão
o que ver. Para a mera de doces a mamãe
prometera-lhe geléia de mocoto e uns
respiros com coqueinho de limão.

Fam

IIª Questão

Formar sentenças com as seguintes palavras:

Beatriz - Beatriz é um nome muito bonito.

carta - A carta está ensina da mesa.

papai - Eu tenho um papai bom.

tinta - A tinta é azul.

vestido - O vestido de batizado é da Beatriz.

agulha - A agulha é da Daura.

mera - A mera é de pau.

Daura - Daura é uma das convidadas.

Domingo - O Domingo é um dia para descansar
dia. O dia é claro.

Assinatura do juiz:

Guilherme Baer

Domingo
dia -

Maria Izabel
Prof. M. G. J.

Grupo Escolar de Londrina

Cooperativa Escolar "Duque de Caxias"
LONDRINA - PARANÁ

Grupo Escolar de Londrina

Londrina, 28 de outubro de 1941 (1º ano)

Sabatina de Português feita pelo aluno Edgar
Baer com 8 anos de idade.

1ª questão
Ditado
Visto
M. G. J.
Diretora - Parreio de cabriolé
na ferraria

Cyfrido e Margarida chegaram à ferraria.
Lá no fundo da oficina, estava a fôrnalha
escancarada que tinha uma golla bem vermelha.
O ferreiro, com o seu avental de couro, largou
o malho e veio à porta.
- Bom dia, sr. ferreiro. Aqui lhe trago o meu
pequeno para ser ferrado.
- Demora um pouco, é preciso forjar a ferradura.

2ª questão

Formar sentenças com as seguintes palavras:
Cabriolé - O cabriolé é de Cyfrido
Margarida - Margarida é irmã de Cyfrido
oficina - A oficina é do ferreiro
ferreiro - O ferreiro largou o malho e veio à porta
porta - A porta de minha casa está aberta
pequeno - O pequeno é do Cyfrido
ferradura - A ferradura é de ferro
Cyfrido - O Cyfrido é um menino muito bom
carvão - O carvão é preto
fôrnalha - Lá dentro da fôrnalha está escancarada

ANEXO D

BOLETIM ESCOLAR DO PRIMEIRO ANO DO CURSO PRIMÁRIO DE 1970

ASSINATURA DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS	
Março	X <i>Edson R. Vieira</i>
Abril	
Mai	<i>Edson R. Vieira</i>
Junho	
Agosto	<i>Edson R. Vieira</i>
Setembro	
Outubro	<i>Edson R. Vieira</i>
Novembro	

A vista das médias finais obtidas, fica o aluno com direito a matricular-se na 2ª Série do Curso Primário.

Diretora

OBSERVAÇÕES

— É obrigatória a frequência dos alunos matriculados na escola.

— Cabe aos pais ou responsáveis comunicar, oralmente ou por escrito, à direção da escola, o motivo da ausência do aluno.

— É dever dos pais ou responsáveis notificar à direção da escola o afastamento do aluno, por qualquer motivo.

TRANSFERÊNCIA

Por me haver sido solicitada, concedo nesta data, a transferência deste aluno por motivo de mudança.

Data: 7 de julho de 1970

Edson R. Vieira
 Pela Direção ou Inspetor de Ensino

BOLETIM OFICIALIZADO PELA PORTARIA N.º 12.037 — 23/11/67

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO PARANÁ

GRUPO ESCOLAR Hugo Simas
 MUNICÍPIO Londrina (189 IPE)

BOLETIM DE INFORMAÇÕES

Nome do Aluno Edson Rodrigues Vieira
 Data de Nascimento 31-5-62
 Localidade Londr. Município Londr. Estado Paraná
 Nome do Pai ou Resp. Francisco Rodrigues Vieira
 Residência R. Para, 23
 Distância da Escola 1000 metros
 Série 1ª Ano letivo 1970

Senhores Pais ou Responsáveis:

O aproveitamento escolar de seus filhos depende do esforço, do entendimento e da cooperação existente entre lar e escola.

A colaboração dos pais ou responsáveis tem uma fundamental importância no sentido de examinar, sempre com interesse, este Boletim, que informará o aproveitamento escolar de seu filho.

É imprescindível o bom relacionamento entre os Senhores e a Direção deste estabelecimento, apresentando sugestões para que, num esforço comum, possamos dar à sociedade mais um elemento responsável e preparado.

Prof. Maria Espalinda P. da Costa *David W. Silva*
 DIRETORA DE ENSINO

ADAPTAÇÃO DE HÁBITOS, ATITUDES E HABILIDADES DO ALUNO

	MARÇO e ABRIL	MAIO e JUNHO	AGOSTO e SETEMBRO	OUTUBRO e NOVEMBRO
Encadrase em atividades de grupo	S	S	S	S
Ampla seus conhecimentos procurando e fontes de informações	R	S	S	S
Aceita sugestões	S	S	S	S
Trabalha independentemente	S	S	S	S
Ade com frequência	S	S	S	S
É assíduo e ordeiro	S	S	S	S
Respeita o outdo da propriedade escolar	S	S	S	S
Encadrase em atividades sociais	S	S	S	S
Mostra consideração para com outras crianças e adultos	S	S	S	S
Demonsra senso de responsabilidade	S	S	S	S

Sistema de valorização: S — Satisfatório
R — Regular
— Insuficiente

DIAS LEIVOS

	MARÇO e ABRIL	MAIO e JUNHO	AGOSTO e SETEMBRO	OUTUBRO e NOVEMBRO
COMPARTIMENTOS	48	49		
FALTAS	-	1	-	-

ADQUIÇÃO DE CONHECIMENTOS

(Valorização do aproveitamento de 0 a 10)

	PRIMEIRO e ABRIL	SEGUNDO e MAIO	TERCEIRO e JUNHO	QUARTO e JULHO	MÉDIA ANUAL	NOTA DO EXAME FINAL	NOTA FINAL
Português	-	91	94	96		93	
Matemática	-	-	46	72		91	
C. Gerais	-	-	-	-		-	
Média	-	-	45	85			

Média de Aprovação 94

NOTA: — O espaço destinado à Média de Aprovação será preenchido com um X, quando o aluno não alcançar média final, 4, por disciplina ou 4,5 no conjunto das médias finais.

CLASSIFICAÇÃO

Os alunos são classificados pelas seguintes

NOTAS

de 0,0 a 4,4 — fracos
de 4,5 a 6,9 — médios
de 7,0 a 10 — fortes

INDICAÇÃO DE RECURSOS QUE LEVARÃO A CRIANÇA A PROGREDIR

	março e abril	maio e junho	agosto e setembro	outubro e novembro
Realizar os trabalhos escolares				
Ter ordem com o material				
Melhorar a caligrafia	X			
Procurar melhorar a ortografia				
Chegar à escola pontualmente				
Procurar ser mais assíduo				

Os itens marcados com um X indicam o recurso pelo qual o aluno poderá alcançar maior aproveitamento.

Fonte: COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1970a.