

**REPRESENTAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA HISTÓRIA DA
EDUCAÇÃO DE GUARAPUAVA-PARANÁ (1915-1960)¹**

*Representations on the teacher-student relationship in the educational
history of Guarapuava / Paraná (1915-1960)*

Carlos Herold Junior²

RESUMO

O objetivo deste trabalho é estudar as representações sobre a relação professor-aluno na história da educação de Guarapuava, PR. O recorte temporal cobre o período de 1915 a 1960, sendo justificado pelo fato de ser esse o momento em que a estrutura educacional do município é formada. Apoiando-nos, principalmente, em jornais publicados na cidade, dividimos o texto em duas partes: na primeira, contextualizamos o processo de escolarização do Estado do Paraná e de Guarapuava a partir do final do século XIX. Na segunda analisamos diferentes representações sobre professor, aluno e suas relações em Guarapuava. Como resultados, pudemos verificar que as referidas relações foram discutidas de forma intensa na cidade e o relacionamento entre professores e alunos foi assumido como parâmetro da modernidade pedagógica que deveria tomar lugar nas práticas educacionais que, então, se institucionalizavam.

Palavras chave: Guarapuava, Paraná, Representação, Relação professor-aluno, escolarização.

ABSTRACT

The goal of this paper is to study the representations on teacher-student relationship in the educational history of Guarapuava, State of Paraná. The investigation covers, chronologically, the period from 1915 to 1960: it was in this moment that the educational structure of Guarapuava was formed. Being supported, mainly, by newspapers published in the city, we have divided the text in two different moments: first, we have contextualized the schooling process which took place in the State of Paraná and also in Guarapuava in the end of nineteenth century. Then we have studied the different representations on teacher and students and their relationships in Guarapuava. Results show that the relationship thereof quoted was intensively discussed. We can also assume that the good relationship between teachers and students was held as an important parameter to put in evidence what was to be modern when pedagogy was concerned. This modernity was seen to have its place in the educational practices, which were under a process of being settled in educational institutions.

Key words: Guarapuava, State of Paraná, Representation, Teacher-student relationship, schooling.

¹ Esta pesquisa contou com o apoio do CNPq.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professor do Departamento de Pedagogia da UNICENTRO (Guarapuava, Paraná). E-mail: carlosherold@hotmail.com

Considerações iniciais

Guarapuava está localizada a 250 quilômetros de Curitiba, na região Centro-Oeste do Paraná. Tendo sido alçada ao *status* de cidade em 1871, constituiu-se em uma região que fora alvo de preocupações da coroa portuguesa desde o final do século XVIII. Cesar Prieto Martinez (1924), inspetor geral do ensino do Estado do Paraná entre 1920 e 1924, ao relatar uma de suas viagens pelo interior do Estado e antes de demonstrar preocupação pelo estado da instrução pública na cidade, afirma:

Guarapuava, cidade histórica e de grande fama, justifica o conceito em que é tida. Construída sobre o terceiro planalto, seis leguas da Serra da Esperança, a cidade antiga que recebeu a visita de Saint Hilaire e que assistiu as grandes luctas entre o branco e o gentio, que maravilhou os excursionistas de antanho e que despertou cobiças justificáveis, é a sede do maior município paranaense, maior talvez que a Belgica, um Estado dentro de outro Estado (Martinez, 1924, p.90-91).

A importância regional de Guarapuava pode ser endossada, entre outras coisas, pelo fato de ter disputado com Curitiba e Paranaguá a condição de ser capital da província, além de ter permanecido até as primeiras décadas do século XX como o segundo município em número de habitantes e o primeiro no tamanho territorial.

Atualmente, um dos traços que chamam a atenção do município no contexto paranaense, é ser pólo de uma das regiões com o IDH mais baixo de toda a região sul do país³. Pensamos que essas características peculiares da região de Guarapuava colocam a questão educacional e, principalmente, a história de sua educação como um ponto passível de suscitar um grande número de análises. Entretanto, essa constatação caminha paralelamente a outra: a reflexão histórica educacional ainda não ocupa um lugar de destaque nas preocupações de acadêmicos que se debruçam sobre o Paraná e sobre Guarapuava (Herold Jr., 2007). A pesquisa sobre as causas do desinteresse sobre a história educacional também deve ser entabulada, afinal a visibilidade dos diferentes objetos de pesquisa também é um resultado de conjunções históricas e sociais de um determinado contexto. Por outro lado, não deve ser secundarizada a existência de questões que tocam o campo acadêmico da educação que podem ser trazidas ao debate para explicar o fato de a história da educação no interior do Paraná, especificamente em Guarapuava, ser desconsiderada. Entendemos que a falta de interesse regional nessa temática, é, também, tributária da forma como as pesquisas em história da educação eram, frequentemente, feitas.

As análises históricas em educação, até a década de 80, baseavam-se, principalmente, no estudo do desenvolvimento das estruturas legais que regiam a educação e no estudo do pensamento pedagógico elaborado por figuras eminentes da pedagogia e da filosofia. Essa matriz analítica secundarizava a pesquisa de questões fundamentais para o

³ De acordo com o PNUD (2000) o IDH do Brasil é 0,766. Já o IDH do Município de Guarapuava (0,773) é inferior aos índices de Santa Catarina (0,822) Rio Grande do Sul (0,814), e Paraná(0,787). No site do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico (IPARDES, 2009), vemos que o município de Guarapuava polariza municípios cujos IDH's oscilam entre 0,62 e 0,74.

funcionamento e a concretização cotidianos das referidas estruturas legais, assim como a reflexão sobre o impacto que possuíam determinadas concepções pedagógicas em diferentes espaços e tempos.

Com essa constatação nas mãos, os historiadores da educação, acompanhando questionamentos oriundos do campo da história (Vidal e Faria Filho, 2003), começaram a buscar um entendimento maior sobre variáveis mais próximas do dia a dia escolar, tentando focá-lo em sua historicidade e na tensão entre envolvimento e autonomia em relação à questões políticas e culturais mais amplas.

O questionamento às tradicionais formas de se analisar a história da educação implicou a incorporação de novos desafios investigativos. A tentativa de esquadriñar o funcionamento escolar com esse foco colocou o problema de se estabelecer uma nova tipologia de fontes, ampliando o leque do que até então era aceito como base documental dos estudos. Como estudar aspectos que, dificilmente, são apresentados em relatórios oficiais ou em tratados de pedagogia? Como estudar, historicamente, o cotidiano escolar, conectando-o com os desafios mais amplos da sociedade, mas sem perder de vista as particularidades de cada contexto, agora considerados em suas dimensões regionais e institucionais?

Essas questões metodológicas são consideradas na realização deste estudo que objetiva investigar na história da educação no município de Guarapuava, as representações (Chartier, 2002) concernentes à relação entre professores e alunos no período compreendido entre 1915 e 1960. Com efeito, o recorte temporal foi escolhido tendo em conta o fato de ser esse o momento em que a estrutura educacional do município é posta em debate e, não sem problemas, efetivada. Consideramos que as representações circulantes sobre a relação entre alunos e professores são edificadas como uma importante balisa para se fazer frente aos problemas estruturais da escolarização guarapuavana.

A ferramenta analítica que Chartier (2002) chama de representação, objetiva construir uma história cultural que, diferentemente da história das mentalidades, não aplique “a novos objetos os princípios de inteligibilidade utilizados na história das economias e das sociedades...”(p.15) O historiador francês, com isso, busca escapar de dilemas metodológicos que perpassam não somente historiadores, mas as ciências sociais de forma geral, tal como os “falsos debates”(p.17) entre a “objectividade das estruturas” e a “subjectividade das representações”. Reconhecendo a mútua relevância entre as representações e as lutas econômicas e políticas nas diferentes estratégias de construção e imposição de valores e visões, Chartier (2002) define que deve se buscar o modo com que as realidades sociais se “dão a ler”(p.17). Nesse projeto, as representações ocupam um lugar de grande destaque:

Desta forma, pode pensar-se uma história cultural do social que tome por objecto a compreensão das formas e dos motivos – ou, por outras palavras, das representações do mundo social – que, à revelia dos actores sociais, traduzem as suas posições e interesses objectivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostaria que fosse (Chartier, 2002, p.19).

Para atingir o objetivo proposto levando em consideração as advertências de Chartier (2002), utilizamos como base documental, prioritariamente, artigos e notícias publicados nos jornais que circularam na cidade nas décadas em questão. Assim, esperamos dar conta de dois desafios postos aos historiadores da educação: utilizar fontes até então pouco abordadas por esses estudiosos (Vidal (2007), Ragazzini (2001)) e trabalhar com uma temática que é uma das constituintes do dia a dia escolar. Schelbauer e Araújo (2007) afirmam que “As pulsões contemporâneas em torno da pesquisa histórico-educacional têm eleito também a imprensa como fonte e objeto seus.”(p.5) Afinal, continuam os autores, “Se a educação é uma prática social que se estrutura a partir do que é veiculado pela cultura, a imprensa tem seu lugar na educação dos homens em sociedade.” (p.5) A utilização da imprensa como fonte dos estudos em história da educação também acompanha uma inflexão feita no campo da história. Os organizadores de uma coletânea intitulada *História e Imprensa* fazem questão de sublinhar que a utilização da imprensa deve considerar a seguinte advertência:

[...] superou-se a perspectiva limitada de identificar a imprensa como portadora dos “fatos” e da “verdade”. Deixaram-se também para trás posturas preconcebidas, que a interpretavam, desdenhosamente, como mero veículo de idéias ou forças sociais, que, por sua vez, eram subordinadas estritamente por uma infra-estrutura sócio-econômica (Neves, Morel e Ferreira, 2006, p.10).

Essas considerações, que justificam a utilização da imprensa guarapuavana como fonte primária deste estudo, não implicam a desconsideração de relatórios, livros, processos-crime e correspondências. Direta ou indiretamente relacionado com o mundo escolar, o leque documental empregado nestas reflexões será utilizado à medida que nos permita escrutinar o pensamento e a prática de diferentes atores educacionais no período em tela.

Para tanto, dividimos o trabalho em duas partes: na primeira, contextualizamos a história da educação de Guarapuava nos debates educacionais do Estado do Paraná e da sociedade brasileira de forma geral. Na segunda, abordamos a relação entre professor e aluno tanto do ponto de vista conceitual, assim como pontuamos as diferentes representações sobre o que era ser professor, ser aluno e como deveriam ser suas relações para a concretização das intenções e projetos educacionais no município de Guarapuava

1 - A escolarização no Estado do Paraná e em Guarapuava: as dificuldades para a modernização pedagógica.

As questões concernentes à escolarização do Paraná têm sido observadas por vários analistas (Wachowicz (1984), Oliveira (1986) Souza (2004), Miguel (2008)) que buscam concatenar as especificidades dos debates travados na província e no Estado no final do século XIX e início do XX, com as discussões ocorridas nos contextos nacional e internacional.

No interior da consolidação da Província do Paraná, a questão educacional foi uma das presenças mais visíveis, levando em conta os relatórios emitidos pelos presidentes

provinciais (Vechia, 2004, p.136). A instrução pública ocupava parte não negligenciável desses documentos, que, recorrentemente, lamentavam as dificuldades para a criação, o provimento e a frequência às escolas. Podemos afirmar que no início do período republicano o redirecionamento político dos debates, teve de enfrentar problemas já conhecidos para a modernização da instrução pública paranaense. Claudino Rogoberto Ferreira dos Santos (1913) endossa essa constatação ao afirmar que:

Encarando, em synthese, o espirito institucional de nosso ensino, da instrução em geral de nosso Estado, colhemos, ao primeiro golpe, a defficiencia dos methodos e processos que o prendem ainda ao velho carro, por vezes entravado, da rotina, que o comprime na marcha, entre o aperto do velho regulamento e a desharmonia de programmas e de aspectos (Santos, 1913, p.4).

A construção das estruturas educacionais paranaenses, assim como de outros Estados, começa a acontecer no século XIX e de forma mais intensa a partir da segunda metade do século. Interessante perceber que o “entusiasmo pela educação” (Nagle, 2001) se fazia acompanhar por uma sensação de que atitudes “óbvias” e urgentes não eram tomadas (Schelbauer, 1998).

A sistematização institucional da educação pública paranaense continuou, sendo a criação dos Grupos Escolares em 1903, um dos momentos de maior transformação no sentido de se formalizar um trabalho didático moderno e adequado ao atendimento das necessidades culturais, políticas e econômicas colocadas. Com isso, foi erigido como urgência pedagógica um conjunto de transformações metodológicas e organizacionais que tocaram substancialmente as formas de ação de professores e alunos (Souza, 2004). Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo (1915) defende que à modernização pedagógica proporcionada pela criação dos Grupos Escolares, agrega-se outra mudança:

Da organização dos grupos e semigrupos advém naturalmente não só as grandes vantagens economico pedagogicas da divisão do trabalho e do maior resultado com menor esforço, mas ainda as vantagens pedagógico-administrativas da fiscalisação directa ou indirecta que sobre os professores seus subordinados exerce constantemente o respectivo diretor (Macedo, 1915,p.4).

Enéas Marques Santos (1917) ao apresentar seu relatório ao Governo do Estado ocupou boa parte de suas análises comparando a educação paranaense com a de outros Estados. Uma apreciação geral dos números apresentados permite-nos inferir, aliás, que a intenção era mostrar que, mesmo havendo espaço para melhoras em relação a Estados mais prósperos, a situação do Paraná era melhor que a maioria dos Estados brasileiros. Esse posicionamento de Enéas Marques Santos (1917) encontrou eco vinte e cinco anos depois, nas análises de Lourenço Filho (1942), que ao avaliar a educação paranaense, afirmou:

Tendo o recenseamento de Setembro de 1940, apurado, no Paraná, população igual a 1.248.536 habitantes, segue-se que suas escolas primárias já fornecessem ensino a um contingente de alunos igual a 10% do número de todos habitantes, o que coloca o Estado, com os de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Pará, entre as unidades que

mais altos índices de difusão escolar apresentam (Lourenço Filho apud Ministério da Educação e Saúde, 1942, p.9).

Nesse contexto, como a escolarização de Guarapuava acompanhou e/ou se distanciou do movimento feito pela história da educação paranaense?

Focando a cidade a partir do momento em que ela deixou de ser Freguesia (1871), notamos que a sucessão de cadeiras providas e não providas responsáveis por aulas de disciplinas avulsas, foi se tornando mais frenética à medida que se aproximava o final do século XIX. Isso teve relação com uma maior interferência tanto pública como de particulares na abertura de colégios e/ou oferecimento de aulas preparatórias para os exames de admissão nos níveis subsequentes do ensino (Maciel, 1989).

O Grupo Escolar n.4, de Guarapuava, foi criado no ano de 1910. É interessante observar que ladeado a outras instituições educacionais da cidade, o Grupo Escolar veio como uma materialização da modernidade pedagógica, com turmas seriadas, com diretor, professores com maior formação, além de trazer consigo a necessidade de novos métodos, materiais, estruturas de fiscalização e organização burocrática do trabalho docente. É a partir da instalação dessa instituição que Guarapuava passa a ser mais uma participante no debate entre renovação e permanência das práticas educacionais⁴.

Esse debate alcança contornos mais claros na década de 20, em todo o país. Carvalho (2003) analisa a conformação política dessa discussão que levou à formação do movimento renovador a partir de 1924, passando pelas Conferências Nacionais de Educação e culminando com o *Manifesto dos Pioneiros da Educação*. Hilsdorf (2003) e Saviani (2007) afirmam que a publicação desse documento fez com que se polarizasse as tensões entre o “novo” e o “velho” na educação brasileira.

A existência desse enfrentamento para modernizar a educação brasileira acelerou-se em 1924 com a criação da ABE e, também, com a realização das Conferências Nacionais de Educação. Sendo a primeira delas realizada em Curitiba em 1927, podemos ver em seus anais a presença de professores e intelectuais que tiveram grande atuação no cenário educacional e cultural da sociedade guarapuavana: Amarílio Rezende de Oliveira (1997), Antonio Tupy Pinheiro (1997) e Eurico Branco Ribeiro (1997).

O fato de a cidade ter sido contemplada com as mudanças institucionais na educação e contar com defensores da pedagogia moderna, não significou, porém, a superação dos problemas. Raul Gomes (1917), depois de apresentar um grande conjunto de dados sobre a instrução pública paranaense, conclui:

Desse confronto eloqüente – nos quadros anexos melhormente verificável – resalta, á meridiana evidencia que, se de um lado, *municípios ha onde penosa a situação do ensino, noutros, graças ao perseverante esforço dos nossos governantes o status quo da instrução não é desanimador. Entre os primeiros podem-se contar esses colossos*

⁴ Não deve ser desconsiderada a importância do Colégio Nossa Senhora de Belém, criado em Guarapuava no ano de 1907. Entretanto é a criação do Grupo do Escolar que fez com que as questões escolares ganhassem “visibilidade”, imprimindo contornos mais fortes em torno da tensão entre o tradicional e o moderno nos assuntos pedagógicos da cidade.

territoriais que são Guarapuava e Tibagy. Em Guarapuava funcionou, em 1917, uma escola apenas em cada trato de terra da bagatella de 9000 km²; em Tibagy uma escola em cada 4796 km². Entre os segundos podem-se salientar Coritiba que teve uma escola em cada trecho de 4 km² e Pirahy uma para cada 10km² (Gomes apud Santos, 1917, p.199) (Sem destaques no original).

Essas afirmações que sublinham as dificuldades para a escolarização de Guarapuava de forma geral, podem ser vistas nos problemas específicos do Grupo Escolar n.4. Cesar Prieto Martinez (1924), após enaltecer a cidade de Guarapuava, como visto na introdução deste trabalho, relatou a seguinte situação:

Encontrei o grupo(de Guarapuava) funcionando com três professores e o seu director, Snr. Antonio Tupy Pinheiro, auzente. A impressão que recebi não foi das melhores. Pequena matricula, apenas 100 alunos, dos quaes 85 eram presentes. O predio denotava certo abandono: portões de entrada, quebrados; quase todas as vidraças sem vidro; predio necessitoso de reformas e pinturas.[...] ...a Prefeitura Municipal estava tomando providencias no sentido de melhorar o predio escolar (Martinez, 1924,p.230).

A instalações do Grupo Escolar, em 1929, de acordo com o relato de Eurico Branco Ribeiro (1929), apresentavam-se ainda mais deterioradas. O médico guarapuavano descreve em *Coração do Paraná*, a forma como o cotidiano de professores e alunos era marcado pela não observância de preceitos básicos de higiene.

Essas análises demonstram os problemas contra os quais o governo estadual do Paraná deveria lutar. Ao reduzir a esfera de ação para o âmbito municipal vemos questões semelhantes. No levantamento de dados sobre a educação brasileira citada por no relatório de Enéas Marques Santos, de 1917, unicamente em um quesito vemos dados que explicitavam uma lacuna grave na educação paranaense: a intervenção dos municípios na instrução pública. Santos (1917, p.205) evidencia que o número de escolas municipais no Paraná era apenas maior que os Estados do Amazonas, Mato Grosso, Piauí e Sergipe. Esses dados possibilitam a definição de uma margem de ação municipal passível de fomentar explicações para as características particulares do processo de escolarização em Guarapuava, considerando outros municípios paranaenses.

Em 1934, o prefeito Arlindo Martins Ribeiro, em relatório enviado ao interventor Manoel Ribas, demonstrava otimismo com as novas disposições constitucionais que proporcionariam um aumento na arrecadação dos municípios. Isso ocasionaria melhores condições para que as municipalidades se ocupassem da “construção das casas escolares e fornecimento de mobiliário”(1934, p.14). Observamos, todavia, que em 1936, o mesmo prefeito, também em relatório submetido à interventoria, utiliza dados sobre as escolas isoladas colhidos em 1932, pelo inspetor escolar da cidade, Miguel Bohomoletz: “Das 40 escolas existentes, 14 possuem casas próprias, 9 alugadas e 18 cedidas pelos seus proprietários, sem pagamento de aluguel” (Bohomoletz apud Ribeiro, 1936, p.21) Ou seja, o otimismo de 1934 ainda enfrentava uma realidade marcada por carências que não foram ultrapassadas. O prefeito, no relatório de 1936, indica a construção de algumas

escolas, o que não diminuía a importância das “expressivas argumentações do relatório do Dr. Miguél Bohomoletz” (p.24), de 1932 citadas, generosamente. Ao final do relatório de 1936, o prefeito retoma (transcreve) as seguintes conclusões do relatório de 1932:

Sómente 9 escolas teem situação estável possuindo casas especialmente construidas; 21 escolas dependem da permanência do professor que a construiu, da vontade de moradores locais ou de individuos isolados, que alugam ou emprestam a casa. Não é ececional o caso, quando uma desinteligencia entre o professor e o proprietario da casa, tem como conseqüência a retirada, da escola do lugar. *É necessário, pois, empregar todos os esforços para modificar essa situação anormal...* (Bohomoletz apud Ribeiro, 1936, p.23) (Sem destaques no original)

O espaço para a movimentação municipal dentro das medidas estaduais e nacionais pode ser analisado, também, em alguns artigos publicados no jornal *Folha do Oeste*, em 1937, assinados pelo professor Amarilio Rezende de Oliveira. Em um deles (1937a), ele reclama do descaso do governo estadual com a educação cidade, enfatizando que os governos municipais, dentre eles o de Guarapuava, estavam fazendo muito pelo assunto. Em outro (1937b), o professor crítica à Câmara de Vereadores, chamando a atenção para a necessidade de mais escolas para a alfabetização das crianças que morava m no interior.

Em 1941, Antonio Lustosa de Oliveira (1941) demonstrava que entre 1930 e 1940, o número de escolas mantidas pela prefeitura municipal de Guarapuava diminuía. Essa situação fortalecia a consciência de que a situação da educação guarapuavana apresentava problemas que eram sentidos de forma mais branda em outras regiões do Paraná. Lustosa de Oliveira, como prefeito de Guarapuava em 1945, ao encaminhar um relatório sobre vários aspectos do município e, especialmente, ao falar da instrução publica, constata que, mesmo consumindo 33% da receita municipal e mantendo 25 escolas municipais, “Para se atender o mínimo das necessidades relativas à instrução primária, teremos que elevar ao dobro o número de escolas municipais...” (1945, p.08) Compreende-se, assim, que Erasmo Pilotto (1946, p.72), ao fazer um diagnóstico sobre a educação paranaense informa que Guarapuava possuía o pior índice de aprovações (25,5%).

Esse processo de constatação das dificuldades e reivindicações por superá-las acompanhou a luta pelo incremento da estrutura educacional da cidade. A instalação do Ginásio Estadual de Guarapuava, em 1946, não impediu ao agora deputado, Antonio Lustosa de Oliveira (1947) de fazer críticas ao governo do Estado. Em discurso na Assembléia Legislativa do Paraná, o deputado constatou a existência de 70 escolas isoladas no município, com frequência de 2800 alunos. Mencionou o fato de a prefeitura manter 28 unidades escolares, endossando que elas estavam em melhores condições de funcionamento do que as que são mantidas pelo Estado. Além disso, o prefeito lamentou que, somados os oito distritos que compunham Guarapuava, havia 8000 crianças que não frequentavam as escolas existentes. No que diz respeito à cidade de Guarapuava, com 10.000 habitantes, Lustosa de Oliveira (1947) citou a existência de

um Grupo Escolar com 600 alunos, além de 200 outros alunos do Ginásio Estadual. Por fim, levando em consideração os dados apresentados, pleiteou a criação da Escola Normal Secundária de Guarapuava⁵

O município de Guarapuava, em 1952, de acordo com dados arrolados pelo inspetor escolar Rivadávia Saraiva (1952), contava com 3.264 alunos matriculados nas 114 escolas. Se levarmos em conta que no censo populacional brasileiro de 1950 havia no município 55.690 pessoas com mais de cinco anos de idade, sendo que apenas 24.776 eram alfabetizados (Ferreira, 1959, p.238), notamos que dificuldades históricas de suplantação de problemas relativos à modernização e à abrangência do ensino eram partes integrantes do contexto educacional do município.

A situação educacional de Guarapuava é emblemática dos problemas educacionais brasileiros que persistiam mesmo com três décadas de intensos debates. As dificuldades do desenvolvimento da educação pública em Guarapuava que se mantém desde o final do século XIX e chegam até a década de 50, foram abordadas por professores e políticos envolvidos na luta pela educação pública municipal para além da reivindicação por mais escolas e professores: elas foram encaradas nos marcos da oposição entre “renovadores” e “conservadores”.

A oposição entre a “escola nova” e a “escola velha”, que ocorreu na primeira metade do século XX em todo o país estimulou e coordenou as representações que circularam no contexto de Guarapuava sobre a atuação, os deveres, os méritos e os erros de professores e alunos. Paralelamente às limitações financeiras e institucionais da educação pública da cidade, as discussões ganharam uma intensidade maior e mais circunscrita aos aspectos didáticos quando abordam o momento em que professores e alunos se fazem enquanto atores educacionais: quando eles se relacionavam no contexto escolar ou quando seus relacionamentos fora da escola eram pautados pelos papéis que possuíam na vida escolar.

2 – A relação professor-aluno e os debates entre a escola “nova” e a escola “velha” em Guarapuava

Na estruturação institucional das práticas educacionais, às dificuldades inerentes aos relacionamentos humanos, agregam-se diferentes expectativas, objetivos e meios para atingi-los, a partir dos quais é construído o ambiente educacional. Vemos que a relação professor e aluno é uma maneira de tematizar as dificuldades de se atar os laços sociais a partir das diferentes instituições educacionais, do mesmo modo que as práticas educacionais são resultados diretos desses liames.

Meirieu (2002) em uma determinada altura de sua reflexão, reflete sobre o quê ele chama de “momento pedagógico por excelência”, ou seja, o contexto particular em que o professor aborda o aluno para a transmissão do seu projeto, encontrando, em maior ou menor grau, a resistência das crianças e dos adolescentes. Para Meirieu (2002) esse instante é o foco de boa parte das inquietações educacionais. Afinal, perante tal dificuldade

⁵ Em 1949 Guarapuava passou a contar, somada à Escola Normal Regional, que funcionava no Colégio Nossa Senhora de Belém, com a Escola Normal Regional.

pode haver um recuo do professor, fazendo com que o “momento pedagógico” acabe produzindo apenas uma “conversa” quando há uma renúncia do projeto apresentado. O “momento pedagógico” pode, também, ocasionar um enrijecimento do docente, que o leva, diz Meirieu (2002) ao solipsismo e, às vezes, ao delírio. Nos dois casos a relação entre professor e aluno contribuiria para o aumento da distância entre as teorias educacionais (o dizer) e os resultados colhidos pelo trabalho didático (o fazer).

Temos nesse ponto, de acordo com essa análise, a base dos recorrentes debates entre pedagogias diretivas e não diretivas, entre liberdade e autoridade, entre conteúdo e método, discussões essas que acompanham, resguardados os contornos particulares de diferentes contextos, a história da educação de maneira ampla. Esse entendimento é possível de ser visto não só no pensamento educacional, como nos debates levados a cabo nas diferentes sociedades nos momentos de definição de suas estruturas formativas. Isso nos permite a endossar a importância das relações entre professores e os alunos, ou entre quem ensina e quem aprende, como basilares no processo criação e transmissão do patrimônio cultural em variados tempos e espaços. Focalizando nossa análise na reflexão educacional de maneira mais específica, notamos que essa preocupação ganha maior atenção no início da modernidade. Encontramos essa inquietação, de maneira matizada de acordo com a direção de cada projeto educacional, no *Ratio Studiorum* (França, 1952), no ensaio XXVI de Montaigne (1984), na *Didactica Magna* de Comênio (s.d.), nos *Pensamentos Sobre a Educação* de Locke (1986), no *Emílio* de Rousseau (1995), para citar apenas alguns representantes do pensamento educacional moderno. De forma muito visível, deparamo-nos com essa problemática no grande debate travado no século XIX, visto por Cambi (1999) como o “século da pedagogia”, no qual a educação passa a ser pensada como pública, obrigatória, leiga e universal. Tomando os oitocentos como exemplo, vemos que a partir do século XIX, todos passam a ter o direito, em algum estágio de sua vida, de ser aluno e relacionar-se com professores, em um processo de grande relevância para a conformação das relações sociais à medida que as sociedades se escolarizavam. Vale observar, também, que esse fato possibilita o surgimento da opção e da necessidade da formação de professores capazes de utilizarem no espaço escolar sua relação com os alunos de maneira a realizar os objetivos educacionais debatidos por políticos, legisladores e filósofos.

Ao buscarmos pistas para a análise da história da educação em Guarapuava, encontramos, constantemente, a presença da problemática referente às relações entre professores e alunos na defesa da modernidade pedagógica. Durante as lutas pela superação das carências estruturais da educação guarapuavana, essa defesa foi feita tendo por base o binômio “escola nova” e “escola velha”. Foi através desse binômio que a luta pela criação e modernização escolar da cidade se deu.

No período em foco, uma das manifestações mais comuns da modernização das práticas e das instituições educacionais era a necessidade de tornar tanto as práticas quanto as instituições, lugares nos quais os alunos e os professores se relacionassem como defendiam os “progressos da ciência”, possibilitando a execução dos fins educacionais modernos. O professor Amarílio Rezende de Oliveira (1931b) expressa esse pensamento da seguinte forma:

Escola nova é, antes de tudo, a avalanche reaccionaria provocada pela pelos progressos da sciencia contra a ROTINA da escola LIVRESCA e VERBALISTA. A escola nova para realizar a verdadeira finalidade educacional, se rebella contra os *metodos da escolha velha*, demonstra a inutilidade e o perigo dos meios empregados pela *escola rotineira* e, amparada nos conceitos psicologicos, se propõe educar a infancia respeitando religiosamente a *liberdade* da criança, dirigindo e incentivando a *actividade* do alumno, enfim transformando a *caserna escolar*, em centros de reunião, em sociedades infantis, onde as crianças affluirão, em massa, e expontaneamente, convencidas que, ao penetrar no Grupo Escolar, não serão obrigadas a deixar no portão – como uma bagagem inútil e até perigosa – os pendores de sua meninice alegre e buliçosa (Oliveira, 1931b, p.1) (Sem destaques sublinhados no original).

Essa contraposição entre o “velho” e o “novo” é característica do pensamento e das práticas educacionais em Guarapuava desde o início do século XX. Antonio Figueiredo (1918) registrou que o Grupo Escolar n.4, oito anos após o início de seu funcionamento, estava para receber Trajano Sigwalt e Enéas Medeiros a fim de modernizar seus métodos, com o objetivo de tornar o ambiente escolar mais alegre e prazeroso, de acordo com os rumos da pedagogia moderna, cujo exemplo citado pelo articulista era o método de Pestalozzi. Carvalho (2003) pondera que os Grupos Escolares foram instituições que, no início do contexto republicano, foram desenvolvidas com a marca da visibilidade do moderno, sendo lugares para serem vistos por toda a sociedade e assumidos como pólos do progresso. Essa pertinente metáfora, no caso guarapuavano, apresenta a peculiaridade de tornar a convivência entre professores, inspetores e alunos mais perceptível e ser alvo de uma discussão que, frequentemente, extrapolava os limites da escola ao fomentar representações sobre os papéis atribuídos a professores, alunos e as maneiras como deveriam se dar seus relacionamentos.

Exemplos desse transbordamento são expressos em dois diferentes registros: um girando em torno de problemas entre alunos e professores, discutidos publicamente; e outro, na expressão de um pensamento pedagógico atinado com a modernidade pedagógica.

2.1 – Problemas entre professores e alunos

Focando o primeiro registro, vemos que em 1915, o jornal *A Columna*, registrou um conflito entre o professor João Dellê, professor do Grupo Escolar, e o inspetor escolar Misael Camargo. O inspetor, na realização de uma visita com o propósito de investigar o andamento das atividades da instituição, repreendeu duramente um aluno de uma família polonesa, pelo fato de ele não apresentar-se suficientemente asseado, no entender do inspetor. O “caso das unhas do polonês” tornou-se público pela defesa ao aluno feita pelo professor. João Dellê criticou de forma enérgica o inspetor pelo fato de ele ter agido de forma rude com a criança, desconsiderando a pobreza de alguns de seus alunos, além não perceber a inteligência do menino que, no momento da repreensão, estava realizando uma leitura solicitada pelo próprio inspetor. O professor salientou a desenvoltura do aluno nas atividades escolares, observando que a atitude de Misael Camargo somente

contribuiria para o afastamento das crianças, que compareciam às aulas devido ao seu empenho e insistência. O articulista (Bittencourt, 1915) observa, pois, que João Dellê havia feito uma reclamação formal contra o inspetor citando o artigo 50 do regulamento da instrução pública então vigente, o qual protegia os alunos contra abusos de autoridade por parte de instrutores e professores. Afirmou, assim, o professor João Dellê:

Oh! deus que decepção! que cousa horrível! A sujeira de um pària não desagradaria tanto a vista de um sacerdote.[...] E assim foi que interrompendo a leitura do meu pobre alumno o snr. Inspector sem serimonia da polidez o reprehendeu longamente, chegando mesmo a prometter-lhe castigo (em pé como disse) enquanto seus pequeninos collegas silenciavam e seu professor corava até as raízes dos cabellos (Dellê apud Bittencourt, 1915, p.2).

A defesa do professor prossegue ponderando a “sujeira espiritual” do inspetor:

Qual dos dois commeteria maior grave falta, a creança que vivendo e que acabava de deixar talvez a pá ou a enxada no trabalho de seu patrão onde sem dúvidas encheu de terra as unhas e que talvez sem ter tempo para laval-a convenientemente correu para a aula para asseiar seu espírito ou o snr. Inspector o reprehendendo, o envergonhando e portanto abusando de sua própria autoridade infringindo a lei (Dellê apud Bittencourt, 1915, p.2)?

Nesse sentido, ao lermos os artigos que narram e analisam esse embate entre o professor e o inspetor, tanto o regulamento da instrução pública quanto a atitude do professor são apresentados como posturas que materializavam, em meio a muitas dificuldades educacionais, um esforço por conduzir as escolas de forma moderna, dentro das quais haveria um relacionamento de companheirismo e cumplicidade entre dirigentes, professores e alunos.

Entre a defesa e a crítica ao professor ou ao aluno, houve momentos em que a proximidade entre eles foi discutida para além das questões escolares, sendo, todavia, as bases do debate dadas pela dinâmica escolar. No *Centro de Documentação e Memória da Unicentro*, o processo 938.2.2394 de 1938 relata o caso do envolvimento entre um professor e uma aluna que morrera em decorrência de complicações de gravidez causadas por um aborto, que teria sido feito por pressão do professor.

No documento, tanto as posturas da defesa quanto as da acusação foram construídas em torno ou da responsabilidade, atenção, ou irresponsabilidade e oportunismo do mestre; assim como pautaram-se na visão da inocência, ignorância de uma mente infantil, de uma **aluna**, que confiava, plenamente, em seu **professor**. O problema analisado no processo não é um problema de relacionamento entre professor e aluno entendido como “momento pedagógico”, mas a forma de julgá-lo e de representá-lo se deu considerando o caso como um desvio da correção que deveria estar presente no funcionamento de uma escola pedagogicamente moderna.

Ao analisar o processo, vemos a dubiedade da acusação, sublinhada pela defesa, que ora nominava o caso como de defloração, ora como de estupro (Saldanha e De March,

2006), dando razão a um longo debate jurídico. Nas provas e depoimentos arrolados, encontramos testemunhos de pessoas próximas aos envolvidos, que atribuíam ao professor uma postura oportunista. O argumento sustentava-se no fato de o professor ser acusado de utilizar sua influência intelectual em uma comunidade, predominantemente, de analfabetos, para conseguir a aproximação e manter relações sexuais com a aluna dentro da casa escolar em que lecionava:

[...] prevalecendo-se da ascendência moral que tinha sobre seus alunos e usando de perversos artifícios seduziu uma menor sua ex-aluna [...] deflorando-a, cuja a menor ficou grávida abortando o filho, vindo a falecer dias depois em consequência de uma enfermidade agravada por esta circunstância, isto é, o aborto, o recurso monstruoso adaptado pelo perverso professor [...] vivendo no meio de gente simples e ignorante e sendo, como é professor, tinha sobre aqueles moradores uma grande ascendência moral e desse mesmo recurso prevaleceu-se para intimidar a sua vítima obrigando-a a calar diante de sua infelicidade, chegando mesmo a prolongar por muito tempo o estado submisso de sua vítima (processo 938.2.2394, 1938, folha 18).

Na continuação do relatório do processo, vemos que o tom e a tensão se elevam tendo, ainda, por base o fato de o acusado ser professor:

[...] mesmo antes da condenação que merece da Justiça, é ele já condenado pelo vóz do povo; os comentários da população é da mais viva indignação e revolta contra esse indivíduo que tinha sob sua responsabilidade a educação intelectual e moral das inocentes meninas que lhe foram confiadas; foi esse mesmo indivíduo que transformou a escola em um prostíbulo... (Processo 938.2.2394, folha 18) (Sem grifos no original)

A candência do caso colocava em cheque a credibilidade da instituição escolar, o que se configurava em um sério problema para a realização das metas educacionais, haja à vista a necessidade de constantes apelos para que os pais enviassem seus filhos às poucas escolas existentes.

A defesa do professor, na tentativa de amenizar a acusação, afirmou que a vítima já não era sua aluna. E é no âmbito da defesa que mais uma vez notamos a forma como as representações referentes aos alunos e aos professores se cruzam e moldam. Nas “razões finais” do processo é dito que:

Explica-se facilmente porque o denunciado foi a figura central das alucinações delirantes da vítima: ele fora o seu professor e seu amigo. Naturalmente mais instruído que a vítima que era uma pobre sertaneja, ele, como todos os “mestre-escola” da roça, era a pessoa de maior distinção e destaque[...]. *Os alunos vêm no professor um ente superior, ao qual acatam, respeitam, admiram, homenageiam, imitam e admiram* (processo 938.2.2394, 1938, folha 55) (Sem destaques no original).

Ao final do arrolado, o advogado anexa um recorte do Jornal *A Cidade*, n.148, no qual há uma matéria intitulada “Um gesto que conforta”, fazendo menção a um apelo

elaborado pelos moradores da localidade solicitando a permanência do professor acusado. Em resumo, no dia 11 de junho de 1938 foi declarada a nulidade do processo.

No jornal *Folha do Oeste*, no ano 1959, uma série de artigos opõe o pai de uma **aluna** e um **professor** do Ginásio Estadual Manoel Ribas. O primeiro criticou, veementemente, o professor devido à dureza por ele utilizada nas avaliações, o quê criaria um clima de medo entre os alunos, levando-os a se desinteressarem pela frequência às aulas. O argumento de pai (Pimentel, 1959) era que o tão temido rigor do professor tinha, entre outras razões, interesses econômicos, afinal o professor ofereceria aulas particulares que eram apresentadas como bem frequentadas, uma vez que o pavor da reprovação causado pelo professor no alunado era grande.

Por outro lado, o professor (Chociai, 1959) fez sua defesa apoiando-se na comunidade escolar do Ginásio Estadual Manoel Ribas (anteriormente denominado Ginásio Estadual de Guarapuava) para sustentar seus critérios de avaliação e seu trabalho como professor: ele apresentou ao final do artigo um rol de assinaturas que endossavam sua defesa. Argumentou que as reprovações eram em número menor do que o afirmado e que, além disso, as aulas ministradas de forma particular eram de outras disciplinas que não as por ele trabalhadas no estabelecimento. Enfatiza o professor, ainda, dizendo que as críticas lhe eram dirigidas pelo fato da aluna não ter sido aprovada, merecidamente. Ou seja, o professor defende sua postura rigorosa como uma atenção a ser dada a todos alunos e constituinte de sua missão de professor e que beneficiaria os “bons” alunos.

2.2 – Um pensamento pedagógico e representações sobre a relação entre professores e alunos

As representações sobre o “dever ser” de professores e alunos não são possíveis de serem vistas apenas nos problemas que aconteciam, cotidianamente, nas relações escolares. Elas podem ser observadas, também, no fato de haver manifestações explícitas de um pensamento pedagógico direcionado para a formação das professoras que atuavam nas várias escolas isoladas da cidade de Guarapuava e dos distritos do município. Neste aspecto particular, além das análises feitas pelo professor Amarílio Rezende de Oliveira (1997, 1931, 1931b), convém salientar a validade das reflexões feitas pelo professor Zigmont Grabarski (1951).

O objetivo desse pensamento, mesmo que abordando temáticas diferentes do contexto educacional, era proporcionar o estímulo necessário para que a vinda à escola fosse espontânea e alegre, tendo por base um convívio mutuamente feliz e engrandecedor entre professores e alunos. O professor Amarílio Rezende de Oliveira (1997), em 1927, defendeu na *I Conferência Nacional de Educação* uma tese sobre o escotismo. Nela, argumentou que o escotismo escolar seria uma grande ferramenta na transformação da escola. Ele aponta duas razões. A primeira: “Por meio do escoteirismo, o professor consegue atrair as crianças e os jovens à escola, porque os jogos, os passeios e todas as diversões que o escoteirismo, muito de indústria, oferece, são um engodo milagroso para eles” (Oliveira, 1997, p.283). E se a atração não for o suficiente para o bom andamento das atividades, é elencado um segundo motivo que justificaria o escotismo: “O escoteirismo

coloca ainda nas mãos dos mestres e dos pais meios de castigar e punir as crianças com reprimendas, observações, proibições de jogos, etc. castigos estes que produzem ótimos resultados, porque não servilizam as crianças, deixando-lhes intacto o amor próprio.” (Oliveira, 1997, p.282) A difícil mistura entre o estímulo e alegria, à contenção dos excessos através de punições pedagogicamente viáveis, tornou-se uma necessidade a ser considerada pelos professores no trato com seus alunos.

As tensões relativas ou à liberdade ou ao rigor com que deveriam ser tratadas as crianças (já vistas como “população em idade escolar”), redundou na constatação de que o excesso de liberdade proporcionada pelos pais dificultava a ação dos professores. Se, em alguns dos problemas acima apresentados, pudemos notar a existência de uma defesa modernizante do aluno e de um rigor consciente por parte do professor, agora vemos a constatação de que a tarefa do professor era dificultada por uma postura “imoral” por parte da criança e vista como de responsabilidade familiar. Amarílio Rezende de Oliveira (1931) afirmava que para a execução dos objetivos educacionais a ação formativa deveria ser conjunta entre pais e professores. Somente assim, postulava o professor, a escola “nova” teria sucesso na educação das crianças. Dito de outro modo, sem a ampliação da vigilância familiar, a almejada “escola nova” continuaria a ser uma “caserna escolar” (Oliveira, 1931b). Um resultado desse descontentamento com o excesso de liberdade foi a defesa de uma “campanha contra vadiagem” das crianças, que perambulavam pelas ruas da cidade. Paulo Demário (1935) observou essa intenção e relatava que a referida campanha para tirar as crianças da rua já estava dando resultados, também devido ao apoio de várias escolas da cidade.

Os artigos publicados no jornal *O Combate*, em 1951, e assinados por Zigmont Grabarski eram dirigidos às professoras que atuavam ou atuariam nas escolas do município, principalmente, nas escolas isoladas e/ou rurais. Eles, constantemente, enfatizavam a dedicação das professoras frente às dificuldades, estimulando-as para que fossem bem sucedidas no entabulamento de práticas pedagógicas baseadas em jogos, no interesse do aluno e no bom trato com as crianças. No que diz respeito às dificuldades enfrentadas pelas docentes, podemos observar na passagem abaixo a necessidade de pontuar as diferenças entre os problemas enfrentados por essas professoras e pelas professoras que trabalhavam no Grupo Escolar, considerando as peculiaridades dos alunos que frequentavam cada um desses estabelecimentos:

O seu trabalho, no meio em que você está, tem de ser feito de um jeito especial. Seus problemas a resolver são muito diferentes dos problemas da escola na cidade ou de um Grupo Escolar. *As crianças que lhe são confiadas são muito mais atrasadas que quaisquer outras das cidades. Elas são pobres em espírito como pobres, na maioria das vezes, são seus pais; elas são pobres de todas as cousas.* Você tem de multiplicar seus esforços, pela falta de qualquer auxílio vindo do lar (Grabarski, 1951a, p.4). (Sem destaques no original)

Ao lermos os artigos notamos um grande apelo formativo, de direcionamento das atitudes pedagógicas das professoras, instrumentalizando-as para a difícil rotina de

enfrentamento de grandes distâncias, de casas escolares com instalações e mobiliário inadequados, de turmas não seriadas e, como já observado, considerando a obrigação de realizar o trabalho didático em que pais e alunos precisavam ser, cotidianamente, convencidos sobre o valor da frequência escolar (Oliveira (1931), Falcão (1953)). Para ajudar nessa difícil missão, o professor publicou um conjunto de questões cujo objetivo era ajudar às professoras a controlarem “seus deveres e predicados”:

[...]3-A higiene ocupar lugar de importância na sua Escola? [...]5- Já ouviu falar em Escola Nova, Escola Ativa, Escola do Trabalho, Escola da Vida? Você se orienta pelos seus princípios? 6- Sabe qual é o valor dos jogos no ensino das várias matérias? Aplica-os? [...] 8- Conhece bem todos os alunos? Já os visitou em suas casas e conversou com seus pais? 9- Conseguiu tomar “bom” um aluno que era considerado “mau” (Grabarski, 1951b, p.3)?

Em outro artigo de sua coluna *Ensino e educação*, o professor pontua as diferenças entre a escola que deveria ser ultrapassada e a escola que seria “um convite azul” para um futuro pleno de esperança, baseada e construtora de uma nova relação pedagógica, de uma maior proximidade entre professores e alunos, com alegria de ambos e mais atenção do professor às crianças:

A escola de hoje é alegre, vivaz, movimentada: é a escola do trabalho da vida. Nas fisionomias dos escolares bailam os sorrisos de satisfação, porque a professora também é alegre e é amiga. Agora ninguém mais pensa em “bolos” e palmatórias, porque não há tempo para isso. [...] As salas tem um aspeto de festa.[...] Nada de rígides nos horários nem nos programas, para não subjugar o interesse da criança, hábilmente, magistralmente conduzido pelo mestre, que dita programas e horários. Hoje o professor e o aluno são amigos, mais até, são colegas (Grabarski, 1951c, p.4).

Em suma, as representações sobre a questão do relacionamento entre professores e alunos, em uma realidade em que o processo de escolarização das práticas educacionais estava em luta por consolidar-se (tal qual era a situação de Guarapuava nas primeiras décadas do século XX), constituíram-se em um dos pontos basilares para o sucesso ou o fracasso das mais variadas intenções pedagógicas, fazendo frente às fragilidades materiais e políticas explicitadas nos dados sobre a instrução pública da cidade. Essas intenções, independentemente de serem contrárias umas as outras, ou de serem complementares entre si, eram criticadas ou elogiadas pelos variados atores educacionais, tendo como parâmetro a modernidade pedagógica e suas diferentes “escolas”. Elas poderiam “destruir todas as trevas da ignorância da sua região” (Grabarski, 1951b, p.4) se permitissem que a alegria e o prazer envolvessem professores e alunos no contexto escolar.

Considerações finais

As primeiras décadas do século XX para a história da educação brasileira, e especificamente, para a de Guarapuava, tem como um de seus registros a necessidade de

justificar os procedimentos e as atitudes pedagógicas apoiada no debate entre o moderno e o tradicional, o novo e o velho no que tange à pedagogia. É nesse jogo de termos que políticos, pais, professores e alunos analisam as suas próprias atitudes, as atitudes dos outros, e as medidas levadas a cabo pelas diferentes esferas do poder que tocavam o contexto escolar.

Esse pressuposto nos possibilitou considerar que distintas maneiras de ser “moderno”, no que diz respeito ao relacionamento entre professores e alunos, ou ao “momento pedagógico por excelência” (Meirieu, 2002) oscilavam entre os valores que possibilitariam a efetivação dos objetivos educacionais: a amizade entre professor e aluno, o justo e necessário rigor, o empenho dos pais em convencerem seus filhos e enviá-los a escola. Estes valores deveriam combater o autoritarismo, o liberalismo excessivo e o abuso da autoridade do conhecimento e experiência docentes diante à inocência infantil e juvenil. Além disso, esses valores deveriam ser materializados para fazerem frente aos limites institucionais que impossibilitavam uma escolarização ampla da sociedade guarapuavana. Para sustentar essa análise, Chartier (2002) é de grande relevância quando afirma:

Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social – como julgou durante muito tempo uma história de vistas demasiado curtas –, muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de afrontamento tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais. (Chartier, 2002, p.17)

Os problemas do mundo escolar tornavam-se discussão pública quando códigos comportamentais (determinados, às vezes, tacitamente, às vezes, formalmente) eram quebrados por alunos ou por professores, “infrações” essas que colidiam tanto com a “missão” da escola, quanto com o discurso pautado na modernidade pedagógica. Em ambas situações, era o processo de escolarização da sociedade guarapuavana que era ainda mais dificultado.

Sendo as representações analisadas neste trabalho elaboradas em uma sociedade que lutava por sua escolarização, inferimos que a circulação desse ideário e dos fatos registrados a respeito da temática do relacionamento entre professor e aluno, poderia funcionar, também, como mais uma prática pedagógica. Esta prática atingia não somente a formação das professoras e dos alunos que frequentavam ou frequentariam os bancos escolares, mas acabaria por “educar” toda a sociedade com valores, tipicamente, escolares.

A história da educação de Guarapuava é um campo empírico pleno em possibilidades para se estudar a forma como o interior do Estado do Paraná foi escolarizado e como as representações que vêm, conjuntamente, com a institucionalização da educação afetam a vida cotidiana, sendo combatidas ou estimuladas por ela. Cambi (1999), Carvalho (2003), Hilsdorf (2003), Vidal (2005) e Saviani (2007) deixam claro que o desenvolvimento da escola pública deu-se em íntima consonância com os processos de industrialização e urbanização das sociedades, ocorridos no seio da consolidação e crise do capitalismo. Havendo diferenças entre esse processo no contexto europeu e brasileiro, vemos que, também regionalmente, as particularidades entre Curitiba, Guarapuava e o Norte do

Paraná, na década de 50, existem e configuram-se em objetos de pesquisa de grande valor: a relação entre a capital e o interior, entre a fluidez dos limites entre o rural e o urbano, como também o dinamismo econômico que assume velocidades diferentes em momentos particulares nas várias regiões do Estado do Paraná são relevantes para novos estudos em história da educação paranaense que se debruçam sobre as mútuas influências entre essas variáveis e sobre as formas de efetivação e representação da teoria e prática educacionais. Esses pressupostos podem servir de apoio para verificarmos continuidades e rupturas entre a cultura escolar que se formava no interior do Estado do Paraná e aquelas passíveis de serem focalizadas nos diferentes ritmos de escolarização em outros contextos educacionais brasileiros.

Referências

- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Ed. da Unesp, 1999.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas. **A Escola e A República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- CHARTIER, Roger. **História cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 2002.
- COMÊNIO, João Amós. **Didáctica magna**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, s.d.
- FRANCA, Leonel. **O Método Pedagógico Jesuítico. O “Ratio Studiorum”**: *Introdução e Tradução*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- HEROLDJR, Carlos. Escolarização e instituições educacionais em Guarapuava: lançando as bases para um programa de pesquisa em história da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 28, p.214-223, 2007. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/28/art14_28.pdf. Acesso em 20/03/2009.
- HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Thomson Learning, 2003.
- IPARDES. **Estado do Paraná** – Índice de desenvolvimento humano municipal. Disponível em <http://www.ipardes.gov.br/imp/index.php> Acesso em 06/05/2009.
- LOCKE, John. *Pensamientos sobre la education*. Madrid: AKAL, 1986.
- MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MIGUEL, Maria Elizabeth Banck. A institucionalização da instrução pública no Paraná: um estudo a partir de fontes. **Série-Estudos (UCDB)**, v. 25, p. 31-41, 2008
- MONTAIGNE, Michel. Da educação das crianças. In: **Ensaaios**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEVES, Lúcia Maria Bastos P; MOREL, Marco; FERREIRA, Tania Maria Bessone da C. (Orgs.). **História e imprensa: representações culturais e práticas de poder**. Rio de Janeiro: DP&A, Faperj, 2006.

OLIVEIRA, Maria Cecília Martins. **O ensino primário na Província do Paraná**. Curitiba-PR: Imprensa Oficial do Estado do Paraná/Biblioteca Pública do Paraná, 1986.

PNUD. **Tabelas de Ranking do IDH-M**. Disponível em <http://www.pnud.org.br/atlas/tabelas/index.php> Acesso em 06/05/2009.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação?, **Educar em Revista**, n.18, p. 13-28, 2001.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SALDANHA, Terezinha; DE MARCH, Kety Carla. A intimidade revelada: correspondência como fonte (sedução, defloramento e justiça nos crimes sexuais) (1930-1940), **Guairacá**, Guarapuava, n.22, p.9-22, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHELBAUER, Anaete Regina. **Idéias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914**. Maringá, EdUEM, 1998.

SCHELBAUER, Anaete Regina; ARAÚJO, José Carlos Souza (Orgs.). **História da educação pela imprensa**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

SOUZA, Gisele de. **Instrução, o talher para o banquete da civilização: cultura escolar dos jardins-de-infância e grupos escolares no Paraná, 1900-1929**. 2004. Tese (Doutorado - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade), PUC/SP, 2004.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **A relação professor/ Estado no Paraná tradicional**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

VECHIA, Ariclê. O plano de estudos das escolas públicas elementares na Província do Paraná: ler e escrever para Deus e o Estado, **Revista Brasileira de História da Educação**, n.7, 2004, p.135-160.

VIDAL, Diana Gonçalves. Por uma ampliação da noção de documento escolar. In: SAVIANI, D. ET all. (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados; Sorocaba-SP:UNISO; Ponta Grossa: UEPG, 2007

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970), **Revista Brasileira de História**, v.23, n.45, p.37-10, 2003.

FONTES PRIMÁRIAS

BITTENCOURT, Cunha. O Snr Misael Camargo e as unhas do polonez - o professor Dellê explica-se. **A columna**, n.3, 1915. p. 1 e 2.

- CABRAL, Yalo. Associação dos amigos da escola. **Folha do Oeste**, n. 243, 1958. p.8.
- CHOCIAI, Thadeu. Uma resposta ao exmo. Sr. Dr. Eloy Pimentel. **Folha do Oeste**, n. 278, 1959. p.8.
- DEMÁRIO, Paulo. Campanha contra a vadiagem. **A Cidade**, anoIII 2.fase, n.97,1935. p.1.
- FALCÃO, Rubens. Inspeção escolar. **Folha do Oeste**, anoI 3.fase, n.13,1953. p.4.
- FERREIRA, Jurandyr Pires. **Enciclopédia dos municípios brasileiros**. Rio de Janeiro: IBGE, 1959. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br> Acesso em 31/12/2008.
- FIGUEIREDO, Antonio de. Instrução – Grupo Escolar n.4. **O Guayra**, n.94, 1918. p.1.
- GRABARSKI, Zigmont. Ensino e educação: professora rural. **O Combate**, n.1, 1951a. p.4.
- GRABARSKI, Zigmont. Ensino e educação: ajudando as professoras. **O Combate**, n.4, 1951b. p.3.
- GRABARSKI, Zigmont. Ensino e educação. **O Combate**, n.7, 1951. p.4.
- MACEDO, Francisco Ribeiro de Azevedo. **Relatório apresentado ao cidadão Dr. Claudino Rogoberto Ferreira dos Santos**. Curitiba: Typ. do Diario Official, 1915.
- MARTINEZ, Cesar Prieto. **Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Secretario Geral de Estado**. Curityba: Typ. da Penitenciaria do Estado, 1924.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. **Organização do ensino normal e primário. XV. Estado do Paraná**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Boletim n.20, 1942.
- OLIVEIRA, Amarilio Resende de. O escoteirismo na educação. In: , M. J. F. F da; SHENA, D. R.; SCHMIDT, M. A.(orgs). **I Conferência Nacional de Educação**, Curitiba. COSTA Brasília: MEC, SEDIAE/INEP, IPARDES, 1997.p.278-286.
- OLIVEIRA, Amarilio Resende de. O lar e a escola - paes, auxiliae os professores. **O Combate**, annoI, n.1, 1931. p.1 e 4.
- OLIVEIRA, Amarilio Resende de. A escola nova. **O Combate**, anno I, n.8, 1931b.
- OLIVEIRA, Amarilio Resende de. Escolas:mais escolas para nosso município. **Folha do Oeste**, 1937, n.3, 1937a. p.1.
- OLIVEIRA, Amarilio Resende de. Por Guarapuava. **Folha do Oeste**, n.11 p.1., 1937b.
- OLIVEIRA, Antonio Lustosa de. A instrução pública no município. **Folha do Oeste**, n.60, 1941. p.1.
- OLIVEIRA, Antonio Lustosa de. **Relatorio 1944-1945 apresentado ao Exmo. Snr. Interventor Manoel Ribas**. Curitiba: Editora Guaira Limitada,1945.
- PILOTTO, Erasmo. **A educação no Paraná** (Síntese sobre o ensino público elementar e médio). Rio de Janeiro: MEC-INEP,1946.
- PIMENTEL, Eloy. Resposta ao ilustre professor Tadeu Chociai. **Folha do Oeste**, n. 279, 1959. p. 8.

PINHEIRO, Antonio Tupy. Ensino da leitura inicial pelo método das palavras geradoras. In: COSTA, M. J. F. F da; SHENA, D. R.; SCHMIDT, M. A.(orgs). **I Conferência Nacional de Educação**, Curitiba, 1927. Brasília: MEC, SEDIAE/INEP, IPARDES, 1997. p.33-41.

Processo 938.2.2394. Centro de Documentação e Memória da Unicentro, 1938, Caixa117.

RIBEIRO, Eurico Branco. A higiene nos internatos: estudo das condições sanitárias dos internatos de São Paulo. In: COSTA, M. J. F. F da; SHENA, D. R.; SCHMIDT, M. A.(orgs). **I Conferência Nacional de Educação**, Curitiba, 1927. Brasília: MEC, SEDIAE/INEP, IPARDES, 1997. p.478-519.

RIBEIRO, Eurico Branco. **O coração do Paraná: um estudo sanitário**. São Paulo: São Paulo Editora Ltda, 1929.

RIBEIRO, Arlindo Martins.**Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Manoél Ribas**. Guarapuava: São Paulo Editora Ltda, 1934.

RIBEIRO, Arlindo Martins. *Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Manoél Ribas*. Guarapuava: São Paulo Editora Ltda, 1936.

SANTOS, Claudino Rogoberto Ferreira dos. **Relatório apresentado ao Exm. Sr. Dr. Marins Alves de Camargo**. Curitiba: Typ. do Diario Official, 1913.

SANTOS, Enéas Marques. **Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Affonso Alves de Camargo**. Curitiba: Typ. d´A Republica, 1917.

SARAIVA, Rivadávia. **Correspondência ao Prefeito Municipal de Guarapuava**. 18/02/1952. Centro de Documentação e Memória da Unicentro, 1952, Caixa 78.

*Recebido em abril de 2011
Aprovado em julho de 2012*