

MARILDA IWAYA

**PALÁCIO DA INSTRUÇÃO: REPRESENTAÇÕES SOBRE O INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO DO PARANÁ PROFESSOR ERASMO PILOTTO (1940 – 1960)**

**Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre, do Programa de Pós-
Graduação em Educação, do Setor de Educação, da
Universidade Federal do Paraná – UFPR.**

**Orientador: Prof. Dr. Marcus Levy Albino
Bencostta**

**CURITIBA
2000**

Ao meu filho Adriano, que tanto ama as histórias.

AGRADECIMENTOS

No decorrer destes dois últimos anos foram muitas as pessoas que, de diferentes formas, contribuíram para a concretização deste trabalho. Alguns, velhos amigos, que confirmaram constantemente sua amizade, outros, que ao longo desta empreitada foram tornando-se amigos. A todos quero manifestar minha gratidão.

Primeiramente, ao professor Marcus Levy Albino Bencostta, pela competência profissional com que orientou esta pesquisa, e iniciou-me nos caminhos da historiografia. Agradeço também a paciência, a atenção e principalmente a confiança, qualidades fundamentais para que eu conseguisse realizar este trabalho.

Aos professores da linha de História e Historiografia da Educação:

Serlei Maria Fischer Ranzi, pela pertinência nas críticas e sugestões durante todo o período da pesquisa, desde as instigantes aulas sobre Memória e História até o exame de qualificação, e Carlos Eduardo Vieira pela leitura criteriosa do projeto, e pelas contribuições que me alertaram para a importância do rigor metodológico.

À professora Maria Tereza Cunha, pelas palavras de incentivo e pelas importantes contribuições teóricas feitas por ocasião do exame de qualificação.

À direção do Colégio Estadual Paulo Leminski pelo apoio e compreensão manifestados por ocasião de meu afastamento das atividades profissionais.

À direção e aos funcionários do Instituto de Educação do Paraná, por permitirem o acesso aos arquivos do colégio, em especial à prof^a. Odette Regina pela forma gentil e solícita com que sempre me atendeu.

Aos funcionários da Biblioteca Pública do Paraná, Secretaria de Administração e Secretaria da Cultura e Casa da Memória pelo atendimento sempre atencioso.

Às ex-alunas e ex-professoras do Instituto de Educação, meu respeito e meu muito obrigado por aceitarem partilhar suas memórias e assim ajudarem a tornar conhecida mais uma parte da História da Educação do Paraná.

A Adriana Gabardo, pela competência técnica na transcrição das fitas, e que ao longo da pesquisa tornou-se mais uma amiga.

A todos os amigos que me ouviram, indagaram, sugeriram e torceram para o êxito deste trabalho. À alguns nomes devo meu agradecimento especial: a Fátima Freitas, amiga de todas as horas, que partilhou comigo as incertezas, angústias pessoais e conquistas, e que desde a concepção do projeto deste trabalho esteve presente sugerindo, incentivando, indicando leituras. A Elizabete Sanfelice, pelo interesse e sensibilidade com que me ouviu e leu “minhas histórias”, fazendo gentilmente a revisão do texto. Ao Emílio e à Roseli Boschilia, amigos que tive a sorte de encontrar quase ao final deste caminho, pessoas especiais, cuja grandeza de coração não tenho palavras para agradecer. Jamais vou esquecer as muitas horas que passamos juntos tentando dar a melhor forma final ao trabalho, quando a competência técnica foi tão importante quanto a serenidade e o bom humor que sempre mantiveram.

À CAPES, pelo auxílio financeiro, que facilitou a realização desta pesquisa.

E, principalmente aos meus pais, que sempre me incentivaram e deram-me condições para que eu desenvolvesse o gosto pelos estudos.

“A gente tem que passar na vida tendo orgulho dos lugares por onde a gente passou. Isso ajuda a nos formar como gente!” (Profª. Ceres de Ferrante).

“Procurai, lá fora, os que se afinizam convosco na vossa crença em um magistério cheio de grandeza e em uma escola ao mesmo tempo serena e construtora, procurai lá fora aqueles que compreenderam plenamente a imensidade do seu dever e associai-vos com eles. Procurai os que tem sabido ser atentos. Eles não são muitos, mas estão a vossa espera. Procurai os que não estão satisfeitos da obra imperfeita. Procurai os que se revoltam contra uma escola triste e má. Procurai os que querem construir”.

Prof. Erasmo Pilotto

RESUMO

Esta pesquisa buscou resgatar parte da história do Instituto de Educação do Paraná Prof. Erasmo Pilotto. A escolha das décadas de 1940 e 1950 explica-se por ser este um período caracterizado por importantes mudanças pedagógicas no interior I.E.P., as quais muito contribuíram no processo de construção das representações a respeito desta instituição de ensino, que marcou culturalmente e afetivamente várias gerações de professores do Estado do Paraná. Inicia-se com a análise e discussão a respeito da arquitetura escolar como integrante do discurso político de uma determinada época, buscando-se também a compreensão de seu caráter de linguagem pedagógica. Cada um dos espaços do prédio do Instituto é revisitado e tem suas funções e características explicadas. Em seguida, as análises centram-se nas alunas e nos professores e professoras do I.E.P. – de onde provinham, quem eram, que relações estabeleceram com o Instituto, que representações foram construídas a seu respeito. Por último são abordadas as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo I.E.P. no período em estudo. São apontadas e discutidas as influências das concepções pedagógicas, das grades curriculares, das normas internas e dos rituais escolares na formação da futura professora. Para esta investigação, de natureza histórica, foram buscados nos documentos oficiais e pessoais, nos relatos orais, nas fotografias, nos jornais e revistas e nas plantas arquitetônicas, subsídios que juntos, cada qual com sua especificidade pudessem contribuir para a compreensão da importância, trajetória e significado do Instituto de Educação do Paraná, na cidade de Curitiba das décadas de 1940 e 1950.

ABSTRACT

This research intends to rescue part of Instituto de Educação do Paraná Prof. Erasmo Piloto (I.E.P.) history. The period of 1940 and 1950 have been chosen because this period revealed important pedagogic changes in the I.E.P. Those changes were responsible for great contributions in the process of construction of this institution representation. This institution representation influenced, culturally and effectively, many teacher generations from Paraná. This research begins with the analysis and discussion of school architecture as politician discourse element of a specific age, besides comprehension of architecture as one characteristic of pedagogic language. Each one of the building places is revisited and their characteristics are explained. After that, there is a concentration of the analysis on students and teachers from I.E.P. – from where they were, who they were, what kind of relation they established with the institution, and what representations of the institution they built. At last, pedagogic practices developed by I.E.P., during this period, are analyzed. This research focuses the influence on graduation of future teachers from pedagogic conceptions, official educational curriculum, internal rules and school rituals. Subsidies to this historical research were found on officials and personal documents, on oral statements, photographs, on newspapers, magazines and architectonic plans. These sources, each one with its specific characteristic, can make together a contribution to comprehension of importance, trajectory and significance of Instituto de Educação do Paraná, in Curitiba, between 1940 and 1960.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1	CENÁRIO E PALCO PARA A INSTRUÇÃO: REPRESENTAÇÕES SOBRE A ARQUITETURA ESCOLAR	31
2	AUTORAS E PERSONAGENS DE UMA PROFISSÃO: NORMALISTAS E PROFESSORAS	53
2.1	NORMALISTAS DO I.E.P.	55
2.1.1	Educadas para servir	55
2.1.2	Ser aluna do Instituto	66
2.2	OS PROFESSORES DO I.E.P.	73
3	CENAS E ENREDOS DA VIDA ESCOLAR	85
3.1	OS RITUAIS E O COTIDIANO ESCOLAR	85
3.2	DISCURSOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	99
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
	FONTES E BIBLIOGRAFIA	114

INTRODUÇÃO

O presente trabalho inscreve-se no âmbito da História das Instituições Escolares, articulando-se, em vários momentos, com aspectos relativos à cultura escolar. Estudos nesta área têm demonstrado que a História das Instituições Educacionais adquire novos contornos, diferentemente da forma memorialística e linear que tradicionalmente têm-se utilizado para este tipo de pesquisa, quando busca-se a articulação de aspectos da educação com o seu contexto histórico. Estes aspectos podem ser melhor verificados quando se volta para o interior das instituições, para aquilo que parece corriqueiro, como a organização do cotidiano escolar, ou as experiências de professores e de alunos, coisas que correm o risco de serem banalizadas pela rotina, mas que também traduzem o pulsar da instituição.

As instituições escolares investigadas dessa forma deixam de ser um simples reflexo de leis, decretos ou portarias, e mostram-se também como lugares de conflitos, contradições, jogos de interesses, resistências e permanências. É a partir da análise das relações, ou tensões entre instituições escolares e contexto social e educacional, assim como da compreensão das relações internas da instituição que se pode melhor aproximar das experiências educacionais vividas pelos diferentes grupos sociais.

Entende-se estas relações internas da instituição como resultado da cultura escolar. Trata-se de um campo de investigação que abrange reflexões de caráter sociológico, antropológico e histórico. Para o historiador Vinão Frago, a cultura escolar é “*o conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização*”, incluindo “*práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos, a história cotidiana do fazer escolar – objetos materiais, função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento[...] e modos de pensar, bem como significados e*

idéias compartilhadas” (Frago,1995, p.68). Também Dominique Julia, aponta os saberes, as normas e condutas devidamente contextualizados como componentes importantes do que se chama de cultura escolar (1993, p.1).

É, portanto, a partir destes pressupostos que é realizada esta investigação, que procura explicar parte da história do Instituto de Educação do Paraná Prof. Erasmo Piloto¹.

A respeito da área de estudos referente à história das instituições escolares, o desafio que se coloca hoje é o de compreender as instituições educacionais como parte integrante de uma determinada sociedade, portanto, sujeita aos avanços, recuos, às contradições deste meio social. As Instituições Escolares não têm uma história “à parte”, linear, feita de elogios e estrelas como os quadros de honra ao mérito das escolas mais tradicionais. Não é intenção também mostrá-las tão somente como um lugar de desacertos e dificuldades, mas sim compreendê-las inseridas na sociedade, quase sempre em consonância com os valores vigentes, algumas vezes na posição de vanguarda, outras vezes resistindo às mudanças. Estudar e conhecer uma instituição - suas normas regimentais, organização espacial, hierarquia escolar, é conhecer também as expectativas e valores de um certo período histórico, numa sociedade concreta.

Algumas obras publicadas recentemente mostram, através de uma metodologia que caracteriza-se pela valorização da variedade de fontes, como se pode compreender melhor a

¹ O Instituto de Educação do Paraná passou por várias denominações ao longo de sua história:
1876 – Escola Normal funcionando junto com o Ginásio Paranaense
1923 – Escola Normal Secundária
1936 – Escola de Professores
1946 – Instituto de Educação do Paraná
1992 – Instituto de Educação Prof. Erasmo Pilotto
1993 – Instituto de Educação do Paraná Prof. Erasmo Pilotto

No entanto, neste trabalho, o mesmo será tratado como Instituto de Educação do Paraná ou I.E.P., considerando-se que este é o nome pelo qual ainda é melhor reconhecido. No momento das citações dos depoimentos será respeitada a forma utilizada pelo depoente.

dinâmica das instituições escolares. O livro *Memórias da Educação*, publicado por Marcus Levy Albino Bencostta, juntamente com outros autores, reúne trabalhos de vários pesquisadores que têm se dedicado a estudar instituições escolares. A região escolhida por estes estudiosos é Campinas (São Paulo) no período de 1850 à 1960. A grande riqueza deste trabalho está na diversidade das escolas estudadas. Conhecer a organização e o funcionamento de escolas públicas, particulares, leigas, confessionais e étnicas que existiram no mesmo período, ajuda a compreender as condições de oferta e demanda de uma população bastante diversificada e estratificada. Outro aspecto importante desta obra está na opção pela utilização de fontes documentais escritas, fontes orais e fontes iconográficas, o que, além de contribuir para outras leituras do trabalho, dá um tom mais “vivo” à obra.

Deve ser destacado também o trabalho de Rosa Fátima de Souza, sobre os grupos escolares na primeira república (1998). Este estudo está em perfeita consonância com os objetivos deste trabalho, uma vez que *“nos permite compreender porque os grupos escolares sobreviveram, na memória popular, com uma imagem positiva, mesmo sabendo-se que nem todos funcionavam em condições ideais, e qual a força dessa permanência no imaginário da população”* (Sanchez Teixeira, prefácio da obra de Souza, R. F.). Sem deixar de fazer a devida contextualização da obra na sociedade e na cultura de seu tempo, a autora volta-se para aspectos internos da instituição, dando sentido àquilo que muitas vezes passa despercebido por sua trivialidade. Também a arquitetura dos grupos escolares mereceu a atenção da pesquisadora, desvendando o espaço escolar como lugar da ordem, da moral, da formação do caráter e da transmissão da cultura.

Finalmente, importa mencionar a obra do prof. Carlos Monarcha, *“Escola Normal da Praça - o lado noturno das luzes”*. Mesmo consciente da existência de várias versões a respeito da história da Escola Normal da Capital de São Paulo, o autor revela ousadia ao

propor um novo olhar sobre a história desta instituição. Produz uma obra densa, na qual três vozes - a do autor-narrador, dos sujeitos da época em estudo e dos posteriores intérpretes dessa época - dialogam e recompõem perto de 100 anos da trajetória do Instituto Caetano de Campos. É uma obra que obedece a uma certa cronologia, sem no entanto ser linear.

Outros autores da mesma importância, e cujas obras adotam o mesmo percurso metodológico, deram grandes contribuições para o delineamento deste trabalho de pesquisa, na área de estudo de história de instituições escolares, e são devidamente citados nas referências bibliográficas.

O Instituto de Educação do Paraná está presente no imaginário social do curitibanos, principalmente de uma ou duas gerações atrás. Importa compreender e analisar como se deu esta construção, entre aquelas gerações que participaram da história da instituição nesse período.

Segundo Alir Ratacheski:

Entre 1937 e 1947, como consequência da política do Estado Novo, foram poucas as realizações na área educacional, nenhuma inovação pedagógica foi introduzida, os funcionários responsáveis, apesar de serem pessoas ilustres e capazes, agiam como autômatos. Somente um estabelecimento no Paraná não foi absorvido pelas normas da ditadura. Trata-se do Instituto de Educação, onde era professor e exercia grande influência o prof. Erasmo Pilotto, que viria mais tarde a ocupar o cargo de Secretário de Educação e Cultura (Ratacheski, 1953, p.35).

O I.E.P., criado em 1876, atinge maturidade nas décadas de 1940 e 1950, época em que se consolida como a principal escola de formação de professores do Estado e seu discurso e prática pedagógica refletem importantes idéias educacionais da época: *“Era o início de uma abertura... Se contava, (os professores), que nós estávamos vivendo uma transformação escolar muito grande” (Profª. Chloris, 2000).*

É também o momento em que as cadeiras dos cursos secundários, principalmente do Instituto, por seu caráter humanista, começam a ser ocupadas por mulheres, sendo algumas delas as primeiras a concluírem curso superior, principalmente na Faculdade de Ciências

Humanas, Letras e Filosofia do Paraná, embora esta ainda não fosse uma exigência para lecionar no nível secundário. Acrescente-se que é nesse período que o cargo de direção será ocupado pela primeira vez por uma mulher, a professora Eny Caldeira, fato este que deixou marcas naquela gestão.

Os primeiros rumores sobre a criação do Instituto são ouvidos a partir do ano de 1870, quando as autoridades da capital da província do Paraná começam a apontar a necessidade de um colégio feminino no município. No entanto, *“o programa do Curso Normal, estabelecido pela lei de 19/04/1870, no Paraná, criando a Escola Normal, não satisfaz a finalidade da instituição, porque omitiu o ensino da Pedagogia. Este fato parece revelar que os interesses que conduziram à criação da Escola Normal, estavam dirigidos mais à existência do ensino secundário na província, do que a preparação de professores* (Wachowicz, 1984, p.295).

Até a instalação da Província do Paraná, o único estabelecimento de ensino secundário então existente era o Liceu Curitibano, criado pela lei nº.33, de 13 de março de 1846, da Assembléia Legislativa Paulista. O Liceu teve os primeiros anos de sua existência marcados por inúmeras irregularidades: falta de professores, falta de alunos, constantes mudanças de prédio, como também problemas da ordem da organização curricular.

Em 1853, o Conselheiro Zacarias, dirigindo-se à Assembléia Provincial, na sua primeira reunião extravasa o seu amargor: ‘O Liceu oferece-nos uma história singular, como poucas instituições semelhantes apresentam, porque das quatro cadeiras criadas, a de geografia nunca houve quem a quisesse, a de geometria foi preenchida, mas nunca exercida, a de filosofia racional e moral teve em um ano dois alunos e a de latim e francês pouco durou, já que, reduzido por lei o vencimento, não pôde o professor continuar, tendo havido um período em que só ele existiu no Liceu, do qual era ao mesmo tempo Diretor...’ (apud Ratacheski, 1953, p.40).

Em 1876, o ensino secundário sofre nova reforma e o presidente da província, Adolpho Lamenha Lins, propõe unir, por motivo de economia, os cursos secundário e profissional, o que significava, na época, reunir num mesmo curso os alunos que desejassem

seguir os estudos superiores e os que pretendessem ingressar logo no mercado de trabalho. Em 12 de abril do mesmo ano, pela lei número 456, é criada a Escola Normal e o Instituto Paranaense (antigo Liceu, e posteriormente Ginásio Paranaense). Ambos os cursos funcionavam na rua Ébano Pereira, entre as ruas Saldanha Marinho e Cruz Machado².



FIGURA 1 – ANTIGO PRÉDIO DA ESCOLA NORMAL (c) 1916.
Arquivo: Casa da Memória

A regulamentação viria meses depois por autoria de Justiniano de Mello e Silva, secretário da presidência, que assumiu o cargo de primeiro diretor do educandário, ao mesmo tempo em que era diretor da Instrução Pública da Província.

No mesmo ano de 1876, o presidente da Província resolve ordenar a execução do regulamento orgânico da Instrução Pública. O capítulo quarto trata da Instrução Normal:

² Hoje funciona a Secretaria de Estado da Cultura, neste endereço.

- Art. 15 – A Instrução Normal será dada no Instituto Paranaense e o seu curso se dividirá em dois anos:
- 1º ano – gramática nacional, pedagogia, metodologia, instrução moral e religiosa.
- 2º ano – aritmética, geometria, geografia, história do Brasil e direito público.
- Art. 16 – Os professores do Instituto serão os mesmos do Curso Normal.
- Art. 17 – As lições dos dois cursos serão dadas simultaneamente.
- Art. 18 – Ao Instituto Paranaense será anexada uma escola primária, onde possam exercitar-se no ensino prático os alunos da Escola Normal.
- Art. 19 – Os alunos diplomados da Escola Normal terão direito a ser providos nas que vagarem, de qualquer categoria que sejam.
- Art. 20 – Requerendo dois ou mais normalistas a mesma cadeira, será esta concedida aos que melhores títulos de capacidade e moralidade apresentarem, a juízo do conselho literário.
- Art. 21 – À freqüência do segundo ano da Escola Normal terão direito, logo após a promulgação do presente regulamento, os que se apresentarem em exame perante os lentes do mesmo curso, habilitados nas matérias constitutivas do 1º ano.
- Art. 22 – Os alunos diplomados da Escola Normal serão, desde a data do seu provimento em qualquer cadeira, considerados vitalícios, não podendo ser removidos senão a requerimento seu.

Com a reforma do Curso Normal, em 1917, os dois cursos passaram a funcionar com aulas separadas, e com normas próprias, embora continuassem no mesmo prédio e com os mesmos professores. O Curso Normal, que tinha três anos de duração, passou a ter quatro.

Os artigos 16 e 17, pelo seu paradoxo, seriam modificados em 1921 pelo insigne educador Prieto Martinez. Sendo diferentes os programas, não se justificava que as aulas fossem dadas em conjunto e pelos mesmos professores. Com a reforma de Martinez, o programa de pedagogia passou a ser constituído das seguintes matérias; no 2º ano, antropologia pedagógica, no 3º ano, psicologia infantil aplicada à educação e no 4º, metodologia geral e história da pedagogia” (Ratacheski , 1953, p.41).

Em 1922, a Escola Normal passa a ter instalações próprias. O governador Dr. Caetano Munhoz da Rocha entrega o prédio do atual Instituto de Educação do Paraná, que recebeu o nome de Palácio da Instrução. Neste mesmo governo, destaca-se a figura do prof. Lysímaco Ferreira da Costa, então diretor da Instrução Pública, responsável pela criação de uma nova organização e estrutura da Escola Normal, que passou a se chamar Escola Normal Secundária. Em suas “*Bases Educativas para a Organização da Nova Escola Normal Secundária do Paraná*”, traça as normas para um plano de estudos do curso normal. Estabelece a divisão do curso em duas partes:

A primeira, que se chamaria de “Curso Geral com a finalidade de ministrar aos normalistas os conhecimentos que devem transmitir mais tarde aos seus discípulos e preparar a cultura geral do futuro professor. A segunda parte, sob a denominação de Curso Especial, teria a finalidade de dar ao futuro educador uma boa técnica metodológica, apoiada nos princípios gerais e regras da Pedagogia e nas noções fundamentais da Psicologia da Educação (Ferreira da Costa, 1928, p. 24).

Estavam assim lançadas as bases para as grades curriculares que norteariam os cursos de magistério durante muitos anos no Estado do Paraná.

De forma resumida, este é o início da história daquela que foi a principal referência em termos de formação de professores de séries iniciais do Paraná. O Instituto de Educação, mesmo oferecendo vários outros cursos como pré-escolar, curso primário, curso ginasial, curso de administração escolar e mais tarde os cursos adicionais, tornou-se sinônimo de escola de magistério. E é desta forma que é tratado no decorrer deste trabalho.

Diante de uma instituição com uma longa trajetória histórica e com um significado não somente social e cultural, mas também afetivo para várias gerações de mulheres e homens que por ali passaram como discentes e/ou docentes, torna-se difícil não reconhecer a importância do I.E.P. no contexto educacional do Estado. Ao longo de mais de cem anos de existência, imprimiu sua marca em milhares de professores, sendo que importantes nomes da educação paranaense tiveram passagem por esta instituição. Durante muito tempo, a maioria dos professores das escolas primárias do Estado foram formados por este estabelecimento de ensino, seja de forma direta ou indireta, pois a rede de Escolas Normais (Regionais e/ou Secundárias) que aos poucos foi se estendendo por vários municípios paranaenses constituía-se em desdobramento dela própria, através dos professores que ali se formaram.

A realização desta pesquisa justifica-se em virtude de o I.E.P constituir-se hoje num “lugar de memória” para a população paranaense e, mais especificamente, curitibana. Além disso, justifica-se, também, pela perspectiva em que se realiza a investigação, articulando-se história e memória, utilizando-se fontes como relatos orais, documentos pessoais e oficiais, e

iconográficos, o que possibilita uma leitura e uma reflexão sobre a História da Educação do Paraná.

São objetivos desta pesquisa compreender as representações sociais construídas em torno do I.E.P. – como se constituíram, que fatores internos e externos contribuíram para a construção destas representações e como se mantiveram ou foram reelaboradas ao longo do tempo; também importa discutir como estas representações contribuíram para os direcionamentos tomados pela escola. A idéia de grandiosidade, o lugar de grandes mestres, a relação de respeito, são aspectos sobre os quais se buscou uma melhor compreensão.

Constituem-se também em objetivos:

1. Realizar uma investigação histórica sobre a formação de professores mediante o estudo do Instituto de Educação do Paraná nas décadas de 1940 e 1950, período este caracterizado pela introdução de novas práticas pedagógicas, fundamentadas no ideário da Escola Nova, e responsáveis em grande parte pela repercussão cultural do I.E.P. na sociedade curitibana e paranaense.
2. Analisar como práticas e condutas da comunidade do I.E.P. contribuíram para uma cultura escolar “específica” daquela instituição;
3. Examinar como a arquitetura e outros símbolos favorecem a construção de imaginários a respeito das instituições públicas educacionais;
4. Contribuir com os estudos em História da Educação, em especial com a produção de conhecimento acerca das representações sociais de que a mulher normalista foi alvo.

Como foi afirmado anteriormente, as representações sociais construídas a respeito do Instituto constituem-se na principal preocupação desta pesquisa. Representações sobre a

professora, sobre a normalista³, representações da sociedade e da imprensa da época sobre o colégio. Portanto, torna-se necessário mencionar algumas contribuições teóricas neste campo de estudo, observando-se, porém, que somente aquelas que estão em articulação direta com o tipo de tratamento que será dado nesta pesquisa serão citados, embora outros estudiosos de importância estejam dedicando-se a esta área de estudo.

S. Moscovici foi o responsável pelo primeiro delineamento formal do conceito e da teoria das representações na psicologia social. Para a elaboração de sua teoria, Moscovici parte da crítica à psicologia social norte-americana, que enfatiza os processos psicológicos individuais, e busca embasamento sociológico nas idéias de E. Durkheim⁴, que estuda as “representações coletivas” no início do século. Para Moscovici, as representações de Durkheim não davam conta de explicar novos tipos de fenômenos da sociedade atual que, ao contrário de sedimentadas, estão em constante processo de mudança.

O termo “representações sociais”, cunhado por Moscovici, designa fenômenos múltiplos, com vários níveis de complexidade (individuais e coletivos, psicológicos e sociais), e referem-se ao conhecimento sobre grande quantidade e diversidade de assuntos que participam do cotidiano das pessoas. Trata-se do conhecimento “espontâneo”, “ingênuo”, o chamado “senso-comum”, que distingue-se do pensamento científico. Para Moscovici, as representações cujo campo situa-se entre a psicologia e as ciências sociais, têm dupla natureza: psicológica e social.

Na perspectiva psicossociológica, o que se vê é uma sociedade pensante, em que os

³ A distinção é feita porque as entrevistadas colocam-se em seus depoimentos como normalistas ou como professoras, dependendo do período em que estiveram no I.E.P.

⁴ Através das representações, coletivas Durkheim buscava explicar fenômenos como a religião, a ciência, os mitos, as concepções de tempo e espaço como conhecimentos inerentes à sociedade. Para Durkheim as representações coletivas eram autônomas, exteriores e coercitivas em relação aos pensamentos e comportamentos dos indivíduos que compõem a sociedade. Durkheim, E. *As formas elementares da vida religiosa*, 1984.

indivíduos não são apenas processadores de informações e nem meros “portadores” de ideologias coletivas, mas pensadores ativos que produzem e comunicam constantemente suas soluções para os problemas que aparecem no cotidiano, produzindo e manifestando (ao mesmo tempo) suas representações.

Denise Jodelet, colaboradora da obra de Moscovici apresenta de forma muito precisa suas idéias sobre este campo de pesquisa:

As representações sociais se apresentam de diversas formas, mais ou menos complexas: como imagens que condensam um conjunto de significados, como sistemas de referências que nos permitem interpretar o que nos chega, como categorias que servem para classificar as circunstâncias, os fenômenos, os indivíduos que nos cercam, e como teorias que nos permitem ordená-los. Considera-se, então, que as representações sociais não são verdadeiras nem falsas, são somente representações coerentes como o imaginário social de determinado contexto histórico-cultural (1993).

A respeito da noção de “contexto” são esclarecedoras as idéias de Mary P. Spink, quando situa as representações como “produtos sociais”, os quais, por sua vez, têm sempre que ser remetidos às condições sociais que os engendraram, ou seja, ao contexto da produção, o qual pode ser definido não só pelo espaço social, mas também pela temporalidade.

Para uma melhor compreensão das representações como produtos sociais, torna-se fundamental a contribuição de Roger Chartier, que as situa claramente num contexto social. Sendo construções de determinados grupos sociais, estas atendem a interesses também determinados, portanto jamais podem pretender a neutralidade ou a universalidade. Chartier esclarece que:

As formas de apreensão do mundo social estão subordinadas a variáveis como as classes sociais ou os meios intelectuais. Portanto, são estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado. As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem á universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam (1990, p.170).

Também o psicólogo Jean-Claude Abric discute com bastante propriedade as

características das representações sociais que, em princípio, podem parecer contraditórias - são ao mesmo tempo “*estáveis e móveis, rígidas e flexíveis*” (Abric, 1998, p.34). A estabilidade está ligada ao que se chama de núcleo central, e a flexibilidade ao sistema periférico. Isto é, o sistema central está ligado à memória coletiva e à história do grupo, é consensual, resistente às mudanças e tem como função principal dar significado à representação, enquanto o sistema periférico permite a integração de experiências e histórias individuais e a adaptação à realidade concreta.

É possível uma aproximação entre as características do sistema central das representações e o conceito de memória coletiva que, segundo H. Roussou, é formada por representações do passado que tenham um caráter recorrente e representativo. Esta aproximação mostrou-se como um caminho apropriado para a utilização das categorias norteadoras deste trabalho.

Como foi indicado nos objetivos, as representações criadas em torno do Instituto estão no centro do interesse desta pesquisa. Portanto fez-se fundamental a discussão em torno das relações entre memória e história. No caso, a perspectiva apontada por H. Roussou de que memória e história não se opõem mas se complementam, parece pertinente.

A questão ritual das diferenças entre história e memória parece-me agora um tanto ultrapassada. Primeiro porque é hoje pacífico (ou assim esperamos) que opor de um lado a reconstrução historiográfica do passado, com seus métodos, sua distância, sua pretensa cientificidade, e de outro as reconstruções múltiplas feitas pelos indivíduos ou grupos, faz tão pouco sentido quanto opor o ‘mito’ à ‘realidade’ (Roussou, 1992, p. 97).

Ou seja, a história atualmente deve buscar a realização de trabalhos que contemplem a busca de explicações históricas (mesmo tendo a clareza de que não alcançará a pretendida objetividade) e considere as representações como formas mais evidentes da presença do passado.

É visível hoje a presença cada vez mais constante do uso da memória na

investigação histórica, o que nos leva a indagar a respeito desta opção ou preocupação dos pesquisadores nos últimos anos. A rapidez com que são veiculadas as informações e a superficialidade com que são tratados os acontecimentos, muitas vezes fazem com que tenhamos uma atitude de descaso em relação ao que nos cerca ou nos coloque na posição de expectadores do nosso próprio tempo. Qualquer problema, independentemente de seu caráter ou dimensão, é colocado no mesmo patamar e banalizado pela mídia. Não é dado o tempo suficiente para que se analise e reflita, mesmo sobre questões que dizem respeito a todos mais diretamente, a ponto de se poder tomar partido, assumir atitudes. Se esta é a relação que se tem com acontecimentos recentes, não será diferente o descaso, a indiferença e o esquecimento com a história que se distancia alguns anos do nosso tempo, porque cada vez mais aumenta a incapacidade de se perceber o passado no presente, de se articular a vida de outras gerações à nossa própria vida.

Esta tem sido uma importante justificativa apontada por alguns historiadores (Nora, 1993; Le Goff, 1999) para a necessidade que se tem constatado do uso da memória na elaboração da história do tempo presente: a dificuldade de se transmitir uma herança - seja cultural, social ou política.

Além deste argumento favorável ao uso da memória, há outro que parece particularmente instigante; o de permitir um novo olhar à história, ou seja, realizar um contraponto com a história oficial. Sem a pretensão de ser “mais verdadeira”, a memória sugere a abertura de brechas na história, através das quais se pode enxergar pessoas reais trabalhando, estudando, sonhando e construindo partes do que somos e temos.

Sem desejar ser reducionista é possível afirmar que existe uma certa semelhança entre a discussão em torno da oposição entre memória e história e aquela que opõe fontes documentais e fontes orais. As fontes documentais escritas estiveram durante muito tempo

isentas de questionamentos, pelo fato de serem datadas, assinadas, registradas. Enquanto as fontes orais são ainda objeto de críticas de parte dos historiadores, por ser mais evidente seu caráter subjetivo. Ora, a fonte documental é produto do trabalho de pessoas providas de interesses, ideologias, subjetividades, portanto sua neutralidade é apenas aparente. Todas as fontes devem se coletadas e analisadas criteriosamente, as evidências devem ser sempre questionadas. A problematização, e não a ingenuidade, deve estar presente no trabalho do historiador, o que permite um olhar crítico em relação ao passado.

Em relação à questão da memória e das fontes orais, é importante reforçar que elas não dão a informação elaborada. É tarefa do pesquisador interpretá-las e relacioná-las com outras fontes.

As ex-alunas e professoras entrevistadas pertenceram coletivamente a uma instituição, são indivíduos representantes de uma coletividade - o I.E.P. Nesse sentido, suas recordações estão relacionadas a este grupo e constituem-se na memória coletiva a respeito do Instituto. Cada uma delas, mesmo pertencendo a grupos familiares, religiosos e de amizades distintos, possui seus próprios mecanismos internos de selecionar e reter momentos significativos, o que contribui para a composição da dimensão individual da memória.

O conhecimento prévio de duas ex-alunas do I.E.P., possibilitou a formação de uma rede de possíveis depoentes. A escolha entre um nome e outro, em alguns casos foi aleatória e em outros foi direcionada, por tratar-se de pessoa citada e indicada pelas demais depoentes, como importante fonte.

Ainda no projeto inicial desta pesquisa, foi feita a afirmação de que uma grande parcela de afetividade cercava as representações sobre o I.E.P. Entre outras razões, isto deve-se ao fato de que muitas famílias da época elegeram o Instituto como “a escola de suas filhas, ou de suas mulheres”. Portanto, não é difícil encontrar, além de mães e filhas, também irmãs e

primas que seguiram o mesmo percurso escolar no I.E.P. A presença de duas mães e suas filhas entre as entrevistadas permitiu não só confirmar a hipótese do Instituto constituir-se em herança familiar, como também perceber as permanências e mudanças não só no interior do Instituto, mas também das famílias no que se refere aos comportamentos, anseios profissionais e valores.

As seguintes professoras foram entrevistadas: Eponina Bassan Solieri; Marli Solieri Brandt; Regina Bittencourt Reis; Odette Alice Bittencourt; Helena Kolody; Ceres de Ferrante; Alairta de Meneses Leprevost; Chlorís Casagrande Justen.

A Prof^a Eponina Bassan Solieri formou-se no Curso Normal em 1939. Assume em seguida uma turma em escola da capital, prêmio concedido às alunas que obtivessem os três primeiros lugares no curso. Após cursar a faculdade, retorna ao Instituto como prof^a. do curso normal, aposentando-se em 1966. Ocupou, entre outros, os cargos de coordenadora pedagógica e diretora auxiliar da Escola Normal. 84 anos.

Pertence à primeira geração de mulheres professoras do Curso Normal do I.E.P. Tem ainda a voz firme e a segurança da professora enérgica, que teve que mostrar determinação e competência junto aos alunos e a um corpo docente majoritariamente masculino. Lembra com muito orgulho de seu tempo como professora:

Professora era consideradíssima! Nossa! Respeitadíssima! Eu nunca, nunca sofri uma humilhação, diz assim: - Ah, professorinha! Professor naquele tempo era, era um doutor, era um advogado, era um médico, estava no mesmo nível (Prof^a. Eponina, 2000).

Demonstra também em sua fala um grande gosto para os estudos. Cursou a faculdade depois do casamento (com apoio e incentivo do marido), mas com grande dificuldade para conciliar as tarefas profissionais com as de mãe e dona de casa. Ocupou cargos de destaque na Secretaria de Educação e no I.E.P. É autora de livros didáticos de história e de geografia do Paraná, os quais foram utilizados no Curso Normal. Modesta,

afirma que nunca gostou de aparecer, em homenagens ou quadros de bronze e sobre a sala com o seu nome que há no I.E.P., dona Eponina pergunta-se porque fizeram isto...

A Prof^a Marli Brandt Solieri foi aluna do I.E.P. no período de 1949 à 1955, nos cursos ginásial e normal. Começou a lecionar logo após a formatura, casou-se, e, alguns anos depois, prosseguiu os estudos em nível superior, passando a lecionar de quinta a oitava série. 62 anos

Cresceu acompanhando o trabalho da mãe, prof^a. Eponina, e seguiu o mesmo caminho “naturalmente”. “*Nunca pensei em ter outra profissão*”. Apaixonada pela literatura, tornou-se professora de Língua Portuguesa, e demonstra, através de uma fala bem articulada, a professora rigorosa e cuidadosa que foi nos ensinamentos da Língua. De memória privilegiada e detalhista, prof^a. Marli recorda-se com humor de minúcias, de gestos e falas de professores.

A Prof^a Odette Regina Bittencourt Reis iniciou seus estudos no Instituto em 1949, aos 6 anos de idade. Fez a pré-escola, o primário, o ginásio, e, entre 1958 e 1961, foi aluna do Curso Normal. Logo em seguida começou a lecionar para o curso primário do I.E.P. Finalizou a faculdade em 1969, em 1970 tornou-se professora do Curso Normal, onde trabalhou até 1990, quando se aposentou. Ocupou os cargos de coordenadora pedagógica de 1º grau, diretora auxiliar de 1º grau, supervisora geral e diretora educacional. Apesar de aposentada, trabalha ainda no Instituto como assessora pedagógica. 56 anos.

De gestos delicados e brandos, e fala baixa e tranqüila, prof^a. Odette Regina demonstra em cada ato a professora compreensiva, doce e amiga que foi. Ouve com atenção e responde com uma narrativa que nos transporta no tempo, tão grande é a riqueza de detalhes e mesmo o didatismo de quem dedicou anos a ensinar. Filha e neta de professoras, foi moldada para a profissão desde os seis anos de idade, passando a maior parte de sua vida dentro do

I.E.P. De aluna tímida e estudiosa, à professora consciente de seus deveres, para prof^a. Odette a repressão na escola quase não era visível:

Era, eventualmente havia (repressão). Só que eu era uma pessoa assim muito tímida, muito retraída, criada pela minha avó, muito repressão, então eu não me envolvia muito com as meninas que eram serelepes, né. Sabe que talvez eu nem sentisse essa repressão porque eu não estava naquele grupo (Prof^a Odette Regina).

Os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos de estudo e de prática pedagógica, aliados à sua natural solícitude e educação, fizeram dela uma referência hoje dentro do I.E.P., com o qual mantém um misto de sentimentos de respeito, gratidão e muito afeto.

A Prof^a. Odette Alice Bittencourt formou-se no curso normal em 1940, tendo antes cursado a pré-escola, o primário e o intermediário. Trabalhou 38 anos como diretora de escolas públicas do interior e da capital do Estado. 77 anos

Ao contrário de sua filha, é a própria expressão da irreverência como ex-aluna do I.E.P. Mãe da prof^a. Odette Regina, já no início de sua entrevista deixa claro que não era seu desejo ser professora; foi uma imposição da família. Sua mãe também já havia cursado a Escola Normal. Guarda ainda os “trejeitos” da aluna inquieta, que desafiava as regras da escola e da família, quando “escapava” de participar dos desfiles cívicos, ou quando levava consigo para a escola um vestido, para poder passear com uma amiga depois da aula.

A Prof^a. Helena Kolody⁵ recebeu o diploma de professora no I.E.P. em 1931. Entre 1932 e 1936 trabalhou em escola pública em Rio Negro e em seguida, na Escola Normal de Ponta Grossa. Em 1937 tornou-se professora do I.E.P., onde trabalhou vinte e três anos até sua aposentadoria. Também exerceu por algum tempo a função de Inspetora Federal para o ensino Médio. 88 anos

A Prof^a. Ceres de Ferrante, fez parte da turma de formandas de 1945, tendo antes

⁵ No segundo capítulo, haverá um item específico para esta professora.

cursado quatro anos de ginásio no próprio Instituto. Lecionou em escolas públicas e exerceu cargos na Secretaria de Educação do Paraná. 72 anos.

Estudiosa e autodidata, prof^a. Ceres dedicou com convicção sua vida à educação, em especial, à Educação Infantil. Não fez curso superior, mas considerava-se sempre atualizada: *“Fiz esses cursos que apareceram na ocasião, desses que a Secretaria arruma um professor de fora. E li muito. Quer dizer, eu era um rato de livraria!”*

Filha de Salvador de Ferrante, patrono do teatro paranaense, prof^a. Ceres recebeu desde muito cedo influência dos meios artísticos e intelectuais, o que lhe proporcionou um grande conhecimento da cultura paranaense, um senso crítico aguçado e comportamento considerado avançado para época em que foi aluna do Instituto.

A Prof^a. Alairta de Meneses Leprevost também fez o curso ginásial e o normal no I.E.P e formou-se em 1950. Casou-se logo em seguida e não chegou a lecionar.

Seu depoimento aponta para uma aluna ora aplicada e preocupada em aprender, ora buscando formas de transgredir as normas. Tinha a letra “mais bonita” da escola, participou do Instituto Pestalozzi⁶, mas não deixou de “fugir” da escola para brincar no ringue de patinação que havia nas proximidades.

A Prof^a. Chlorís Casagrande Justen, aluna desde o primário do Instituto de Educação, formou-se professora em 1941. Casou-se poucos anos após se formar e afastou-se do magistério por dez anos. Após este tempo, assumiu a docência no I.E.P. e, na década de 1970, exerceu a função de diretora desta Instituição. 77 anos.

Segundo a própria depoente foi sempre uma aluna “caxias”, apaixonada pelos discursos mais idealistas e inovadores do Instituto de Educação. Participou ativamente de todas as experiências de vanguarda da escola. Aluna diletta e admiradora de Erasmo Pilotto,

difundiu a vida e a obra deste educador, e teve sua vida profissional centrada nas idéias e ideais aprendidos na Escola Normal, apesar de ter cursado faculdade posteriormente.

É presidente do Centro Paranaense Feminino de Cultura, e está ainda em plena atividade intelectual, ministrando palestras, participando de cursos, escrevendo artigos.

Além dessas entrevistadas, das quais foram traçados seus respectivos perfís, outras quatro entrevistas foram realizadas em grupo com as seguintes professoras:

- a) Prof^a. Ivone de Souza Camargo;
- b) Prof^a. Leda Pimpão Pacheco;
- c) Prof^a. Terezinha Souza Carneiro Hecke;
- d) Prof^a. Jandira Souza Carneiro.

São ex-alunas que realizaram seus estudos no mesmo período - entre 1944 e 1950 - incluindo o curso ginásial e o normal. Do grupo, duas das professoras, Jandira e Terezinha são irmãs, primas da prof^a. Ivone; Leda é a única que não mantém laço de parentesco.

Não é possível traçar o perfil destas entrevistadas, uma vez que a entrevista realizada em grupo não permitiu um contato mais prolongado com as professoras. Portanto, apresentar-se -á apenas alguns dados de suas carreiras.

A Prof^a. Ivone de Souza Camargo, filha do Prof^o. Zacarias Alves de Souza, que será apresentado no segundo capítulo, tem uma irmã que também cursou o magistério. Não exerceu a profissão de professora, pois a família mantinha o hábito de escolher uma das filhas para ficar em casa com a mãe, enquanto à outra era permitido trabalhar fora.

A Prof^a. Leda Pimpão Pacheco atuou como professora durante dez anos em escola pública, deixando de trabalhar após este tempo.

A Prof^a. Terezinha Souza Carneiro Hecke trabalhou e aposentou-se no ensino público. 68 anos.

⁶ Criado por Erasmo Pilotto em 1943, foi a primeira experiência da Escola Nova no Paraná.

Prof^a. Jandira Souza Carneiro lecionou no ensino primário, e aposentou-se como professora.

Os depoimentos das ex-professoras e das ex-alunas do Instituto foram tematizados, ou seja, houve uma comparação dos testemunhos entre si, fazendo com que a unidade explicativa não ficasse somente no testemunho individual, mas também no testemunho coletivo, que foi devidamente organizado e utilizado nos momentos apropriados. A utilização dos depoimentos permitiram a problematização de situações pouco exploradas, a reconstrução de experiências vividas e de projetos individuais e coletivos que levaram professoras e alunas a este estabelecimento de ensino.

É possível apontar como características comuns a todas as entrevistadas, que podemos entender como resultado da formação escolar que tiveram e do meio social a que pertencem: a educação requintada, a cultura geral em sintonia com os acontecimentos atuais, uma grande facilidade de expressão oral e para várias delas, também escrita. Para aquelas que exerceram a profissão, casaram-se e tiveram filhos, percebe-se que nenhuma das funções foi colocada como prioridade. Buscaram a máxima competência nos papéis que assumiram, o que certamente lhes exigiu grande esforço.

Para a realização das entrevistas utilizou-se um roteiro com questões abertas, as quais foram sendo colocadas no momento considerado mais oportuno do “diálogo” entre pesquisadora e depoente. Portanto, não foi seguida uma mesma ordem no transcurso das entrevistas, embora haja um núcleo comum em todos os depoimentos. Desde o primeiro contato, todas as depoentes falaram de sua forte ligação afetiva com o I.E.P., e mostraram-se muito predispostas a darem sua contribuição para a pesquisa. *“Talvez nessa necessidade humana de deixar traços de sua existência e por ter-se consciência da sua transitoriedade resida o prazer de falar do que se viveu e experienciou e, dessa forma, deixar registros da*

própria vida (Almeida, 1998, p.53).

Os encontros constituíram-se em momentos gratificantes e de aprendizado não somente sobre a instituição escolar I.E.P., mas também sobre o significado do orgulho e da paixão que um dia as fez professoras. Não houve objeções quanto ao uso de seus depoimentos na pesquisa.

As fontes orais vêm adquirindo atualmente uma grande importância em algumas áreas. No caso da História da Educação Brasileira, a história da memória reconstituída através das “falas” (bem como dos silêncios, pausas, gestos e olhares) das ex-professoras e das ex-alunas que ocuparam sempre o lugar de objetos dessa história, poderá contribuir para modificar a visão que se tem em relação à educação brasileira. O grande mérito de uma história da memória é a possibilidade de se imprimir uma nova dimensão à história, dando-lhe mais vida, mais “afetividade” e, por outro lado, conferir à memória o desejável e merecido respeito.

Um importante objetivo de toda história da memória, de acordo com o que nos propõe Roussou, seria a aproximação da noção de memória coletiva: *“As representações do passado em determinada época e em determinado lugar - contanto que apresentem um caráter recorrente e representativo, que digam respeito a um grupo significativo e que tenham aceitação nesse grupo ou fora dele - constituem a manifestação mais clara de uma ‘memória coletiva’* (Roussou, 1992, p.95).

Pode-se entender, a partir desta citação, que a memória tem uma dimensão individual proveniente de uma construção interna do sujeito, e uma dimensão coletiva advinda do mundo social e cultural do qual o sujeito participou e do pertencimento a determinados grupos.

Em relação aos depoimentos coletados, buscou-se ouvi-los e analisá-los a partir da

forma como P. Nora nos ensina a ver e compreender a memória, ou seja, “ *como um elo vivido no eterno presente, como vida, sempre carregada por grupos vivos, nesse sentido, em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações...*” (Nora,1993, p.9).

É preciso ter clareza de que os relatos orais não são transparentes, mas estão continuamente desvelando e ocultando fatos e informações. Deve-se estar atento, como alerta Michael Hall, ao fato de que estes documentos são construídos pelo pesquisador, diferentemente dos demais documentos que são encontrados prontos. Portanto, estão sujeitos a manipulações, tanto do entrevistador quanto do entrevistado, a distorções (nem sempre conscientes), e à escolha, dentre os sobreviventes do episódio que se está pesquisando, deste, ou daquele entrevistado (1992, p.159). São múltiplas as implicações que podem ter para a vida do entrevistado a forma ou teor das histórias que relatar. Desde a mudança das representações que construiu em torno de si próprio, à revisão de papéis sociais desempenhados no grupo a que pertenceu ou ao próprio questionamento e relativização das representações que construiu acerca do objeto em estudo.

Algumas discussões sobre as representações da mulher-professora e a educação feminina serão abordadas neste trabalho, e, neste sentido, é preciso assinalar que é bastante significativo o número de obras publicadas e de pesquisas realizadas nos últimos anos nesta área. Limitando-se à produção nacional, pode-se citar o grupo Pagu, da Universidade de Campinas, na Universidade Federal de São Paulo, o CEDHAL, da Pontifícia Universidade Católica – São Paulo, o NEMGE – Núcleo de Estudos da Mulher e Relações de Gênero, os trabalhos realizados na Universidade Federal de Santa Catarina, entre outros.

A inclusão de questões relativas a gênero e a mulheres, principalmente a partir da década de 1970, é justificada pela historiadora Maria Izilda Mattos, na obra “Gênero sem

Fronteiras”, como resultado da discussão dos paradigmas tradicionais da história e das ciências sociais, com a conseqüente descoberta do outro, da alteridade. Para Louise Tilly, “*a contribuição particular da história das mulheres foi a de orientar o interesse pelas pessoas comuns do passado – motor da história social – na direção das mulheres e das suas relações sociais, econômicas e políticas*” (Tilly, 1994, p.34).

O estudo de Alice Rosa Ribeiro demonstra a presença maciça de mulheres trabalhadoras de 1870 até 1920. Após esta data, predomina uma tendência diversa de expulsão das mulheres do mercado de trabalho industrial. Tal tendência “*foi acompanhada da vitória de concepções duvidosas que enfatizavam a fragilidade do corpo das operárias e os perigos morais que as espreitavam nas fábricas*” (Soihet, 1998, p.289). Este exemplo é demonstrativo de que o avanço das mulheres em direção à esfera pública não se fez de forma contínua e progressiva. Pelo contrário, foi uma “*trajetória feita de oscilações*” (Reis, 1994, p.50), sujeita a questões econômicas e de mercado de trabalho, bem como de questões políticas, socioculturais e morais.

Faz-se desnecessário no momento falar do histórico silêncio, do ocultamento, medo e omissão que caracterizaram a vida das mulheres. Joana Maria Pedro, referindo-se à historiografia de Desterro e Santa Catarina, nos fala da quase total ausência de nomes de mulheres nestes relatos. Aparecem geralmente como esposa, mãe, filha ou amante dos nomes responsáveis pela construção da cidade (Pedro, 1994, p.117).

Por um lado são bastante conhecidos o silêncio e o ocultamento, mas não aquela que silenciava e que se ocultava. Por outro, sabemos hoje que este silêncio nunca foi absoluto. Por mais forte que se fizesse a voz do opressor, as mulheres sempre encontraram brechas por onde pudessem se expressar de forma discreta, quase invisível. Outras, mais do que brechas, abriram caminhos, conquistaram a libertação a partir da opressão, romperam preconceitos e

assumiram ostensivamente suas ambições, pagando quase sempre um preço alto por suas atitudes corajosas. É a partir deste ponto de vista que se pretende desenvolver este aspecto da pesquisa, que é bem apresentado por Maria Izilda Mattos: *“Torna-se cada vez mais necessário, sem esquecer a opressão histórica sobre as mulheres, superar a dicotomia ainda fortemente presente entre a ‘vitimização’ da mulher e a visão de uma onipotência feminina, que algumas vezes estabelece a ‘heroicização’ das mulheres (1997, p.79).*

Ou seja, a atuação das mulheres vista de tal forma, levará a uma melhor compreensão da história e da sociedade como construções coletivas de homens e mulheres. Também dentro desta forma de compreender a inserção da mulher na sociedade, pode-se citar a obra de Guacira Lopes Louro - *“Prendas e Antiprendas - uma escola de mulheres”*. Publicada em 1987, estuda a educação escolar feminina, tendo como objeto principal o Instituto de Educação de Porto Alegre, no período de 1930 à 1970. Sua análise, pressupondo os processos de contradições e de superações a que estamos sujeitos, mostra o Instituto de Educação tanto como local para submissão (prendas), quanto para a libertação (antiprendas). A autora, além das fontes documentais, utiliza-se também das memórias de ex-alunas do Instituto.

No Brasil, com a instauração do regime republicano em 1889, a imprensa feminina e as feministas inspiradas pelas propostas liberais, reivindicam o direito de ser cidadãs, cidadania aqui traduzida como o direito da mulher à educação e a entrada no mercado de trabalho. Já em 1840, a professora e feminista Nísia Floresta critica a educação feminina por se restringir ao ensino da costura e dos bons modos. Reivindica a igualdade entre os sexos e propõe uma instrução completa semelhante para homens e mulheres. Chega mesmo a abrir uma escola dentro destes parâmetros. Suas idéias são ridicularizadas pela imprensa da época que a apontam como um perigo para os costumes. Já em 1942, o artigo 25 da “Lei Orgânica

do Ensino Secundário” estabelece a separação dos cursos masculinos e femininos. No decreto 4244 na alínea 4 do citado artigo pode-se ler: “*A orientação dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar*”. De acordo com comentários de Sílvia Bastos Tigre, educadora, em artigo publicado em 1950:

Não se trata, pois, de separação física, apenas. Não se preocupa o legislador, tão só, em fazê-las separadamente, mas diversamente, dos rapazes. Visa o sistema decretado pela Reforma Capanema dar à mulher brasileira educação consentânea com os atributos peculiares ao sexo, procurando harmonizar a sua situação de colaboradora do homem com a sua condição precípua de esposa e mãe (Tigre Bastos, 1950, p.30).

Está evidente, portanto que, ainda em 1950, a elevação do nível intelectual da mulher era aceita desde que não prejudicasse suas funções femininas. A tarefa da mulher seria continuar colaboradora do homem, agora não só como esposa e mãe, mas também na solução dos problemas da família, quando necessário.

A partir de meados do século XIX, inicia-se a abertura de Escolas Normais para ambos os sexos, embora em turnos ou escolas diferentes. Com a abertura das Escolas Normais, aumenta rapidamente o número de mulheres que procuram estes cursos, o que inclusive causa um certo espanto entre as autoridades. Este fenômeno, conhecido como “feminização do magistério”, está provavelmente vinculado ao processo de urbanização e industrialização que atrai os homens para os outros setores do mercado. A feminização do magistério gera polêmicas entre os teóricos da educação – inicialmente representaria um perigo, um mal – a mulher, por sua “infantilidade mental”, não teria capacidade para educar crianças afirmam uns, posteriormente firmou-se a idéia de que as mulheres tinham uma inclinação “natural” para o trato com as crianças. Esta posição firmou-se e legitimou-se de tal forma que até hoje está presente no discurso de muitas professoras.

Retornando às professoras e alunas que estudaram e/ou trabalharam no I.E.P. nas décadas de 1940 e 1950, interessa saber o que significou para essas mulheres serem

professoras de uma instituição de ensino secundário, num tempo em que predominavam os profissionais do sexo masculino, o que significou ser aluna daquele que era considerado o lugar ideal para a formação feminina da época; como conciliavam suas obrigações domésticas com as profissionais. Enfim, o que ficou para estas mulheres, da experiência de “terem feito parte” da história do Instituto de Educação, como alunas e professoras. Até que ponto conseguem perceber-se como autoras e personagens não só de uma escola, mas também do ensino público do Estado do Paraná e como essa percepção influenciou suas vidas pessoais.

Além das fontes orais e documentais, outros suportes da memória foram recuperados com as entrevistadas ou no próprio Instituto e contribuíram para a interpretação histórica. Fotografias, anotações pessoais, convites de formatura, cadernos escolares, são vestígios que favorecem a construção da memória.

O trabalho com memória e fotografia, por sua peculiaridade, mereceu uma atenção especial. Além do acervo fotográfico do I.E.P. e de outros arquivos públicos, também as entrevistadas contribuíram com seus acervos particulares de fotografias referentes ao momento em que tiveram suas vidas ligadas mais diretamente ao Instituto.

Após ser identificado e analisado objetiva e criteriosamente, este material constituiu-se em importante fonte para a retomada dos cenários profissionais (individuais e coletivo), e de momentos do passado. Ao trabalhar-se com fotografias é importante também não ser ingênuo, não se iludir crendo que a fotografia espelha sempre a realidade. Algumas vezes ela é uma deturpação (são conhecidos os casos de montagens fotográficas), outras vezes é apenas um indício (a ser verificado), há também o próprio envolvimento do fotógrafo que escolhe qual recorte da realidade ele quer registrar. Mas o pesquisador hoje deve estar cada vez mais atento a esta forma de manifestação/representação, observando que a peculiaridade da imagem fotográfica reside nas inúmeras possibilidades que ela fornece para interpretar a

realidade, num processo sucessivo de criação de novas realidades.

Para se chegar ao outro lado da imagem, ao imaterial, ultrapassando o registro fotográfico, Bóris Kossoy propõe como ferramenta “*utilizarmos a sensibilidade, do constante esforço de compreensão dos documentos e do conhecimento multidisciplinar do momento histórico fragmentariamente retratado[...]. Resgatando o ausente da imagem compreendemos o sentido do aparente, sua face visível*” (Kossoy,1998, p.43). Ou seja, não se deve acreditar totalmente no que se vê, e saber ver além, ao lado, através... descobrindo aí a densidade da fotografia.

As imagens fotográficas são, ao mesmo tempo, suporte para a memória e memória propriamente dita, considerando-se que muitas vezes falam por si mesmas, pois possuem linguagem própria. Possibilitam o aprofundamento e enriquecimento das análises, e associadas aos relatos orais reforçam o cunho sócio-histórico da pesquisa.

As fontes documentais utilizadas para esta pesquisa foram obtidas nos arquivos do próprio Instituto de Educação e de outras instituições públicas; além de compor o trabalho, também subsidiaram a realização das entrevistas. Os documentos levantados no Instituto constituem-se de atas, livros de chamada e de matrícula, registros de ocorrências, ofícios e outros que podem nos falar da origem dos alunos, dos anseios dos professores, dos conflitos internos, das reivindicações de pais e alunos, dos conteúdos programáticos que, ao menos formalmente, foram ministrados. Esta é uma tarefa bastante minuciosa e que, devido a constantes mudanças internas de administração, de pessoal ou de espaço, (muito típica em instituições escolares públicas), somando-se à crônica falta de recursos físicos e financeiros, muitos documentos de seu acervo histórico acabaram por extraviar-se, perdendo-se assim partes do que foi vivido naquela instituição. No caso do I.E.P., há uma grande lacuna entre os anos de 1930 e 1970, para a qual não foi encontrada explicações.

O levantamento em jornais foi realizado com o intuito de buscar informações sobre o cotidiano da cidade de Curitiba nas décadas de 1940 e 1950, e de como se inseria esta instituição de ensino no panorama da cidade. A preocupação era conhecer a configuração espacial da cidade e, especialmente, do local em que está situado o Instituto, os meios de transporte e as vias de acesso à escola. São informações que não só formaram o cenário para a pesquisa, mas que também contribuíram para responder a problemática deste estudo. A importância que a imprensa da época conferia à educação é outro aspecto que pode ser verificado através dos jornais.

Os periódicos constituem-se em mais uma fonte muito rica, principalmente por seu caráter dinâmico, que reflete o pensamento e os valores da época. A revista *Atualidades Pedagógicas*, publicada pela Editora Nacional, na década de 1950, aponta as experiências educacionais inovadoras, além de trazer artigos a respeito do papel da mulher na sociedade. Publicações locais com a revista *Grã-fina*, *A Ilustração* e os guias telefônicos da época também contribuíram para a compreensão do cotidiano da cidade.

Para a leitura e análise da arquitetura do prédio escolar, foram consultados os arquivos dos órgãos públicos. As plantas arquitetônicas da escola, bem como os ofícios entre a administração municipal e a escola, são esclarecedores da necessidade de se demonstrar, já na fachada da escola e na sua estrutura espacial, a atitude de respeito que a sociedade deveria ter para com aquela instituição. Palavras como Palácio ou Templo para designar escolas evidenciam o lugar que deveriam ocupar no imaginário social. Os ofícios também podem dizer sobre a importância que a administração pública dava às escolas com problemas de infra-estrutura.

Nesta investigação de natureza histórica, não se privilegiou nenhuma fonte sobre outra. Foram buscados nas fontes escritas, nos relatos orais, nas fotografias, nos documentos

peçoais e nas plantas arquitetônicas, subsídios que, juntos, cada qual com sua especificidade, pudessem contribuir para a compreensão da importância, trajetória e significado do Instituto de Educação do Paraná, na cidade de Curitiba dos anos de 1940 à 1960.

A partir das considerações que dizem respeito à metodologia e às fontes utilizadas, vê-se que a riqueza e o encantamento de um trabalho que tem como elementos fundamentais a memória, o uso de fontes orais e documentais e o suporte fotográfico, está nas múltiplas faces que podem ir se revelando ao longo da pesquisa. Personagens transformam-se em autores, que por sua vez tornam-se intérpretes de sua própria história, ou da história que ajudaram a construir. A possibilidade de enxergar-se num outro tempo, numa outra situação, permite que atribuam novo sentido a suas ações, compreendendo aos poucos sua singularidade e importância naquele contexto histórico.

Este trabalho está dividido em três capítulos, que representam três aspectos que contribuíram para a construção de representações sobre o I.E.P.

No primeiro capítulo é feita uma análise e discussão a respeito da importância da arquitetura escolar como integrante do discurso político de uma determinada época, além de buscar compreender seu caráter de linguagem pedagógica. Seguindo os caminhos já apontados por Carvalho (1989), Escolano (1994), Frago (1993), Souza (1998) e Monarcha (1999), cada um dos espaços do prédio escolar é revisitado, e tem suas funções e características explicadas.

O segundo capítulo trata do reconhecimento das normalistas e dos professores e professoras do I.E.P.- de onde provinham, quem eram, o que buscavam no Instituto, que imagens foram construídas a seu respeito. No caso dos professores e professoras, é feita uma rápida discussão a respeito da notoriedade de alguns professores mencionados com mais insistência nos depoimentos.

No capítulo três, o objetivo é conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo

I.E.P. nas décadas de 1940 e 1950. São discutidas aqui, as influências das concepções pedagógicas da época, as grades curriculares, as normas internas e as festas e comemorações escolares. Assinalamos que neste caso considera-se tão importante quanto a regulamentação legal, a forma como esta foi interpretada e assimilada ao dia a dia escolar.

1 CENÁRIO E PALCO PARA A INSTRUÇÃO: REPRESENTAÇÕES SOBRE A ARQUITETURA ESCOLAR

A rua Emiliano Pernetá,⁷ onde situa-se o Instituto de Educação, já em 1940 era considerada movimentada:

Era bastante barulhenta para a época, sempre foi um local movimentado, mantida as proporções[...] (Profª Marli, 2000).

Provavelmente a proximidade com a rua Quinze de Novembro, então principal centro de comércio da cidade, bem como a circulação dos bondes elétricos, que passavam em frente ao colégio, contribuísssem para o “barulho” da rua, pois os ônibus não circulavam por esta via, e o número de automóveis ainda era muito pequeno. Era caminhando que a maioria das alunas chegavam ao Instituto.

Vinham a pé[...] uma ou outra vinha de carro, tinha uma colega no ginásio que a mãe tinha uma lambreta. Eu me lembro da mãe esperando a filha de lambreta (Profª. Odette Regina, 2000).

No geral, elas moravam no caminho e desciam a pé, algumas vinham de ônibus. Eu mesma vinha a pé por um bom tempo (do Prado Velho). Depois fui de bonde, não o que passava ali, porque aquele era o da Água Verde, vinha com o bonde da Marechal que parava na praça Tiradentes[...] (Profª. Marli, 2000).

Mas outros aspectos contribuíaam para o movimento desta rua, como o grande fluxo de estudantes provenientes de escolas da região. Na própria rua Emiliano Pernetá, além do Instituto de Educação, encontravam-se o Grupo Escolar Oliveira Bello, o Liceu de Artes, o Colégio Cleto (no local encontra-se hoje a Faculdade de Direito de Curitiba) e o Colégio São José (mantém-se no mesmo local).

A Cinelândia, localizada na Avenida Luiz Xavier, irradiava-se até a Voluntários da Pátria com dois cinemas – Cine América e Cine Curitiba, “*que enquadravam-se na categoria dos cinemas ‘populares’, que ofereciam filmes e seriados em sessões corridas, a preços*

médicos.” (Boschilia, R. 1995, p.45). Também na rua Voluntários da Pátria, havia um ringue de patinação - maior sucesso entre as normalistas, que arriscavam-se à suspensão, por alguns momentos de diversão naquele local. As janelas do colégio que abriam-se para esta rua eram disputadas pelas alunas nos horários em que por ali passavam os estudantes de medicina, provindos da Santa Casa de Misericórdia, localizada na praça Rui Barbosa, em direção à rua Quinze.



FIGURA 2 – RUA EMILIANO PERNETA (c) 1940.
 FONTE: HOERNER Jr. *Curitiba 1900*. Curitiba: SECE, 1984.

O comércio era formado por pequenos armazéns de secos e molhados, casas de frutas e verduras, açougues, loja de armarinhos (Casa das Linhas), Papelaria da Normalista, local onde as alunas compravam o material utilizado no curso, e Livraria do Sul Ltda. No atual prédio do Museu de Arte Contemporânea, funcionava a Secretaria de Saúde, onde anualmente era feita a abreugrafia que deveria ser apresentada por ocasião da matrícula.

⁷ Trata-se hoje de uma rua central, predominantemente comercial, com intenso tráfego de transporte coletivo, veículos de passeio e grande fluxo de pedestres.

Me lembro onde tinha que tirar, fazia radiografia, todo o ano antes de fazer a matrícula tinha que fazer, levar a carteira de saúde! Fazia a carteira de saúde todo o ano pra poder fazer a matrícula (Profª Marli, 2000).

Apesar do comércio e do movimento da rua, a região ainda era predominantemente residencial.

Conforme consta em escritura pública de 17 de outubro de 1913, do 2º Tabelião da cidade de Curitiba, o terreno no qual foi construído o Instituto de Educação foi vendido ao Governo do Estado do Paraná em 1913, pelo coronel Ernesto de Campos Lima e sua mulher, ambos residentes no Estado do Rio de Janeiro, pela importância de oitenta contos de réis, sendo que sessenta contos de réis foram referentes à venda do terreno, e vinte contos de réis foram para a indenização de Ildefonso & Companhia – Empresários Theatraes, que até então arrendavam o terreno para o Theatro Polytheama, que ali funcionou deste 1911.

Entre a data da compra do terreno e a construção do I.E.P., o local não teve um fim específico:

A minha avó dizia que aqui era um terreno em que colocavam circo, em 1915. Ela morava em frente (Profª. Odette Regina, 2000).

A escolha daquele local para a construção do prédio do Instituto não foi totalmente esclarecida, mas observando-se a localização das demais escolas da época, percebe-se uma tendência para situá-las na região central da cidade.

“A localização, como problema a resolver surge da confluência de dois fatos: um, já apontado, seria a necessidade de que a instituição escolar se localizasse em um edifício próprio, construído para tal fim; o outro seria o crescimento das cidades e as intenções de regularizar este crescimento mediante o planejamento urbano”⁸ (Frago,1993-94, p.29).

Durante o século XIX, têm início as discussões a respeito da localização ideal das escolas.

Pablo Montesino, em seu “Curso de Educación”, defende a construção das escolas em lugares retirados e tranqüilos, mas não muito longe da população. Em 1905, na Espanha, a “Instrucción técnico-higiênica relativa a la construcción de escuelas”, aponta dois critérios básicos para a escolha do local da construção escolar, os quais seriam de ordem higiênica e moral. Ou seja, além de buscar-se um lugar seco, arejado e bem ensolarado, a escola deveria estar distante de atividades que poderiam “*estremecer a moralidade e a saúde, como tabernas, cemitérios, hospitais, quartéis, casas de jogos, bordéis, etc*”. Também em 1905, vários autores como Julián López y Candeal, Mariano Carderera e Francisco Ballesteros, optavam por aplicar o critério da comodidade, apontando os terrenos centrais, mais próximos da população, como os mais adequados para a construção de escolas (Frago, p.31).

Alguns fatores ajudam a explicar a escolha do lugar que foi ocupado pelo I.E.P. – sua clientela era majoritariamente feminina; os transportes coletivos eram escassos na época; o ensino secundário, principalmente feminino, ainda não estava democratizado, portanto as alunas do Instituto, bem como seus professores, moravam na região central da cidade ou nos bairros próximos, devido à condição social favorável de que usufruíam; também era costume os pais acompanharem as filhas no percurso de ida e volta da escola (ao menos no início do curso), e como em geral este trajeto era feito a pé, as distâncias não poderiam ser muito grandes. Mas sobrepõe-se a todos estes fatores, o fato de que este não foi um prédio planejado para ficar isolado numa região periférica da cidade, ou próximo do ar puro do campo, como propunham os discursos idealistas e românticos, derivados da idéias de Rousseau, ou dos modelos de Shiller e Froebel, mas para ser exibido, para orgulhar seus alunos e para lembrar constantemente a sociedade da importância e do lugar que cabia à educação. Ou nas palavras

⁸ Todas as citações da obra de Antonio Viñao Frago são do original em espanhol. As traduções são responsabilidade nossa.

do arquiteto W.M. Moser, *“a escola deveria ser o elemento dominante do conjunto de construções que a rodeiam, sendo o símbolo que representa o esforço em favor da cultura”*⁹ (Moser, apud Escolano, 1993-94, p.104).

A antiga Escola Normal funcionou juntamente com o Instituto Paranaense (antigo Liceu), durante 36 anos, não só nas mesmas instalações mas também com os mesmos professores. Em 1921, no governo do Dr. Caetano Munhoz da Rocha, tem início a construção do novo prédio, conforme a mensagem presidencial abaixo, o qual recebeu o nome de Palácio da Instrução.

Às fls. da mensagem presidencial de 1922-1923, lê-se: construção da Escola Normal da Capital, cujos serviços contratados com o sr. José Muzzilo, mediante concorrência pública, foram iniciados a 21 de abril de 1921, prosseguindo regularmente as obras com as quais já se despendeu até 31 de dezembro último, a quantia de 140:000\$000.

Às fls. 112 do relatório secretarial do segundo semestre de 1922 e 1923, lê-se: a construção desse prédio foi contratada com o Sr. José Muzzilo que deu início aos trabalhos em abril de 1921, sendo o mesmo inaugurado festivamente em 7 de setembro de 1922.

O prédio foi construído em um terreno que mede 48 metros de frente por 72 de fundo. Está magestosamente situado na esquina das ruas Aquidaban¹⁰ e Voluntários da Pátria, apresentando linhas impecáveis de uma arquitetura ao mesmo tempo sóbria e elegante, o que muito condiz com o fim a que se destina (doc. SEEC, s.d.).

Majestosamente situado..., arquitetura sóbria e elegante... Estes são elementos que condizem com o padrão e estilo de outras escolas normais construídas na época. Construções planejadas para destacar-se em meio aos demais edifícios, para provocar a admiração naqueles que as observavam de fora e naqueles que tinham o “privilégio” de conhecê-las por dentro. Assim foi, também, com a antiga Escola Normal, que, através de sua própria gramática¹¹, conquistou o “estatuto de obra de arte”.

⁹ Todas as citações da obra de Agustín Escolano são do original em espanhol. As traduções são responsabilidade nossa.

¹⁰ A antiga rua Aquidaban é a atual Emiliano Pernetá. A morte do poeta paranaense em 1921, motivou a mudança do nome desta rua.

¹¹ Segundo Wright, “a palavra gramática mantém o mesmo sentido qualquer que seja o gênero da construção, trate-se de palavras, pedras ou madeira, são as relações formais entre diferentes elementos que entram na composição do todo. A gramática de uma casa é a articulação manifestada de suas partes”. (Wright, apud Piermattiri, 1984.)

Foi a mais vultosa obra construída no Paraná, desde sua emancipação política. Custou oitocentos e cinquenta contos (Ratacheski, 1953, p.41).



FIGURA 3 – INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ (c) 1930.
Arquivo: Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba

Se hoje sua presença em meio ao grande movimento da rua Emiliano Pernetta desperta pouco interesse na população que por ali transita, na época de sua construção e mesmo nas décadas de 1940 e 1950, certamente isto era muito diferente. Atraía a atenção de todos que por ali passavam, principalmente de visitantes, que paravam e indagavam a respeito do prédio (Prof^a. Odette, 2000).¹² Ainda sobre as impressões causadas àqueles que chegam de fora da cidade, Escolano comenta: *“O viajante que entra em contato pela primeira vez com uma população pode observar e diferenciar nesta, mesmo sem conhecê-la, a singularidade de certas construções.”* E prossegue afirmando *“que a arquitetura escolar*

cumpriu não somente uma função pedagógica, mas também uma missão cultural de primeira magnitude, ao criar um dos símbolos que melhor aglutinam a consciência coletiva dos povos e sua própria identidade.” (1993-94, p.104). O prédio do Instituto de Educação do Paraná certamente conseguiu dar identidade a muitas gerações de normalistas e professores e hoje cabe-lhe o papel de contribuir na construção de *“representações coerentes com o imaginário social daquele contexto histórico-cultural”* (Jodelet,1993). Não se deseja com isto, superestimar a arquitetura do Instituto em detrimento de suas teorias e práticas pedagógicas, mas somente destacar a importância da primeira e reforçar a posição de que *“se o prédio fosse outro, com certeza a história também seria outra”* (Escolano, 1993-94, p 104).

Segundo Antonio Viñao Frago, a necessidade de prédios especialmente construídos para abrigar escolas é resultado da conjugação de várias forças. Algumas, mais amplas, como a especialização e autonomia das funções sociais, e outras mais específicas, como a própria profissionalização do trabalho docente. *“Da mesma forma que para ser professor ou mestre não servia qualquer pessoa, tampouco qualquer edifício ou local servia para escola. O edifício escolar deveria ser configurado de modo definido e próprio, independente de qualquer outro, em um espaço também adequado para tal fim”* (1993, p.25).

Já em 1875, Dr. João Manuel da Cunha, diretor da Instrução Pública da Província do Paraná, comenta em seu relatório apresentado à Assembléia Provincial, sobre o edifício escolar, seu arejamento, insolação, higiene, etc. Afirma ele: *“que a nação, assim como tem quartéis para seus soldados, hospitais para seus enfermos, tribunais para suas justiças, institutos para suas ciências, também levante em cada cidade, ao menos, e por enquanto, um edifício público, risonho e hospitaleiro, que se chame – Escola Pública, ornado de cartas*

¹² Todas as falas do cotidiano do colégio, bem como a maior parte da descrição do prédio, foram construídas com base nas entrevistas

murais, mapas, quadros, etc, verdadeiras máquinas de centuplicar as forças da inteligência, de suavizar os processos do trabalho mental...” (citado In Ratcheski, 1953, p.30).

No entanto, é no final do século XIX que acentua-se a preocupação dos administradores com a arquitetura dos prédios escolares. Prédios que não se caracterizassem somente por sua funcionalidade, mas que “falassem” sobre sua importância e seu papel social, que simbolizassem os novos valores de uma dada sociedade que buscava dar um novo lugar à cultura e à educação. Sobre os primeiros grupos escolares do Estado de São Paulo, Rosa Fátima de Souza, assim refere-se:

Estes edifícios puderam sintetizar todo o projeto político atribuído à educação popular: convencer, educar, dar-se a ver! O edifício escolar torna-se portador de uma identificação arquitetônica que o diferenciava dos demais edifícios públicos e civis ao mesmo tempo em que o identificava como um espaço próprio, lugar específico para as atividades de ensino e do trabalho docente. Na arquitetura escolar encontram-se inscritas, portanto dimensões simbólicas e pedagógicas (1998, p.123).

Este exemplo mostra que a importância da arquitetura dos prédios escolares transcendia os critérios de praticidade e funcionalidade. O “dar-se a ver” expressa quase que a materialização do projeto educacional.

A escola, no início do regime republicano, torna-se o símbolo da nova ordem, ou nas palavras da Marta Carvalho “*o sinal da diferença que se pretendia instituir entre um passado de trevas, obscurantismo e opressão, e um futuro luminoso em que o saber e a cidadania se entrelaçariam trazendo o Progresso*” (1989, p.23).

Considerando-se a valorização da qual eram dignos os professores no início do século, não é surpresa que uma escola de formação de professores, local onde reuniam-se mestres e futuros mestres, fosse ainda mais valorizada e merecesse destaque em meio a configuração urbana. Por ocasião da inauguração da Escola Normal Caetano de Campos (São Paulo), em 1894, o discurso de Cesário Mota, quando refere-se à grandeza e majestade do prédio então inaugurado, faz a devida complementação: “*a nobreza das suas linhas*

demonstrava a crença de que não haveria mais nobre profissão que aquela que se incumbia de preparar cidadãos para a sustentação, defesa e engrandecimento de uma pátria livre” (Carvalho, p.24).

O prédio do Instituto de Educação do Paraná, construído em estilo neoclássico, possui a fachada artisticamente composta de colunas da ordem jônica, alternadas com grandes janelas; as do andar superior, em forma de arco, e que abrem-se para pequenas sacadas, e as do andar inferior, retangulares. É cercado por um pequeno jardim e separa-se da rua por um muro com grades altas, inserindo-se assim na proposta de Francisco Ballesteros, que aconselhava *“não fechar, porém isolar”* (Ballesteros apud Frago, 1993, p.35).

O edifício principal tem a forma de U, e compõe-se de três pavimentos, sendo que o primeiro pavimento está abaixo do nível da rua e é chamado, na planta original, de porão, embora não seja esta sua função. Segundo Frago, existem dois modelos simplificados de prédios escolares que correspondem ao jogo de relações entre o interno e o externo, o fechado e o aberto:

Um, em forma de U, no qual predomina a fachada, dando-lhe o sentido de espetáculo e ostentação. Busca impressionar aqueles que o contemplam e oculta seu interior. Outro, em forma de U invertido, antítese do anterior, ao qual se tem acesso através de um pátio ou jardim e que acolhe e protege ao visitante, recebendo-o entre suas duas alas, como se fossem braços (1993, p.43).

A escadaria central, com degraus largos, e circundado por corrimões decorados com pequenos balaustres, está na memória de todos que “conheceram” o Instituto. Não seria arriscado dizer que esta escadaria constitui-se e foi constituída como o primeiro símbolo do I.E.P.

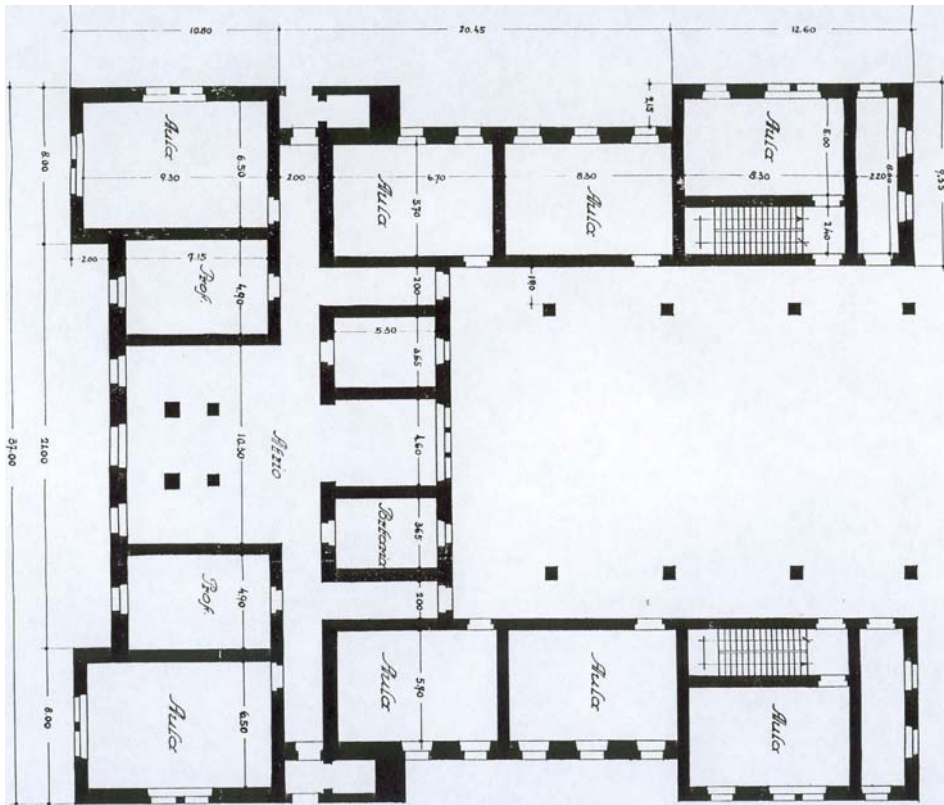


FIGURA 4:
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ – Planta do porão (original) 1921.

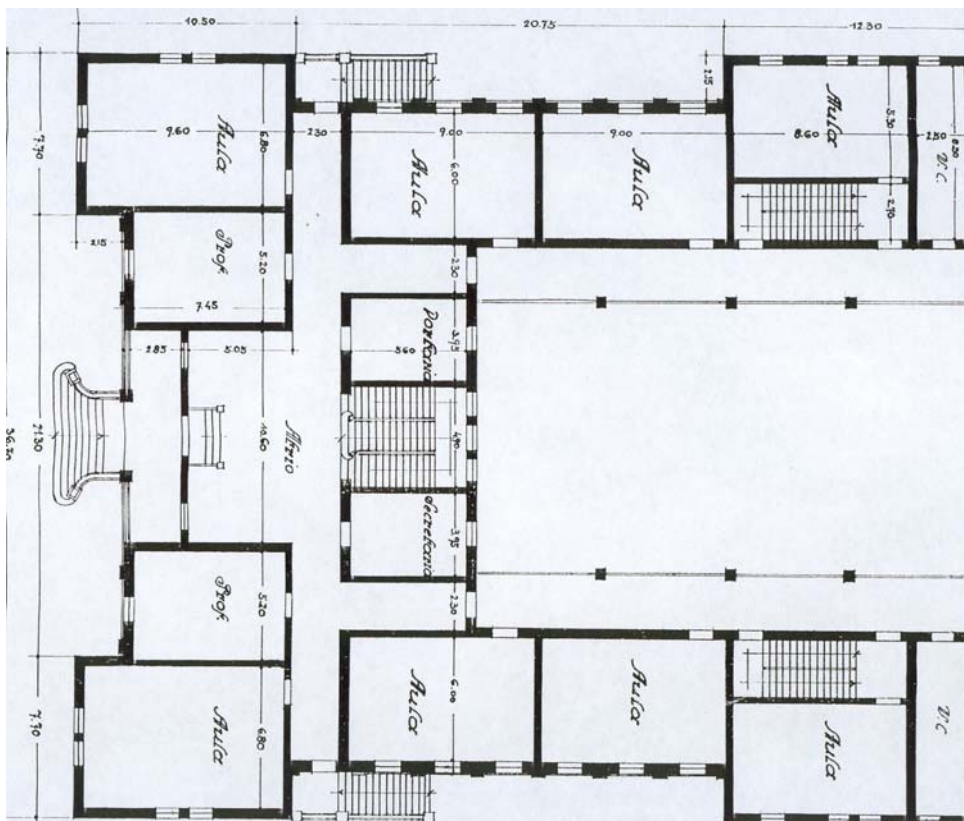


FIGURA 5: PLANTA DO PRIMEIRO PAVIMENTO
FONTE: Secretaria de Estado da Cultura e Esportes.

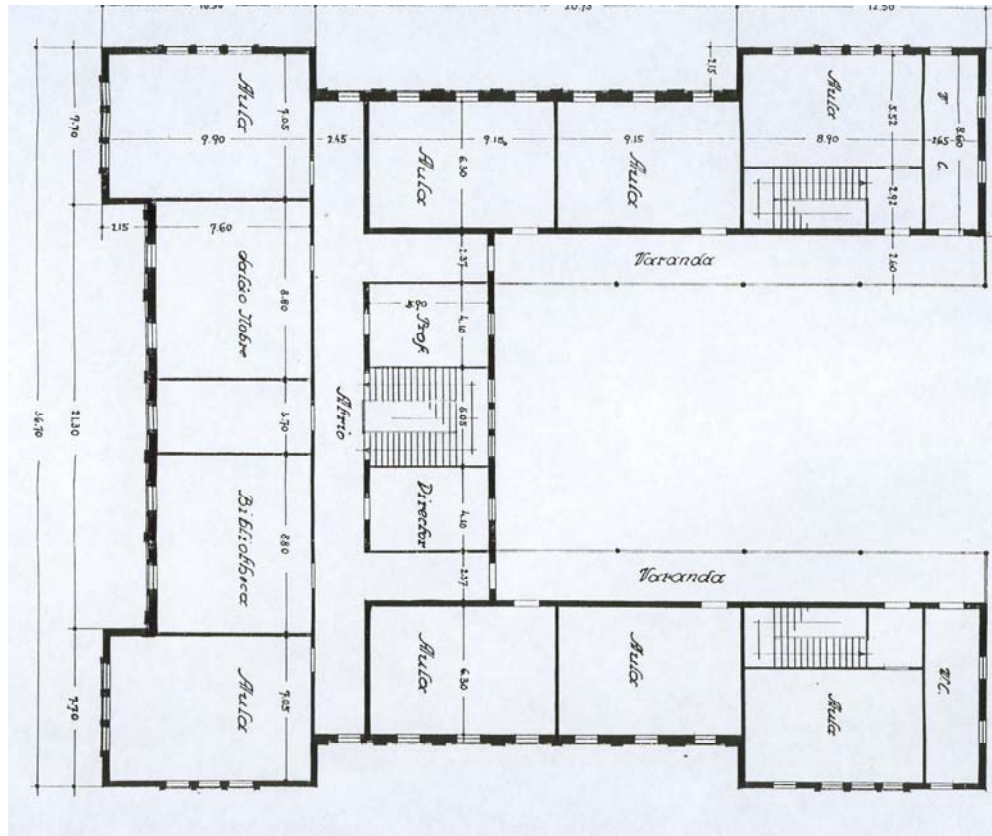


FIGURA 6:
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ – Planta do terceiro pavimento
(original) 1921.

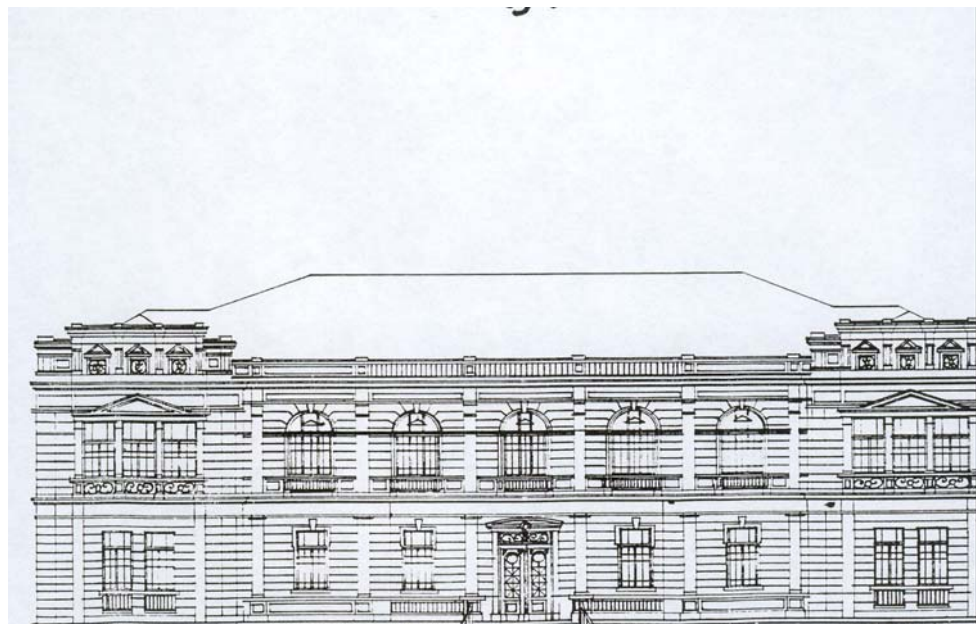


FIGURA 7: FACHADA PRINCIPAL
FONTE: Secretaria de Estado da Cultura e Esportes

hipótese:

O prédio era imponente! Aquilo era maravilhoso, muito bem conservado, ainda se cuidava do prédio[...] Eu te digo o seguinte, quando eu fui aluna lá, eu olhava a entrada principal e pensava: - Um dia eu ainda hei de subir estas escadas! (Profª Eponina, 2000)..



FIGURA 8: ESCADA FRONTAL DO I. E. P. (s.d.)
Arquivo: Instituto de Educação do Paraná - IEP

Somente os professores podiam utilizar a entrada principal, as alunas entravam pelas portas laterais, e “sonhavam” com o dia em que poderiam também usufruir do privilégio de entrar em sua escola pela porta principal. Algumas conseguiram, tornaram-se professoras do Instituto, outras não, mas têm a lembrança do momento máximo na vida da normalista: o momento da foto na escadaria principal, quando já sentiam-se professoras, porque poderiam utilizar, mesmo que momentaneamente, um espaço exclusivo dos professores. Mas não é somente simbólica a importância da escadaria; ainda hoje, entrar no Instituto pela porta principal, não só permite enxergá-lo de um novo ângulo, dando ao ambiente uma nova

amplitude, como também provoca sentimentos diferentes daqueles experimentados na entrada lateral. Idéia esta reforçada por G. Scott, quando afirma: “*o arquiteto tenta, por intermédio do espaço, suscitar um determinado estado de espírito nos que ‘entram’ nele*” (Scott, apud Zevi, 1989, p.186).

Ultrapassando a porta ou (pórtico) principal, decorado com frontões, estamos no hall, ou saguão que, na época, dava acesso, à direita, ao gabinete da direção, à sala dos professores e à biblioteca; e à esquerda, à secretaria, e a uma sala onde as inspetoras guardavam os livros de chamada dos professores e outros materiais para uso em sala de aula. À frente, uma nova escadaria em mármore, que leva ao 3º pavimento e ao salão nobre. A decoração desta escadaria, com vitrais, confere-lhe um ar luminoso e festivo. O hall, na época ricamente mobiliado com estofados de couro e decorado com uma grande obra de Guido Viaro¹³, réplica do “Grito de Independência” de Pedro Américo, juntamente com a escadaria, faz parte do jogo dialético dentro - fora, fechado – aberto, compõem a zona de transição fazendo a ligação com o exterior (Frago,1993, p.43). Era onde os professores reuniam-se para tomar o cafezinho, uma espécie de sala de visitas do colégio. Em todas estas áreas as alunas também não circulavam, somente observavam de longe, e novamente se perguntavam:

Será que um dia a gente consegue[...]? (Profª. Odette, 2000).

Aluno não pisava ali naquela entrada principal. Aquilo era lindo, muito bem mobiliado, era o fino (Profª. Eponina, 2000).

¹³ Guido Viaro (1897 – 1971) – Italiano de nascimento, mudou-se para o Brasil em 1927. Desenhista, pintor e gravurista, foi professor em vários colégios e na Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Realizou exposições individuais em Curitiba, São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre, recebendo várias medalhas. Manteve estreitas ligações com o I. E. P., realizando ali duas exposições individuais. Foi criador da 1ª escolinha de arte do Brasil (posteriormente Centro Juvenil de Artes Plásticas), a qual esteve instalada inicialmente no prédio do Instituto. É considerado o principal representante da arte moderna no Paraná.



FIGURA 9: HALL DE ENTRADA DO I. E. P.
Arquivo. Instituto de Educação do Paraná - IEP

A linguagem silenciosa (Hall,1997) da arquitetura impõe fronteiras muito bem demarcadas, sem a necessidade de serem mencionadas. Os lugares por onde o indivíduo circula dizem quem ele é e que posição ocupa. *“Toda arquitetura é definitivamente necessária, porém também arbitrária, funcional, porém também retórica. Seus signos indicativos deixam, em seu fazer cotidiano, pegadas que guiam a conduta”* (Escolano, 1993-94, p.107).

O salão nobre destaca-se na memória daqueles que trabalharam e estudaram no Instituto. Era utilizado para as aulas de música ou em ocasiões especiais, como apresentações de palestras ou festividades. Só poderia ser freqüentado pelas alunas quando estas fossem convidadas. O teto decorado, as cadeiras de encosto alto, uma grande mesa, o piano de cauda, as cortinas grossas, os candelabros que eram acesos quando alguma solenidade acontecia à noite, principalmente o quadro do governador Caetano Munhoz da Rocha – obra de Alfredo

Andersen¹⁴, que do alto de sua imponente companhia acompanhou gerações de professoras, davam ao salão nobre o ar solene e austero pertinente ao seu papel.



FIGURA 10: SALÃO NOBRE DO I. E. P.
Arquivo: Patrimônio Histórico do Estado.

O gabinete da direção é outro espaço central e restrito da escola. A planta original mostra-o situado no andar superior, com a janela voltada para as varandas, o que permitia a observação de todo o interior do edifício. No entanto, no período pesquisado, e mesmo na década anterior (1930), ele já ocupava o lugar onde está até hoje – à direita do saguão, em frente à sala dos professores (hoje a sala dos professores situa-se ao lado do gabinete). No mesmo andar, mas à esquerda do saguão, está a secretaria. Esta disposição evidencia as duas funções principais destinadas à direção da escola: primeiro, a função de controle, facilitada

¹⁴ Alfredo Andersen (1869 – 1935) Nascido na Noruega, transfere-se para Paranaguá em 1893. Após cinco anos fixa-se em Curitiba. Aqui, fundou uma escola particular de desenho e pintura, e lecionou desenho na Escola Alemã e no Colégio Paranaense. Em 1909, a convite da Escola de Artes e Indústrias instituiu um curso de desenho. Andersen participou algumas vezes do Salão Nacional de Belas Artes e realizou diversas mostras individuais em Curitiba. Expôs seus trabalhos

pela proximidade com a sala dos professores. Com apenas alguns passos, é possível saber quem está presente, quem se atrasou, e até mesmo sobre o que conversam nos intervalos. A outra função é técnico-burocrática, daí a necessidade de estar próximo da secretaria.

A mobília do gabinete também correspondia à importância da figura do diretor:

No gabinete cheguei a entrar, o gabinete tinha uma mobília entalhada, muito bonita! Era linda, linda! Chamava atenção. Tinha um[...] não chegava a ser uma escrivaninha porque era um movelzinho menorzinho, mais estreito, mais compridinho assim, que eu era fascinada por aquele móvel, pelo trabalho de entalho que havia nele! Era uma coisa assim[...] não sei, deslumbrante! Pra mim[...]. Talvez hoje eu olhasse e não achasse tão bonito, mas[...] na época eu achava maravilhoso! (Prof^a. Marli, 2000).

Entre os espaços permitidos e mais freqüentados pelas alunas, estão as salas de aula, corredores (também chamados de varandas, pois eram abertos para o pátio interno), o pátio e biblioteca.

As salas de aula, em número de vinte e seis na época, são independentes, servidas de corredores e varandas, o que lhes dá boas condições de iluminação, insolação e ventilação.

Todas as salas obedecem rigorosamente aos modernos preceitos de higiene. Aeração ampla, distribuição unilateral da luz solar, evitando as anomalias da visão, tão freqüentes nas escolas, sendo que alguns especialistas chegaram à conclusão de que a diminuição da visão e a myopia em particular eram devidas às más condições desses estabelecimentos. A largura das salas de aula, para tornar uniformes a distribuição de luz, é limitada e está em função dos claros, sendo geralmente de 6 metros por 9 de comprimento. A exceção do apparatuso Salão Nobre, as demais salas pintadas com muito gosto, não apresentam ornamentação com molduras, condenáveis no caso, por se tornarem nocivos depósitos de pó (Arq. I.E.P., 1943).

Além destes critérios higienistas, apresenta-se também como aspecto positivo a distribuição das salas de aula no corpo do edifício, feita de tal forma que permitia eficiente fiscalização. Todos podem ser observados com facilidade, e o controle, mesmo que não seja contínuo, acaba por ser incorporado por alunos e professores (Foucault, 1983, p.127).

Havia regulamentos, regras, mas nós nem percebíamos, pois já estávamos acostumadas (Prof^a. Odette, 2000).

As salas de aula do Instituto eram organizadas com carteiras duplas, enfileiradas e

também no Rio de Janeiro e em São Paulo. É considerado o mais importante formador das artes plásticas do Paraná, cuja

fixas no chão. Os motivos alegados para o uso desse tipo de carteiras eram de ordem econômica. Em algumas salas as carteiras já eram individuais, todas com o espaço próprio para o tinteiro. Os quadros-negros eram em número de dois, colocados um na parede anterior e outro na posterior. Os professores, à frente da turma, quase sempre utilizavam-se de tablados. Em ata da reunião da Congregação de 27/02/47, lê-se solicitação dos professores para que sejam colocados estrados em todas as salas de aula como medida de efeito disciplinar.

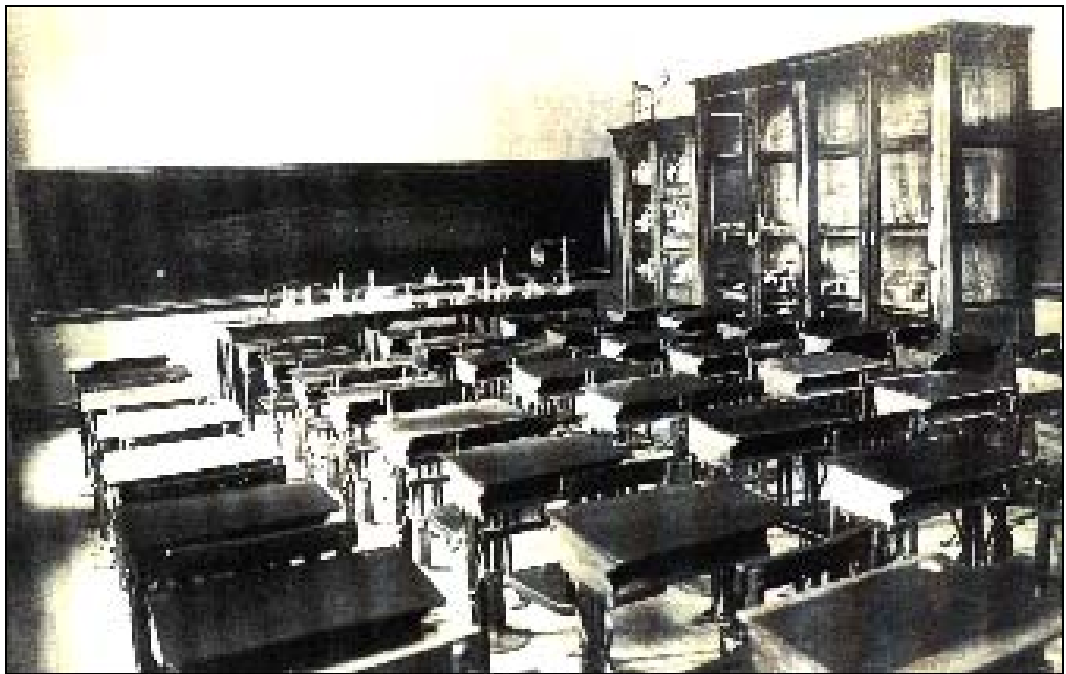


FIGURA 11: SALA DE AULA DO I. E. P.
Arquivo: Patrimônio Histórico do Estado

Apesar de consideradas como lugares permitidos aos alunos, não se pode dizer que as salas constituíam-se em espaços que pudessem ser ocupados livremente pelo aluno. Ele estava sim, muito mais preso a este lugar, fixado à uma carteira, com os olhos voltados para o professor, para o quadro-negro e para a nuca do colega da frente. Seus movimentos eram controlados e regulados por sua própria carteira. O tablado, além de melhorar o campo visual

escola influenciou uma geração de artistas paranaenses.

do professor, facilitando-lhe a manutenção da disciplina, ainda tinha a função simbólica de evidenciar a distância que deveria existir entre professor e aluno.

Em 1922, a distribuição das salas de aula no I.E.P. estava equilibrada entre os três pavimentos, situando-se oito no subsolo, oito no andar térreo, ou primeiro pavimento, e outras oito no pavimento superior (em 1922). Além das salas, a planta original mostra ainda o gabinete da direção, a secretaria, o salão nobre, a sala dos professores, a portaria, biblioteca, arquivo e gabinetes sanitários. Independentes do prédio principal, temos o pavilhão de ginástica, o jardim de infância e a casa do zelador, construções estas que posteriormente sofreram reformas. De áreas não edificadas, somente o pátio interno, com as laterais cobertas, e o jardim.

Em 1940, outras salas podiam ser identificadas, como a sala de desenho do prof^o. Lopes, no andar de cima, no canto esquerdo do prédio, de quem olha de fora para dentro. Mas era necessário muito cuidado ao olhar de baixo para cima para não correr o risco de levar uma baciada de água usada pelo professor para lavar as mãos ao final das aulas e, após, despejada janela abaixo.



FIGURA 12: LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS DO I. E. P.
Arquivo: Instituto de Educação do Paraná

No laboratório aconteciam as aulas práticas de ciências, em meio ao clássico esqueleto, que, apesar de bem trancado era sempre encontrado fumando e animais empalhados que ficavam expostos em armários com tampo de vidro. Também um museu pedagógico foi criado, com o objetivo de exibir os melhores trabalhos realizados pelas alunas nas diversas disciplinas.

A biblioteca do colégio situava-se ao lado do gabinete da direção, ocupando todo o canto direito do prédio. Era considerada a maior biblioteca de escola da cidade.

Ela tinha prá época , prá nós pelo menos, o acervo era bom! A gente usava bastante. Muito, muito bom! Os trabalhos que eram pedidos, normalmente a gente encontrava na biblioteca, o que precisava para fazer (Profª. Marli, 2000).

Entre os anos de 1952 e 1960, foram cadastrados seis mil livros na biblioteca do I.E.P., com um forte destaque a obras destinadas ao curso normal, sobressaindo-se livros de psicologia da educação e de representantes da pedagogia da escola nova.

A ordem, a disciplina, o absoluto silêncio e a organização eram as características mais marcantes da biblioteca.



FIGURA 13: BIBLIOTECA E SALA DE LEITURA
Arquivo: Patrimônio Histórico do Estado

O pátio escolar, local de encontro, do lanche, das conversas sobre os trabalhos escolares e namorados, de trocar livros da Biblioteca das Moças¹⁵, comprados na papelaria da Normalista, constituía-se no único lugar onde o aluno podia descontraír-se e movimentar-se, mas não tão livremente, pois ali também havia fronteiras invisíveis que separavam as turmas e o olhar vigilante das inspetoras. Era também o local das festividades e da reunião diária de todos os alunos para a homenagem aos símbolos nacionais.

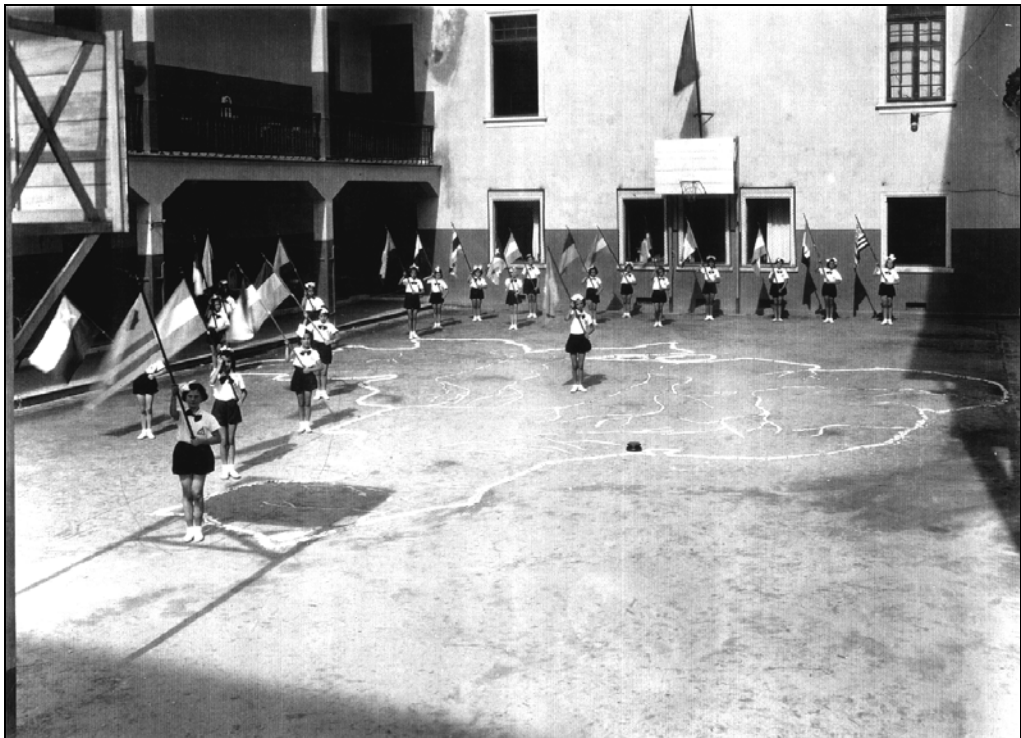


FIGURA 14: ENSAIO DE COMEMORAÇÃO CÍVICA NO PÁTIO DO I.E.P.
Arquivo: Instituto de Pesquisa e Planejamento de Curitiba

Os alunos do primário no pátio, e as normalistas nas sacadas, em frente às salas de aula cantavam os hinos e hasteavam as bandeiras nacional, do Paraná, e do Instituto, num momento destinado ao aprendizado sobre o respeito aos símbolos nacionais, como também do

¹⁵ A obra de Maria Teresa Cunha. “Armadilhas da sedução” – os romances de M. Delly, mostra a importância da literatura na produção de subjetividades femininas. Através da análise de obras da coleção Biblioteca das Moças, editada no Brasil entre 1935 e 1963, a autora revela que muito mais que entreter, estes romances tinham também a função de sutilmente encaminhar as jovens de determinadas camadas sociais para a aceitação dos papéis sociais que lhes estavam reservados na sociedade da época.

incentivo ao ufanismo, tão característico do período. As sacadas em frente às salas de aula, da mesma forma, eram lugares privilegiados pelas alunas, que ali ficavam nos intervalos das aulas, ou assistindo aos jogos de vôlei e basquete que aconteciam no pátio.

O pavilhão, também chamado de orfeão, era uma construção que ficava ao lado do prédio principal do Instituto. Utilizado para aulas de música, educação física, e para apresentações teatrais, de danças ou outras, quando o espaço do salão nobre não pudesse acomodar todos os participantes.

Finalmente o pequeno jardim contornando o prédio, espaço eventualmente usado para passeio das alunas e como cenário para fotografias; e o portão, fronteira com a rua, o qual durante o recreio, ficava cercado de alunas que corriam para, através das grades, comprar as cocadas, pés-de-moleques e a canjica americana do “seu Patrício”, que durante anos ali trabalhou e hoje faz parte das lembranças mais doces das ex-alunas.

A saída da escola, ao meio-dia ou às cinco horas da tarde, era feita com animação, não com a intenção de “esquecer-se” da escola, mas de poderem mostrar-se à população, descendo em grupos a rua “Quinze” e desfilando com orgulho o uniforme do Instituto de Educação.

Analisando-se a arquitetura escolar pode-se perceber que cada lugar é pensado para uma função e destinado especificamente a alguns indivíduos, num discurso em que arquiteto e pedagogo falam a mesma linguagem - da ordem, da disciplina e do respeito à hierarquia.

Esta funcionalidade escolar é explicada por Rosa Fátima:

Uma certa especialização do uso do espaço corresponde às relações de hierarquia e poder. A especialização dos espaços define exclusões, pertinências, marginalidades. Assim, a sala de aula é território de alunos e professores de determinado ano e seção; a sala de professores é território docente, o gabinete da diretoria é o território da autoridade (Souza, 1998, p. 142).

Também o mobiliário escolar não é um detalhe ou uma simples casualidade. O requinte da mobília, principalmente das áreas destinadas ao diretor, aos professores e aos

visitantes, tinha, além da intenção de impressionar, também a intenção de harmonizar-se com a arquitetura do prédio. “A *disposição dos móveis e objetos escolares é responsável pela composição identitária da instituição escolar e está implicada na extensão e no deslocamento dos corpos*” (Souza p.142).

Em ofício expedido em 06/06/1952, a diretora do I.E.P. encaminha ao Secretário de Educação e Cultura, Dr. João Xavier Viana, a “*relação de mobiliário suficiente e necessário ao bem estar de alunos e professores desta casa de ensino*”. Para o salão nobre são solicitadas 500 cadeiras de imbuia estofadas e um tapete grande. Para o gabinete da direção, a mobília a ser adquirida compõe-se de: 1 secretária com oito gavetas, 1 grupo estofado de couro, porta-chapéu de matéria plástica, 6 cadeiras estofadas, 1 mesa de centro, 1 estante aberta com subdivisões desiguais, 1 mesinha para telefone, 1 máquina de escrever, 1 mesinha para máquina, 2 reposteiros – janela – cor grenat, 2 cortinas claras, 1 reposteiro – porta, 1 relógio de parede, 1 tapete – toda extensão da sala . Para as demais dependências do colégio permanece a mesma preocupação com os detalhes e com a qualidade da mobília e dos objetos.

O edifício escolar manteve historicamente a função de servir também como suporte para outros símbolos que estivessem de acordo com os valores e interesses religiosos, morais, e nacionais da sociedade da época. Suporte para escudo e bandeiras, imagens de pessoas ilustres, imagens religiosas e aqueles mais próximos da história da instituição, como quadros de honra, fotografias de ex-alunos, imagens de patronos da escola ou de festividades consideradas marcantes.

É possível percebermos hoje que o modelo arquitetônico escolar eleito no final do século XIX e início do século XX como padrão para a maioria das escolas públicas e particulares constituiu-se em mais um elemento que contribuiu para o conservadorismo da educação. Ou seja, os prédios escolares construídos na década de vinte significaram uma inovação no âmbito das construções escolares, atendendo aos postulados do higienismo e do racionalismo, traziam consigo novas formas de pensar a educação e o ensino. Entretanto, junto com a permanência dos prédios ao longo do século, pois são construções de média e

longa duração, manteve-se como que impregnada em suas paredes, em sua mobília e em seus símbolos, uma forma rígida de conservadorismo educacional (Escolano, 1994, p. 98). O que chamamos hoje de tradição de uma escola, pode não ser mais do que resquícios de um passado glorioso, que, portanto, não faz mais sentido ser repetida ou mantida.

A relação que o poder público mantém hoje com a educação é bastante diferente daquela do fim século XIX e início do século XX, quando o objetivo era impressionar a população, tornar ostensiva a preocupação do Estado com a educação, não só através da arquitetura escolar, mas também das constantes exposições públicas dos alunos. As escolas públicas que se mantiveram em prédios hoje considerados históricos, quando não foram parcialmente abandonadas no seu aspecto material, sofreram modificações calcadas nos critérios da funcionalidade, o que certamente lhes trouxe prejuízos estéticos. Considerando-se que hoje as expectativas e necessidades da população em relação à escola são bastante diferentes daquelas do período em estudo, torna-se difícil manter estas escolas em funcionamento, sem danos a sua arquitetura original.

2 AUTORAS E PERSONAGENS DE UMA PROFISSÃO: NORMALISTAS E PROFESSORAS

2.1 NORMALISTAS DO I.E.P.



FIGURA 15: TURMA DE NORMALISTAS DE 1940 – I. E. P.
Arquivo: Memória de Odette Regina Bittencourt Reis

2.1.1 Educadas para servir

“Vestida de azul e branco
Trazendo um sorriso franco
No rostinho encantador
Minha linda normalista
Rapidamente conquista
Meu coração sem amor”¹⁶

Ao mesmo tempo em que exaltava as normalistas nas rádios do país, a bela voz de Nelson Gonçalves também contribuía para reforçar no imaginário social as representações construídas desde o século XIX sobre a profissão de professora. Afinal, para a jovem a quem

¹⁶ Trecho de “Normalista”, composição de B. Lacerda e Davi Nasser, gravada em fins de 1940 e início de 1950 por Nelson Gonçalves

se oferecia tão poucas possibilidades de estudo e de trabalho, parecia interessante ter uma profissão além do rostinho encantador e do sorriso franco. E mesmo que não se sentisse inclinada ao magistério, havia sempre a “promessa” de rapidamente conquistar um coração sem amor e, após a formatura, quem sabe chegasse o casamento tão esperado.

Podemos hoje atribuir muitos significados à profissão de professora: ser professora significava ter um bom nível cultural, significava ser respeitada, ter um trabalho de meio período que permitia a conciliação com as tarefas domésticas e um rendimento que possibilitava alguma independência à mulher.

Mas o que nos contam as “meninas” do Instituto de Educação do Paraná sobre a escolha que fizeram?

Prof^a Odette Regina Bittencourt Reis ingressou no I.E.P. ainda no Jardim da Infância e concluiu o curso normal em 1962. Sobre sua escolha explica:

Porque era tradição de família. Minha avó sempre dizia que todas da família tinham que ser professoras. A minha mãe era professora, minhas tias, (né),Ah! tem que ser professora porque se casar termina, trabalha só quatro horas e já está aqui, sabe? Você sabe que eu às vezes, pensei, sentia assim: - Será que eu sei ser professora? Porque a gente brincava muito de ser professora quando era criança, mas eu, parece que foi uma contingência, (né), era aquilo mesmo que tinha que acontecer. Foi meio ... sem pensar, sem pensar, naturalmente! Como se fosse uma continuação mesmo, porque como se fizesse parte, né da vida. Contingência. Era aquilo que tinha que ser e... que queria.

Já sua mãe, prof^a. Odette Alice, que terminou o curso vinte e dois anos antes, em 1940, não responde com tanta resignação:

Ah! Tinha que ser (né). Minha mãe era professora e dizia que todas as filhas e netas tinham que ser professoras. Mas eu queria mesmo ser sabe o quê? Cantora. Mas meu pai dizia que artista não prestava!

A mãe da prof^a. Odette Alice foi aluna do Curso Normal quando este ainda funcionava no mesmo prédio do Ginásio Paranaense. Este é um exemplo de três gerações de mulheres (incluindo-se aí todas as tias e primas), que fizeram do I.E.P. uma espécie de herança afetiva ou de tradição familiar. Mesmo não demonstrando resignação ao “destino” que lhe foi imposto, a prof^a. Odette Alice envia sua filha aos seis anos para Curitiba (pois na

época morava no interior do estado), para iniciar seus estudos no Instituto.

Prof^a. Ivone Camargo é mais um exemplo da influência da tradição familiar na escolha da profissão. Seu pai era professor do Instituto de Educação, sua irmã foi aluna do colégio. Estudou com duas primas, Janete e Terezinha, durante todo o curso, formando-se juntas. Entretanto, para a prof^a. Ivone o curso não foi uma imposição, nem um destino, mas uma escolha feita à revelia da família:

Minha família queria que eu fizesse odontologia, por que havia muitos dentistas na família, mas eu fiz o 'vestibular' para o Instituto escondida, porque eu queria ser professora.

Prof^a Marli S. Brandt, filha também de ex-aluna e ex-professora do I.E.P.- prof^a. Eponina Solieri - apesar de não deixar de “naturalizar” sua escolha profissional, acrescenta a vocação e o gosto pelo magistério como motivos determinantes para a opção:

Acho que sempre pensei em ser professora[...] Que eu me lembre, nunca pensei em outra profissão. Então era o caminho natural, fazer o ginásio e em seguida seguir o normal, ser professora. Era minha vocação mesmo, e não me arrependo.

Prof^a. Chloris, fala também da influência familiar, no seu caso de um tio:

[...] teve muita influência na minha vida um tio. Perdi o meu pai e esse meu tio, irmão mais velho de minha mãe, era nas grande famílias, famílias muito grandes assim, o mais velho tomava conta. E esse meu tio até não se casou pra,... cuidou de doze irmãos, ele era professor, professor de português, e foi no tempo do Pietro Martinez, ele foi assessor direto do Pietro Martinez. E era um entusiasta da educação. E eu sofri uma influência muito grande dele. Ele via no professor um ser assim extraordinário. Ele foi diretor do Instituto de Educação de Ponta Grossa.l. E foi professor de português do Instituto mas não foi na minha época, né? Foi bem antes. Tinha algumas idéias interessantes que, basta dizer que quando eu me formei ele me deu dois presentes: um livro de português...especializadíssimo, e uma matrícula num curso de caligrafia. Porque professor tem que ter a letra...Então esse meu tio teve influência na família toda, em questão do magistério. Falava, conhecia filosofia era uma personalidade muito interessante.

A memória de uma música da década de 1930, aliada à forte ligação afetiva com o pai, perdido muito cedo, são os motivos que levaram a prof^a. Ceres de Ferrante ao Instituto de Educação:

Quando eu tinha cinco ou seis anos meu pai me sentava no joelho e cantava uma música de professora que dizia assim: ‘ Ser professora sempre foi na vida/ O meu desejo mais sincero e ardente/ Por isso agora eu digo convencida/ Que normalista já sou finalmente/ Não faltou às aulas e o programa estudo/ Para meu curso logo terminar/ Sou estudante quero saber tudo/ Para em breve poder ensinar’. Aquilo ficou na minha memória. E eu cresci sempre pensando que seria professora.

Embora este trecho de música fuja à regra do elogio à professora, do destaque a qualidades consideradas inatas à mulher (beleza, paciência, docilidade), ou da aproximação do papel de mãe, provavelmente a profissão de professora está entre as mais cantadas e festejadas. Os exemplos estão no cancionário popular, nas revistas¹⁷, nos jornais, nos livros. A beleza da profissão que significava, antes de mais nada, dedicação e amor à criança, aliada à beleza da normalista, faziam a professora digna de muitas homenagens. Sabe-se hoje que todo este empenho em representá-la positivamente tinha um objetivo muito claro, o de convencer a sociedade da adequação da mulher a este papel social. Este processo tem início a partir do final do século XIX e meados do século XX quando as mulheres avançam consideravelmente em algumas profissões, como professora de primeiras letras e enfermeira, as quais adquirem um caráter feminino. Cabe indagar sobre as razões que as levaram a buscar com tanta ânsia este caminho profissional. Caminho este que foi naturalizado para a mulher e rapidamente desprezado pelos homens. Rose Marie Lagrave explica que:

[...]quando torna-se inevitável o avanço intelectual das mulheres[...] as instituições mais conservadoras da sociedade encarregam-se de mostrar-lhes os limites e os lugares que lhes parecem mais próprios. Na França, entre 1911 e 1945, todo o sistema escolar encoraja as raparigas a limitarem as suas ambições intelectuais ao certificado de estudos primários ou ao diploma de fim de estudos secundários. Ao mesmo tempo, tenta-se inculcar-lhes disposições apropriadas a investirem em profissões femininas ao serviço dos outros. A partir de 1930, o número de raparigas nas escolas normais de professores primários ultrapassa o dos rapazes, e a escola de enfermagem da Salpêtrière inscreve as candidatas em lista de espera (1993, p. 513).

Ainda segundo Lagrave, “*a ordem social funciona como uma espécie de estação de*

¹⁷ Homenagem às novas professoras de 1940:

Zilda, ser professora é uma missão sagrada./ É ter um coração quase como de Jesus./ Ele estendeu a mão e guiou pela estrada/ As almas juvenis, que ansiavam a luz./ Se bem compassiva, acaricia, seduz, /Ensina com valor, nunca estejas cansada./ Prá dizer que o Brasil, nossa pátria adorada, É a nova Canan, que a mãe de Deus conduz./Enflora a tua boca em maternal sorriso./Canta si fôr mister, chora si fôr preciso./ O magistério é assim, porque a bondade é isto./ As

seleção que distribui com regularidade, embora de modo imperfeito, homens e mulheres, por esferas separadas de formação e de trabalho. A sua principal função é a de não organizar a concorrência entre os sexos e de eufemizar a violência da dominação masculina” (1993, p.1).

A autora revela o quanto foi deliberada a invenção de profissões femininas. Ou melhor, o que ocorreu foi a ocupação pelas mulheres de profissões que já estavam sendo abandonadas pelos homens, que partiam para os cursos superiores e para empregos mais valorizados. Os discursos que apontam os avanços intelectuais e profissionais das mulheres quase sempre esquecem ou omitem os avanços também obtidos pelos homens no mesmo período, o que faz com que mantenha-se a mesma estrutura de supremacia masculina. E a mulher, embora mais culta, mais refinada, ainda é induzida a manter-se prioritariamente próxima às suas tarefas, ou melhor, obrigações domésticas.

Buscando nos séculos XVI e XVII o início das preocupações com a educação feminina, observa-se que esta desenvolve-se a partir da necessidade de formar esposas com um certo desembaraço e capacidade de manter uma conversa com seus futuros maridos; homens que, a partir do século XVII, começam a ingressar nos colégios e universidades, aspirando às novas carreiras profissionais (Sonnet, p.142). Trata-se, ainda, de uma educação que não ultrapassava os muros da casa paterna e que atendia somente às jovens de famílias abastadas.

No final do século XVI e início do XVII, após muitos anos de polêmica travada principalmente por representantes do clero, os reformadores católicos da Europa passam a enxergar em cada jovem uma futura mãe, a qual, devidamente educada, poderia contribuir no interior de sua família com o processo de reconquista moral e religiosa da sociedade (Sonnet,

p.141). Graças a esta forma de pensamento, algumas jovens das camadas mais pobres puderam sentar-se nos bancos escolares para iniciarem-se na leitura e no catecismo. Às mais ricas coloca-se também a possibilidade de estudarem nos conventos.

O Iluminismo traz consigo uma grande preocupação pedagógica referente tanto à educação masculina quanto à feminina, os debates “*centram-se na questão do seu lugar, casa paterna ou instituição, e subsidiariamente na da escolha dos professores e dos conhecimentos a transmitir*” (Sonnet, p.149). O pensamento de J.J. Rousseau exerce uma forte influência nos rumos da educação feminina quando faz a defesa da educação doméstica, uma educação não preocupada com o crescimento intelectual da própria mulher, mas sim com saberes que a tornem útil e agradável a aqueles com quem ela convive. “*Decididamente, ela não é feita para o saber, mas para o prazer e o bem-estar do marido e dos filhos*” (Sonnet, p. 151).

Assim, até o fim do século XVIII europeu serão os cuidados com a casa, com a cozinha, com as crianças, os trabalhos manuais, além de uma forte instrução religiosa, a base para qualquer “currículo escolar feminino”, acrescentando-se em alguns casos de meninas ricas e com pais que buscam um ensino mais substancial às suas filhas, aulas de leitura, escrita, ortografia, gramática, inglês, piano, dança, solfejo, declamação e desenho. Este rol de conhecimentos estará presente na educação feminina durante todo o século XIX e início do século XX, senão na educação escolar, com certeza naquela recebida em casa. Se as formas de educar meninos e meninas são diferenciadas, serão também diferentes as profissões a que se destinarão, estes meninos e estas meninas.

A profissão de professora foi naturalizada para a mulher porque se ajustou a suas outras funções de mãe e dona de casa, já anteriormente naturalizadas. Não há ruptura entre as duas funções. Quem educa e cuida dos filhos é capaz de educar outras crianças.

Em depoimento concedido à pesquisadora Eclea Bosi, Dona Brites professora da

década de 1920 afirma:

A gente nascia lá em casa com destino traçado: tinha que fazer o curso primário, entrar na Escola Normal e ser professora (In Bosi, 1994, p.315).

Retomando os depoimentos das ex-alunas do I.E.P. observa-se que o caminho profissional que seguiram, já em meados do século XX, foi-lhes colocado da mesma forma, como um destino, como uma contingência da condição de ser mulher e pertencer a determinado grupo social.

Fiz a escola de professores porque na época era o que as moças mais procuravam. Eu até queria fazer medicina, mas os livros eram muito caros[...] Então, a família não podia, e como eu sempre quis ser professora mesmo[...] (Prof^a. Alairta, 2000).

Cabe esclarecer que era o curso procurado por moças de determinados grupos sociais, e os depoimentos mostram que as moças eram “encaminhadas” pela família para o Curso Normal. Outras moças, que ocupavam outros espaços sociais tinham outros destinos. Na pesquisa de Roseli Boschilia (1996, p.105) sobre as mulheres operárias em Curitiba, podemos ler o seguinte depoimento:

Eu não queria trabalhar na fábrica, eu queria estudar no Instituto de Educação, mas mamãe como já era conhecida, (ela de moça, como as irmãs dela, já tinham trabalhado na fábrica de fitas),então quando ela foi falar com o seu Alfredo (Venske) ele disse que eu podia começar no dia seguinte[...] Então eu tive que trabalhar no outro dia[...] comecei na seção de urdideiras.

Os pais eram respeitados, o que dissesse tinha que fazer[...] eu chorei, mas tive que fazer o minha mãe quis (Genil).

Nas décadas de 40 e 50 do século XX, a educação feminina no Brasil, embora mais democratizada, ainda guarda semelhanças com aquela da segunda metade do século XIX. Em casa, eram constantemente vigiadas e mantinham-nas ocupadas, seja com afazeres domésticos, seja com o aprendizado de trabalhos manuais; para algumas, impunha-se também estudos de música, freqüentemente o piano. Se por um lado as moças deveriam estar totalmente preparadas para cuidar de uma casa e de uma família, por outro, eram mantidas na mais completa ignorância no que se referia ao casamento e à maternidade. As leituras, as amizades e os namoros eram rigidamente controlados pelos pais.

Quando líamos romance de amor tinha que ler em voz alta para minha mãe ouvir. Então às vezes a gente queria ler e nós vínhamos lendo pela rua, morávamos na Vicente Machado, nós vínhamos num grupo de braço, três na frente, três atrás, lendo. Nós líamos na rua (Prof^a. Chloris, 2000).

Naquele tempo tudo era feio, tudo era ruim, a gente não sabia nada da vida. Para você ter uma idéia, quando me casei, não sei se dá pra entender o tipo de educação que a gente tinha, eu me casei sem saber como é que nascia uma criança! Porque era tudo tão escondido, você nunca via a mãe grávida, ninguém grávida, não existia gravidez, a palavra gravidez era uma palavra que não se pronunciava [...] (Prof^a. Cloris, 2000).

.... E tinha também as aulas de piano, que tínhamos que levantar às 5 horas para estudar. Porque eram 5 ou 6 horas de estudo por dia (Prof^a Cloris, 2000).

A educação recebida na escola mantém semelhanças com a educação tradicional feminina, que apoiava-se no tripé: civilidade, moralidade, religião. Entretanto algumas diferenças também podem ser observadas, confrontando-se as grades curriculares do Instituto de Educação com os relatos orais. No curso ginásial, a disciplina de educação doméstica ocupa uma lugar importante na memória das ex-alunas. São trabalhos com fios, agulhas, tecidos e receitas culinárias, aos quais era dado um certo valor. Já no Curso Normal, apesar de constar no programa do curso, apenas uma depoente recorda-se da existência desta disciplina, que limitava-se a uma aula por semana no primeiro ano do curso. Segundo a mesma depoente, apesar da existência das aulas de educação doméstica, eram os aspectos intelectuais os mais valorizados no Curso Normal. No que se refere ao ensino da religião, o I.E.P. orgulhava-se de ser uma escola laica, alguns de seus professores diziam-se agnósticos e nenhum símbolo religioso é mencionado pelas alunas. As aulas de francês e latim no ginásio, bem como as de música e canto orfeônico, desenho e artes aplicadas no Curso Normal vêm contribuir para a civilidade e o polimento das jovens. Quanto à questão da moralidade, apesar de pertencer ao currículo informal, é a que apresenta maior visibilidade. A mesma vigilância e controle da casa paterna é repetida na escola. Todas as ações das alunas são acompanhadas atentamente por professores e inspetoras e, como na educação recebida em casa, nenhuma informação a respeito da sexualidade.

Na terceira série quando o professor deu aparelho urinário, meu Deus do céu.. (Prof^a. Odette Regina, 2000).

A única grande novidade do Instituto de Educação da época foi uma, bom, quando nós estávamos no primeiro ano, ela já estava no terceiro, que engravidou! E meu Deus e daí deixou a escola prá, sei lá o que fez depois a[...] e todo mundo ficou boquiaberto. Coitadinha da menina. Ficou grávida. Foi o grande acontecimento. O grande susto [...] (Prof^a Marli.2000).

Também entre as alunas é muito forte o moralismo e o preconceito:

Quando nós sabíamos que uma aluna já havia “aprontado”, ela ficava isolada (Prof^a. Alairta, 2000).

Esta ambigüidade da educação feminina, que vislumbra o casamento e a maternidade, mas que nada informa sobre a sexualidade é também apontado no trabalho de

Jane S. Almeida:

Apesar de alguns estudos afirmarem que a Escola Normal, freqüentada pelas jovens nessas décadas, era uma espécie de curso preparatório para o casamento e para a maternidade, isso me parece uma redundância. Para ser mãe, necessariamente, a jovem normalista teria de passar pela experiência sexual e, nesse campo, tanto a escola de qualquer nível como a família eram deliberadamente omissas. As jovens poderiam até receber os ensinamentos necessários de como cuidar da casa, bordar, cozinhar, alimentar os bebês, mas sobre sexo eram mantidas na mais extrema ignorância; aliás, não só sobre o sexo em si, mas como em tudo que se referia a sexualidade, como menstruação, concepção e gestação (Almeida, 1998, p.181).

A rigidez na moral, na disciplina e nas regras de civilidade presentes na formação feminina e, conseqüentemente, da normalista do I.E.P., não implicava em menosprezo à formação intelectual. Pelo contrário, este é o aspecto mais valorizado em todas as entrevistas, nenhuma menciona facilidades ou “frouxidão” nas exigências dos professores ou nas avaliações.

Seja na escola, seja em casa, o que pode-se perceber é a tensão entre o preparo para a vida doméstica e a profissionalização. Para a sociedade e para muitas jovens, o curso secundário, de formação para o magistério não passava de uma etapa a ser cumprida antes do casamento. Para outras, e principalmente para o colégio, a profissão colocava-se acima da vida doméstica:

Ser aluna do Instituto de Educação era um começo de vida! Era uma perspectiva de vida! Então era uma perspectiva de trabalho mesmo. Era sair dali prá trabalhar, então já era uma forma de independência da gente. Antes da gente já tinha começado isso, (né), não com as mães da gente, mas com as que nos antecederam na escola de professores. E[...] era um começo de liberdade, porque ganhar o dinheiro da gente (Profª. Ceres, 2000).

Há casos em que fica evidente a preocupação de professores da Instituição com o preparo intelectual e a carreira profissional das alunas:

Quando eu voltei (ao I.E.P., como professora), eu fiquei muito ligada a eles todos. Mas eu logo conheci o meu noivo, e o Profº. Erasmo ficou muito zangado. Os professores, o professor Rubine e ele me pegaram na sala e me deram um sermão, perguntaram se eu queria ser uma mulher comum. Que ficava o dia inteiro atrás do fogão, lavando fralda de filho. Eu era muito menina, né.

Eles queriam que eu fosse alguma coisa mais! E o professor Erasmo me disse: - Eu to com uma bolsa quase pronta pra senhora ir fazer um curso na... era uma escola de arte, não sei. A senhora vai largar tudo isso pra casar? - Vou sim senhor. E era tudo sério, não era brincadeira, né? E, eu me casei, na realidade fui morar no interior. E ele ficou zangado, ficou brabo. De mal comigo, não falou mais comigo (Profª. Chloris, 2000).

Nota-se nestes depoimentos que, para algumas, ser professora exigia investimento intelectual e deveria ser encarada com profissionalismo, e não como extensão da maternidade ou como dom natural.

Jane de Almeida, em sua pesquisa sobre professoras também das décadas de 1940 e 1950, surpreende quando, ao contrário do que faz a maior parte dos trabalhos acadêmicos sobre o assunto, legitima a vocação e o amor à profissão tão mencionados pelas professoras. Embora elas tenham sido historicamente induzidas à carreira do magistério, isto não as impediu de gostarem de seu trabalho, de sentirem-se realizadas e de permanecerem na profissão até hoje, quando outras opções profissionais lhes são ofertadas.

Estes sentimentos em relação à profissão também são confirmados pelas alunas e professoras do I.E.P. Todas as depoentes que exerceram a profissão, independentemente de terem sido coagidas pela tradição familiar, seduzidas pelos discursos sobre a vocação, ou levadas por questões práticas e materiais, falam da grande satisfação que sentiram em ser professoras, da escolha correta que fizeram, da realização profissional.

Ah! A expectativa (em relação a profissão) era...a mais alta, a gente sonhava com tudo! Achava que ser professora era o máximo, e você queria ir avante, e avante, e avante...

Não era bico, era querer viver do magistério mesmo. [...]A gente sentia-se satisfeita, feliz, ser professora era um orgulho! Não tinha! A gente se sentia realizada. Era uma coisa extraordinária (Prof^a. Eponina, 2000).

Fiquei na educação, a educação sempre foi o lado da minha vida assim. Não, foi por vocação, e gostava, acho que é gratificante, depois a gente descobre, quando vai alfabetizar uma criança. Quando chega ao fim que ela sabe ler, você pensa que não foi você! Então é uma sensação muito boa! É aquela sensação que o Erasmo Pilotto dava prá gente, né, a gente ia resolver o problema do mundo (Prof^a. Ceres, 2000).

Certamente os discursos dos professores no interior do I.E.P., assim como em todas as Escolas Normais da época eram de exaltação e valorização da profissão de professor, dando-lhes a sensação de onipotência frente aos problemas sociais. A sociedade da época atribuía um grande poder à educação como fator para o desenvolvimento do país, o que conferia aos professores uma grande responsabilidade social. Assim, é com estas representações sobre a profissão que as normalistas se formaram e iniciaram-se na profissão. Hoje, seus depoimentos sobre a vida profissional procuram reproduzir esse imaginário da época. Numa versão quase romanceada, as dificuldades inerentes a qualquer profissão não são mencionadas, ou quando aparecem, assumem um caráter heróico. A nobreza que revestia a profissão, que na verdade era muito mais uma missão, minimizava as preocupações salariais. Percebe-se assim que a memória dessas mulheres vem impregnada de todas as representações que cercavam a profissão naquele período, o que acaba por fazê-la mais importante do que para os professores de hoje. É visível aqui o caráter de seletividade e de intencionalidade da memória.

Provavelmente estas professoras foram felizes e realizaram-se em sua profissão, mas também lutaram para obter o reconhecimento social, também frustraram-se quando encontraram condições impróprias para colocar em prática os ensinamentos que receberam no curso, também decepcionaram-se com políticas educacionais autoritárias e que feriam os mais

básicos princípios da relação pedagógica. No entanto não são estas as memórias que permaneceram, mas sim aquela que confirma que elas realizaram o que esperava-se delas.

Utilizando as palavras de Jane S. Almeida:

O magistério representou, para essas mulheres, a concretização do desejo pela coragem de ter ousado. Nas narrativas que as professoras fazem do seu trabalho percebe-se que existe um discurso afetivo em relação à profissão que um dia exerceram. Palavras como amor, afeto, solidariedade, maternagem aparecem entremeadas com as lembranças e alinhadas com um claro sentimento de orgulho e prazer pelo que um dia realizaram. Isso as faz, nas representações simbólicas que elaboram sobre a realidade na qual atuaram, ter consciência de que desempenharam um papel social no espaço público que consideram relevante, o que lhes provoca um sentimento de realização pessoal e tranquilidade, que as distingue daquelas que nunca trabalharam fora de casa e no lar esgotaram suas vidas (Almeida, p.196).

Dona Brites (Bosi, p.362), assim resume e reforça sua experiência como professora:

Uma coisa que fiz sempre com amor foi ser professora. Enquanto fui professora, vivi, foi o tempo que eu vivi: a vida dos alunos, de cada uma das crianças. Ultimamente sonho muito com criança.

2.1.2 Ser aluna do Instituto

Ser aluna do Instituto de Educação era importante. Era importante mesmo. Até as famílias assim, famílias tradicionais de Curitiba, famílias mais importantes tinham as filhas no Instituto, e era um motivo de satisfação. Saber que estavam frequentando o Instituto (Prof^a Marli, 2000).

As alunas do Instituto eram filhas das famílias das camadas médias e altas da sociedade curitibana. Senão privilegiadas economicamente, certamente com bons recursos culturais - filhas de professores, de intelectuais, de artistas, de profissionais liberais. Apesar da escolarização feminina já estar mais democratizada nesta época, como foi colocado anteriormente, esta democratização ainda se limitava ao curso primário.

As moças pobres não estudavam, as mais ricas iam para as escolas particulares, Sion, Cajuru[...]e as demais iam para a Escola Normal (Prof^a Cloris, 2000).

Era uma classe média favorecida. Era um nível bom de educação, razoável economicamente,[...] então a gente tinha muito mais amplitude. Como eu que tinha já de sangue do meu pai, é o meu pai é o patrono do teatro amador do Paraná! Então, lá em casa, sempre teve muito livro, e tal, então é tudo isso, a gente tinha de maneira geral se tinha uma cultura geral muito boa! (Prof^a. Ceres, 2000).

Compreendiam-se muito mais como uma elite cultural, diferentemente das alunas dos colégios particulares, que compunham uma elite econômica. Estas moças buscavam antes

uma profissão (mesmo que não a exercessem), enquanto as dos demais colégios, principalmente aqueles de orientação católica, tinham no ensino secundário principalmente a preparação para o casamento e/ou o refinamento cultural.

A respeito do Colégio de Educação Familiar do Paraná, criado na década de 1950, a autora de um trabalho sobre o tema, Cleusa Fuckner afirma: *“Percebe-se que a preparação para o casamento foi um dos fatores que motivava a escolha pelas mães, visto que era o único a ter esta especificidade em Curitiba.”* (2000, p.19) Num dos relatos orais coletados pela pesquisadora é evidente esta posição: *“[...] minha mãe achou bom porque lá no Educação Familiar eu ia aprender tudo que era necessário para o casamento[...].”* (Dalla Bona, apud Fuckner, p.19).

Outro exemplo bastante significativo de modelos institucionais femininos refere-se ao Colégio Cajuru, fundado em Curitiba no ano de 1907 pelas irmãs francesas de São José de Chamberry.

A escolha do colégio estaria ligada, num primeiro momento, à idéia do aprendizado das regras de politesse para a construção de uma identidade entre os membros da elite. Nesse sentido, a educação feminina é priorizada porque como futura mãe, será agente da sociabilidade refinada nos espaços privados, no relacionamento com o marido, educação acurada dos filhos e trato com os empregados. Nos espaços públicos, instruída adequadamente com uma educação baseada em princípios religiosos, exerceria a caridade, a filantropia, ou sabendo comportar-se com recato, modéstia, e sobretudo com polida desenvoltura nos salões, saberia engrandecer a figura de seus pais e posteriormente de seu marido (Pilla, 1999, p.120).

Roger Chartier “nos explica que as diferenciações sociais não podem ser pensadas apenas em termos de fortuna ou de dignidade mas que são produzidas ou traduzidas pelos distanciamentos culturais[...].” (1990, p.46).

Pode-se observar nos relatos das alunas do I.E.P. a presença do patrimônio cultural ou, ao menos, o anseio da família em vir a adquirir o status cultural que uma filha professora poderia trazer.

Em alguns países europeus, no início do século não são somente as moças de boas

condições sociais que têm acesso a mais um degrau da vida escolar: *“As classes laboriosas não são as únicas a desejar para as filhas uma profissão feminina. As suas aspirações unem-se às da pequena e média burguesia, que, para manterem ou melhorarem a sua posição, enviam as filhas para o ensino secundário e pensam que um dote profissional não fica deslocado entre as prendas de casamento”* (Lagrove, p.512).

Na Curitiba de 1940 e 1950 eram poucas as opções de estudo para as moças após a conclusão do curso primário. Também não era generalizado o interesse das famílias de que suas filhas prosseguissem os estudos. O desejo comum, que perpassava todas as classes sociais era o casamento, que acontecia geralmente após os dezessete anos. Portanto, entre o fim do curso primário e o casamento havia um tempo de espera, que poderia ser ocupado com estudos ou com trabalho remunerado, dependendo da classe social e das características do grupo social a que pertencesse a jovem. Os depoimentos das ex-alunas do I.E.P. mostram que estas eram provenientes de grupos intelectualizados ou que atribuíam grande valor ao legado cultural. Famílias que davam apoio irrestrito às exigências da escola e orgulhavam-se da capacidade intelectual de suas filhas

Como já foi mencionado, para a elite econômica, herdeira dos ervateiros, dos industriais, dos políticos, existiam os colégios religiosos, geralmente internos, de altíssimo custo.

No entanto a grande maioria das moças não estudava além do curso primário, e os motivos que as levavam a interromper os estudos não eram únicos, mas muitas ocupavam o tempo de espera para o casamento, exercendo algum tipo de atividade remunerada. Algumas de origem mais humilde trabalhavam como “domésticas” ou lavadeiras, outras executavam trabalhos em casa, como costureiras, cozinheiras, bordadeiras; e um terceiro grupo, mais numeroso, tornam-se operárias, inserindo-se no trabalho fabril.

As jovens operárias que povoaram as fábricas de Curitiba durante as décadas de 40 e 50, embora tivessem em comum a idade e os sonhos de menina-moça, formaram um grupo bastante heterogêneo quanto à origem étnica, cultural e condição econômica.

...A semelhança mais evidente estava na representação que elas tinham sobre o papel da mulher. Todas, sem exceção, aspiravam ao casamento como forma de obtenção de status econômico e social, demonstrando que a imagem do feminino direcionada para o espaço privado era igual para todos os grupos.

Sendo assim, independentes da origem social, universo cultural ou condições materiais, a maioria das mulheres procurava emprego por um período temporário, que compreendia o intervalo entre a saída da escola e o casamento (Boschilia, 1996, p.158/9).

Para discutir a respeito das representações das ex-alunas e ex-professoras sobre o I.E.P., é interessante a imagem criada por Denise Jodelet, quando as compara a um castelo de cartas, que só consegue manter-se com a sustentação de todas as cartas. Quando se trata de falar sobre os significados que o estatuto de ser aluna do Instituto conferiam à jovem, todas as depoentes, assim como a imprensa, respondem em coro, reafirmando sempre suas qualidades.

Estudar no Instituto de Educação era motivo de muito orgulho para a aluna e para sua família. Esta é uma unanimidade entre todas as depoentes. Os motivos para este orgulho são vários, mas estão todos em consonância. Seja o alto conceito de seus professores, seja o “bom nível” social de sua clientela, seja a capacidade intelectual de suas alunas, as quais submetiam-se a uma seleção para ingressar na escola, ou seja a profissão que teriam. Uma característica também recorrente nos relatos é a comparação do I.E.P. com as escolas particulares da cidade. O ensino público é considerado mais sério, mais exigente e com melhores professores. Todos estes são fatores que, conjugados, faziam do Instituto uma escola respeitável e até hoje motivo de orgulho de suas ex-alunas.

Tinha prestígio, (né)? Tanto que eu tinha as minhas primas que estudavam no Sion, mas parece que eu sabia sempre mais que elas (Prof^a. Odette Regina, 2000).

Era um orgulho estar lá, porque era muito bem conceituado, sabe? O Instituto... quem estava lá é porque estava aprendendo mesmo (Prof^a. Ivone, 2000).

Se diferenciava muito de escola particular[...]porque os que entravam no Instituto eram os que **conseguiam** entrar no Instituto, senão entrava em escola particular. Em escola particular a gente entrava. Lá tinha o exame de admissão (para ingressar no ginásio), e se não estivesse preparado a gente não passava[...]era rigoroso. Também os professores, eram muito famosos[...] (Prof^a.Leda, 2000).

Era um ponto de referência. Era a escola que todo mundo gostaria de freqüentar[...] (Prof^a. Marli, 2000).

A gente tinha orgulho porque aqui, em Curitiba tem uma característica mesmo, as moças do Cajuru. Que lá não era uma escola regular, mas era um nível de gente que foi pro Cajuru, que vinha daquela gente que o pai tinha sido da época de ouro da erva-mate, sabe como é? Então aquelas moças eram as moças do Cajuru, e nós éramos da escola, eles chamavam de Escola Normal. Mas nós conseguimos mudar essa[...] mentalidade porque de repente nós começamos a ser cidadãs, a gente começou a [...]conquistar coisas! De repente a gente ainda encontra essas pessoas que não deram certo no casamento e prá sobreviver fazem doce prá fora, então foi, uma conquista (Prof^a. Ceres, 2000).

Porque eu, minha avó dizia assim: - Veja bem, heim? Minha avó dizia assim: - **primeiro estudar, trabalhar, depois vai pensar em casar!** (Prof^a. Ceres).

O Instituto era a escola mais notável no ensino médio e do ensino normal também. Tinha uma equipe de professores muito boa, sabe? (Prof^a. Helena, 2000).

Apesar de predominantemente feminino, o I.E.P. também aceitava matrículas de rapazes para o Curso Normal. Estes sempre foram minoria, no entanto em dez anos o interesse pelo curso praticamente desapareceu: em 1940 compunham 30% das turmas e em 1950 não chegavam a 1%. Eram rapazes que não podiam fazer um curso superior por falta de condições financeiras, ou que buscavam uma profissão até poderem prosseguir os estudos numa faculdade. “*Em Curitiba, tornou-se então comum uma expressão, a respeito da Escola Normal: uma escola de moças ricas e de moços pobres*” (Wachowicz, p.290).

Eu acho que eles viam que dava uma formação, dava tempo deles fazerem outra coisa! Depois foram tirar curso superior e tudo, (né)? Mas era uma dignidade ser, ter o título de professor. Eu ainda acho que é. Mas em todo o caso! (Prof^a. Ceres, 2000).

Naquela época, algumas alunas já tinham clareza das representações construídas em torno do curso de magistério. Apontam que era comum entrarem no Instituto (os rapazes), pensando que encontrariam um “curso de mulher”, ou seja, muito fácil. “*Logo percebiam que também teriam que estudar*” (Prof^a. Cloris, 2000). As desistências entre os rapazes eram bem maiores, do que as desistências das moças que raramente abandonavam o curso.

Outras características ajudam a compor o perfil da normalista do Instituto de Educação. Analisando os livros de matrículas, observamos uma grande quantidade de sobrenomes de ascendência europeia, isto sem considerarmos os sobrenomes luso-brasileiros.

A maioria dos imigrantes que ingressou no Paraná não era simplesmente agricultor. Muitos tinham profissão ou um ofício, na região de onde saíam. Por isso muitos vieram para Curitiba onde abriram seus estabelecimentos oferecendo seus préstimos, desde farmacêuticos, sapateiros, ferreiros, e outros. Alguns conseguiram depois de pouco tempo um certo sucesso financeiro.

[...]Portanto, ao longo do século XIX parte dos imigrantes vão constituir uma “elite”, outros, compor as classes médias, podendo mostrar o desejo da diferenciação social, principalmente percebido num dos objetivos imigratórios para fugir da proletarização (Pilla,1999, p.140).

Assim, uma boa educação para seus filhos constituía-se em importante elemento que poderia contribuir para a elevação do status social.

Tinha descendentes de italianos, de alemães, poloneses, assim, judeu[...]sírio. negras tinha, mas bem pouco. Japonesas eu não me lembro. Eu não tive nenhuma colega japonesa (Profª. Ceres, 2000).

Era bem variado. Alemãs, polonesas, judia[...] negra na nossa turma não havia. E no Instituto muito pouco (Profª.Marli, 2000).

Esta ascendência imigrante determinava também os lugares freqüentados pelas alunas além dos muros da casa paterna. Os clubes e associações mais tradicionais da cidade se originaram de antigas associações de imigrantes, como foi o caso do clube Thalia, originado da Associação Antiga Germânia, o clube Concórdia e o Clube Duque de Caxias também associações alemãs, a Sociedade Garibaldi, por italianos, a Sociedade União Juventus por poloneses, além de outras. Portanto os clubes estavam entre os lugares permitidos às jovens da época.

Daí a gente tinha os clubes que era o Thalia , o Curitiba eram os bailes, na época, tradicionais de páscoa, de Natal, carnaval. Então era essa, as pessoas que eram descendentes de estrangeiros, como alemão, eu também sou descendente de italiano, mas era diferente, essas moças já jogavam tênis, e piscina, lá, tinha poucas piscinas em Curitiba (Profª Ceres, 2000).

Outro programa esperado e permitido, eram as matinês de domingo, desde que acompanhadas pelos pais ou outro adulto responsável.

Era cada Domingo[...] Cada domingo antes de passar o filme principal, passava um episódio, por exemplo: Tarzan, Flash Gordon, é[...]Jane das Selvas[...], chamavam episódios! (Profª. Marli, 2000).

A rua XV de novembro, que desde o fim do século XIX havia se transformado num dos principais pontos de comércio da cidade, concentrava um grande de número de cafés,

locais onde reuniam-se os intelectuais da época, confeitarias, bancos e lojas de artigos de luxo. Era, portanto, local de encontro da elite curitibana e de passeio também das jovens do

Instituto:

Gostávamos de passear na rua Quinze, que era onde tinha os rapazes, que ficavam encostados nas paredes, olhando, e nós passávamos pelo meio da rua (Prof^a. Cloris, 2000).

Programa citado em praticamente todos os relatos e que comprovam novamente a aproximação social entre as alunas refere-se aos famosos “chás da engenharia”. Estes chás dançantes aconteciam na sociedade Duque de Caxias, com sede na rua Dr. Muricy, nos domingos à tarde, reunindo selecionado grupo de rapazes e moças da sociedade curitibana.

Além destes programas, também são mencionados aqueles mais próximos do âmbito doméstico como visitas a parentes e amigos ou festas de aniversários das amigas.

Apesar do constante controle e repressão impostos às jovens nesse período, pois quase todos seus movimentos eram acompanhados de perto pelos pais, já era possível perceber uma certa tolerância em algumas famílias, que permitiam a suas filhas um pouco mais de liberdade.

Porque a gente, na minha geração já não é dessa geração que não fez nada! Podia ser que a mãe segurava, mas a gente já era mais de ir, de ter mais liberdade, nessa parte, né. Eu não sou do tempo das nossas mães porque eu ia jantar sozinha com o namorado, e não era longe, era tudo perto, mas não era assim tão[...] (Prof^a. Ceres, 2000)..

A fala da prof^a. Ceres aponta para níveis diferenciados de controle sobre a mulher neste período. Apesar de considerar-se reprimida pela mãe, ela foi educada antes de tudo para a autonomia e para a independência financeira, enquanto outras que se formaram posteriormente foram impedidas pela família de exercerem a profissão.

2.2 OS PROFESSORES DO I.E.P.

“ A vós os louros da vitória
 Num canto eterno e varonil
 Vós que teceis da Pátria a glória
 Formando heróis para o Brasil”¹⁸.

Professores-poetas, professores-literatos, professores-livres-pensadores, professores que na Escola Normal encontraram o espaço propício para desenvolverem e expandirem suas idéias. A maioria era provinda do Ginásio Paranaense, mas formavam um grupo com linhas filosóficas próprias.

Até se dizia na época, que a Escola Normal tinha sido feita para aqueles professores (Profª. Chlorís, 2000).

Nós tínhamos uma espécie de competição muito grande com o Colégio Estadual. Porque o Estadual também tinha muito orgulho de seus professores. E eles eram todos muito severos (Profª. Chlorís, 2000).

Quando falam dos professores do Instituto, as ex-alunas têm dificuldade em distinguir o corpo docente do curso ginásial e do curso normal, uma vez que todas as entrevistadas ingressaram no I.E.P. ainda no ginásio¹⁹, mas já com a intenção de formarem-se professoras. Portanto alguns nomes serão aqui apresentados por estarem presentes na memória de todas as entrevistadas e por terem marcado de alguma forma suas trajetórias estudantil e profissional, independentemente de terem sido professores do ginásio ou do curso normal.

Assim como a arquitetura do Instituto impunha respeito e provocava o orgulho em seus alunos e professores, quando lembram-se de seus professores as ex-alunas voltam a falar

¹⁸ Hino dos professores, registrado em caderno de hinos de ex-aluna.

¹⁹ O curso ginásial funcionava juntamente com o curso normal, mas com o nome de Secção Feminina do Ginásio Paranaense.

em respeito e orgulho.

Tínhamos medo do professores; medo e respeito, porque eles se impunham (Prof^a. Alairta, 2000).

Escolhemos o Instituto porque também os professores lá eram famosos (Prof^a. Leda, 2000).

Eu era encantada com a escola. Encantada pelos professores, o saber deles, quando eles falavam, havia muito discurso havia muita... não sei se porque eu participava. Eu declamava, cantava eu sempre estive com eles. E eles foram uma lição para todos (Prof^a. Chloris, 2000).

A maioria, a grande maioria dos professores dava o sangue por aquilo, sabe, era uma coisa maravilhosa. Eles incentivavam a gente, então a gente não percebia o domínio, a força deles. E eles encaminhavam a gente (Prof^a. Ivone, 2000).

As representações construídas pelas ex-alunas mostram-nos um corpo docente cujas características mais fortes são a disciplina, a severidade, o idealismo, e o amor pelo estudo e pela profissão. É quase possível vê-los jovens, discutindo filosofia em Sociedades de Estudos, declamando poesias nos Centros Literários, escrevendo artigos para os jornais e revistas locais, ou mesmo comentando sobre política no Café Alvorada (próximo ao Palácio Avenida), ponto de encontro dos professores do Instituto e de intelectuais da época. Certamente este era o perfil de alguns professores do I.E.P., os quais tiveram uma atuação profissional tão marcante que em alguns momentos somos levados a pensar que estas eram características do corpo docente em geral do I.E.P., ou utilizando as palavras de R. Chartier: *“uns ‘representantes’ (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade”*(Chartier, 1990, p.23).

Correspondendo a estas características de erudição, amplo conhecimento filosófico e artístico, notoriedade nos meios intelectuais, as aulas neste período tinham também o ar solene de um espetáculo a ser admirado e o aprendizado, muito mais do que a assimilação dos conteúdos, significava também seguir os modelos dos professores, no que se refere à postura, à forma de agir e de pensar.

A gente entrava antes do professor na sala. Quando o professor entrava, todo mundo levantava, não havia isso do professor ir mal arrumado, ele estava sempre impecável. E, o professor nunca dava aula sentado. A escrita dele era muito boa, quando ele escrevia no quadro (Prof^a.Chloris, 2000).

São professores que “fizeram escola”, formaram discípulos e admiradores entre seus alunos, que prosseguiram a tradição do estudo e da produção, seja literária seja didática. Todas as entrevistadas falam do gosto e da facilidade que desenvolveram para a escrita, e ao menos quatro têm trabalhos publicados. Estes professores em geral não tinham formação escolar específica na área em que atuavam. Eram autodidatas que cursavam a Escola Normal e depois “especializavam-se” em algumas disciplinas ou áreas de estudo.

Alguns professores se limitavam a estudar a matéria que eles iam dar pra gente, porque a impressão que eu tenho da época, que eu não sei se é verdadeira, é que se dizia ao professores: - Ah! Você vai ser professor de psicologia, então eles montavam uma aula e davam pra gente. Então faltava um pouco daquele preparo pra gente entrar naquela matéria. Mas eles cumpriram a parte deles, pelo menos eles abriram os nossos olhos. Então, quando se abre o olho, mesmo que seja um, a própria pessoa vai procurar se tiver interesse pelas coisas (Prof^a. Ceres, 2000).

Os professores são lembrados pela ex-alunas quase sempre com carinho e humor, próprios da nostalgia provocada pelo distanciamento das lembranças do tempo de juventude.

Importa esclarecer que a escolha dos nomes aqui citados não foi submetida a um julgamento de valor. A descrição dos professores e professoras é fiel aos depoimentos orais das alunas, cujas lembranças são motivadas ora pela rigidez dos mestres, ora pela capacidade intelectual e o brilhantismo das aulas de alguns ora pela graça e exotismo de outros²⁰.

Certamente foram marcantes a calma e a paciência de D. Ledi Cid, professora de Psicologia e Prática de Ensino, a juventude e a amizade da D. Carminha, que lecionava sociologia, e tinha quase a mesma idade das alunas, as “esquisitices” do professor Osvaldo Lopes, artista plástico famoso, que era professor da Escola de Música e Belas Artes e muito exigente. Impunha medo às alunas – tinha uma barba longa, uma deficiência auditiva, que o fazia confundir o barulho dos bondes na rua com o ruído da turma, e lá vinha ele com o apagador e o enorme compasso ameaçando a turma. Uma das depoentes refere-se a ele da

²⁰ A descrição dos professores e professoras foi feita com base no depoimentos orais.

seguinte forma:

O professor Lópes era uma figuraça! (Profª. Marli, 2000).

E como não lembrar-se das irmãs, dona Josefa e dona Soledad Corrêa de Freitas, professoras de canto no curso ginásial, figuras quase folclóricas no I.E.P., sempre de sombrinhas, eram inseparáveis, uma auxiliava a outra.

Nós tínhamos duas professoras que hoje a gente admite, se louva como elas eram competentes. Mas como elas tinham um tipo de traje, que era muito antigo prá nós, elas ainda usavam chapéus, e poás, então nós as maltratávamos, as maltratávamos muito, porque ela eram duas irmãs, uma bem grande, que tinha um busto bem grande, ela que era a cantora, e a outra era miudinha, e nós nos divertíamos muito brincando com elas. Às vezes eu tenho remorso (Profª. Chloris, 2000).

O professor Raul Gomes, avançado nos métodos pedagógicos, e conhecido nos meios intelectuais:

O profº. Raul Gomes, era professor de História. Ele dava umas aulas muito interessantes, que agora se chama pesquisa...

Então ele era inflamado e a gente aprendia História, tanto que eu gosto de História até hoje (Profª. Ceres, 2000).

Outra professora de música descrita com detalhes é Dona Clotilde Spíndola:

Dona Clotilde Spíndola, era professora de música, então ela era uma pessoa também incrível! A gente conhecia todos os hinos, Hino Nacional, Hino da Bandeira, Hino do Marinheiro, sabe, Hino da Independência, todos! E a dona Clotilde formou um grupinho que cantava, nós cantávamos nas solenidades. Eu me lembro que o Teatro Guaíra estava ainda sendo construído e às vezes tinha lá o Festival Folclórico, nessa época, e na abertura do Festival nós íamos cantar, junto com a dona Clotilde. Dona Clotilde fazia todo mundo cantar. Nos levava mesmo, nos lugares. Sabe, onde tinha uma festividade nós estávamos lá prá cantar (Profª. Odette Regina, 2000).

São também lembrados Dona Anette Macedo, Dona Hortência Vellozo, Dona América Sabóia, profº. Flávio Moletta Maurer, Pe. Olímpio, profº. Faustino Fávaro, profº. Adriano Rubini, Dona Aglair Hornos, Pe. Mazzarotto, Dona Eny Caldeira, além do secretário da escola, que tinha o mesmo status que os professores:

O secretário era o seu Vítor Grein. Era respeitado do mesmo jeito e a gente morria de medo de chegar na secretaria prá perguntar qual a nota que a gente tinha recebido (Profª. Ceres, 2000).

Alguns professores, pela recorrência com que aparecem nos depoimentos e pela forma detalhada como são descritos pelas depoentes, são aqui melhor apresentados. Nenhum julgamento foi feito para a escolha destes nomes, mas seria importante para uma melhor compreensão da História da Educação do Paraná que muito outros professores do I.E.P. tivessem suas trajetórias profissionais mais conhecidas, o que não seria possível fazer neste trabalho.

PROF. ZACARIAS ALVES DE SOUZA

Estava entre os docentes que detinham maior prestígio e influência no interior do Instituto. Exigente é a palavra que melhor define o prof. Zacarias. Exigente até no menores detalhes, como o tamanho e a forma da letra, mas lembrado em uníssono por todas suas ex-alunas como aquele que as ensinou “*tudo que sabem de português até hoje*”.

Formado pela Escola Normal em 1918, foi nomeado professor catedrático de português da Escola Normal de Paranaguá em 1926, em 1928 foi removido para a Escola Normal de Curitiba, onde ficou até 1961, quando se aposentou. Entre sua formatura e a nomeação, lecionou em diversas escolas e dirigiu várias instituições do interior e da capital. Mais tarde, formou-se também em odontologia e exerceu a profissão, mas não abandonou o magistério, a não ser quando apresentou problemas graves de saúde que o obrigaram a aposentar-se.

Os conhecimentos que possuía na área de Língua Portuguesa foram adquiridos através do autodidatismo. Quase ao final de sua carreira como professor, publicou um manual de gramática: “*Apontamentos de Análise*”, apresentado como resultado de sua experiência. Disciplinado e disciplinador, foi homenageado com o título de professor “padrão” na

comemorações do dia do professor de 1958. Apesar do perfil austero é lembrado com carinho por todas as depoentes:

Emanava de si algo que até hoje me parece inexplicável, provocando-nos aqueles confusos e ambíguos sentimentos de íntima amizade e respeitoso distanciamento.

Vejo-o como se agora fosse, dirigindo-se com seus passinhos miúdos, livro se chamada embaixo do braço, à sala de aula, rigidamente dentro do horário.

O costumeiro burburinho das alunas, tão comum nos intervalos das aulas, cessava imediatamente, à simples alusão de: - Tio Zaca está vindo!

Sim, era assim com este diminutivo carinhoso e familiar que sempre nos referíamos a ele. Era assim mesmo que o sentíamos, e muito embora ele o soubesse não demonstrava, pois não era com esta intimidade que o tratávamos pessoalmente. Entre nós ele era o querido tio Zaca, mas quando lhe falávamos, era ao temido Professor Zacarias a quem nos dirigíamos²¹.

PROF^a HELENA KOLODY

Era nossa professora de biologia – por que não de poesia? Muitas vezes, antes da leis de Mendell, do desenho das ervilhas coloridas, viajávamos nas asas de sua voz ao mundo dos poemas e hai-kais²².

Descendente de família de emigrantes ucranianos, prof^a. Helena Kolody, ou Dona. Helena como sempre foi tratada por seus colegas e alunos, iniciou seus estudo no I.E.P. no ginásio, como “aluna avulsa” (não freqüentava as aulas, somente fazia os exames). Em seguida, matriculou-se no curso normal, formando-se em 1932. Lecionou na cidades de Rio Negro, Ponta Grossa e, em 1937 tornou-se professora da Escola Normal de Curitiba. Assumiu a cadeira de Biologia Educacional, mas lecionou ainda Metodologia Geral, Metodologia da leitura e escrita e Prática de Ensino, conhecimentos estes adquiridos também através do autodidatismo.

²¹ Citação do texto da ex-aluna Ana Liete Caron em homenagem ao prof. Zacarias Alves de Souza. 1976

²² Citação do texto da ex-aluna Ivone Tissot Barbosa de Souza, escrito em 1995 para a comemoração de 40 anos de formatura da turma de 1955.

O que eu aprendi na escola não dava prá... Estudei sozinha. Mandava buscar livros em São Paulo, no Rio de Janeiro, às vezes até, de fora não, porque eu não dominava outra língua mas, espanhol eu dominava então, através da Ghignone²³ a gente podia encomendar. A Ghignone foi sempre muito amiga dos professores! Sabe, assim pela referência nos livros que eu lia... – eu não tenho mas eu posso encomendar prá senhora! Ele mandava buscar! (Prof^a. Helena, 2000).

Considerada pela crítica paranaense como a maior poetisa do Paraná, aos vinte anos tinha suas poesias publicadas em periódicos e jornais paranaenses. Seu primeiro livro, “*Paisagem Interior*”, foi publicado em 1941 – trata-se de uma coletânea de poesias até então inéditas e dedicadas a seu pai.

O conteúdo principal da poesia de Helena Kolody consiste em tranqüilas reflexões sobre a época contemporânea, conforme sua visão, cheia de controvérsia, perturbações, incertezas e violência, e na qual o progresso tecnológico se contrapõe á miséria e morte de fome de milhões (HEC, N. 1997, 21).

Como educadora Helena Kolody é lembrada por sua altivez, tanto na sala de aula quanto no grupo de professores do curso normal. Altivez formada pela firmeza em suas atitudes e seriedade no trabalho docente.

Dona Helena era muito moça, mas ela sempre teve uma postura muito altiva (Prof^a. Chlorís, 2000).

No entanto, é impossível separar a educadora da poetiza. Talvez uma não existisse tão bem sem a presença da outro. É venerada por suas ex-alunas, talvez por representar um modelo de mulher pouco comum para a época: independente, respeitada por toda a escola, tem uma oralidade privilegiada, severa mas também amiga das alunas, além de inteligente e muito bonita.

A prof^a. Helena foi a “Santa Helena Kolody”. Todo mundo conhece. Ela sempre foi assim. Maravilhosa, tranqüila, essa voz assim... Já conversou com ela, ou teve oportunidade de vê-la, já teve a felicidade? Com esse mesmo tom de voz ela dava aula de biologia. E vez em quando, ela acabava a aula, e uma aluna: - Dona Helena ! Tem poesia nova? E daí ela declamava! Ela dizia prá gente. Como era lindo ver a Dona Helena declamando! Aquilo fazia bem para a alma da gente. Nós sabíamos decor os poemas dela. Há poemas que nós recitamos (hoje) nos encontros pra ela: As manhãs de três facas, plenas de sol e de garças... (Prof^a. Marli, 2000).

²³ Livraria Ghignone, existente até hoje, localiza-se na rua Quinze de Novembro.

O depoimento da prof^a. Helena Kolody exemplifica com muita clareza os dois lados da profissão de professora apontados por Jane S. de Almeida (1998, p.213): a necessidade de um salário para a sobrevivência pessoal, e mesmo para auxiliar familiares, e o amor pela profissão.

Eu dava tantas aulas porque o meu irmão precisava estudar! E quem iria pagar o estudo dele? Não dava pra ele estudar! Então eu trabalhava de manhã, à tarde e à noite, porque ele que tinha me acompanhado sempre, pra ir pra escola a noite, etc... Disse, você vai estudar, vai fazer engenharia. E então eu dava três de manhã, três à tarde e duas à noite (Prof^a. Helena, 2000).

Sobre este aspecto da profissão, temos a bela análise:

O que teria sido delas sem esta profissão? O que lhes restaria além do casamento e o invisível trabalho doméstico, ignoto e frustrante porque não reconhecido e ausente de resultados? Sem o matrimônio, como sustentar-se com dignidade na falta de outro tipo de apoio econômico, se não fosse o magistério?

Reside aí a hermenêutica de um discurso que coloca em plano concreto o sentido e o significado da sua existência, que transparece na fala e nos gestos dessas mulheres, exímias na arte da oralidade, e espelha em seus rostos de camafeus aquela doçura de quem sabe que fez sua parte na emaranhada e inconsútil tessitura da vida (Almeida, p.213).

Então eu era a professora mais feliz do mundo! O pessoal me festeja como poetiza, mas a poesia foi uma flor que nasceu a beira do meu caminho do magistério! A minha escolha foi o magistério. E se eu tivesse que escolher outra vez, queria ser professora de novo (Prof^a. Helena, 2000).

Na caracterização que faz de si própria como professora, prof^a. Helena Kolody menciona juntamente com os atributos mais comumente utilizados para a profissão de professora, como a maternagem e o amor, também a severidade da mãe exigente que deseja poder orgulhar-se da competência de sua aluna/filha:

Eu era uma professora severa, era que nem mãe! Amava as alunas, mas assim como as amava eu também reprovava. Uma vez uma menina me disse assim: -Ah, porque a sra. me reprovou? Eu disse escuta menina, o que você ia ensinar quando se formasse? – Ah, mas eu tava apaixonada, não podia estudar. Digo, então agora você dá um jeitinho de estudar. É por amor que eu reprovoo porque assim você estuda e vai estar preparada! Como é que você vai ser uma professora ignorante? A responsabilidade é minha (Prof^a. Helena, 2000).

PROF. ERASMO PILOTTO

O Prof. Erasmo era um pedagogo nato. Ele conversava na aula, ele te deixava com essa idéia, vou sair daqui, vou melhorar o mundo da educação! (Profª. Ceres, 2000).

Mais do que melhorar o mundo da educação, melhorar o mundo! Não a partir do raciocínio ingênuo de que indivíduos com uma boa educação poderiam salvar o mundo, mas sim compreendendo-se a educação como parte de toda a vida humana, e neste sentido...

O direito à educação supõe a participação em uma condição social verdadeiramente humana. E, pois que a educação é direito de todos, esse direito supõe, no presente momento, um denso e ordenado esforço para obter para todas as comunidades, um grau de desenvolvimento geral e sobretudo econômico, compatível com a dignidade da condição humana e padrões racionais de vida. É o esforço para vencer o que se tem chamado de subdesenvolvimento (Pilotto, s.d., p. 92).

Rebelde, apaixonado, obstinado, idealista, humanista, são alguns dos adjetivos utilizados pelos amigos, admiradores e ex-alunos, para caracterizar o prof. Erasmo Pilotto. Muitas foram as representações criadas em torno deste educador paranaense. Após conhecer um pouco de sua obra, é possível também afirmar que este foi um homem do mundo, que optou por morar na pequena Curitiba de meados do século XX. Foi um pensador, que optou por ser professor primário. Numa cidade marcada por uma profunda religiosidade, pagou um alto preço por seu pensamento independente, o que no entanto não o impediu de criar seus próprios espaços, de seduzir e encantar com suas idéias, formar discípulos que, também tomados pela paixão pelo conhecimento, perceberam a amplitude da palavra educação, e, assim munidos puderam prosseguir sua obra por várias gerações.

Não é objetivo deste trabalho, e tampouco seria possível neste pequeno espaço, descrever com justiça quem foi e o que representou para o Paraná este educador. Buscou-se apenas apontar alguns pareceres feitos por pessoas que o conheceram pessoalmente. Sua obra é impressionante, e torna-se difícil não contagiar-se por seu entusiasmo e alegria.

De espírito metódico e disciplinado, Erasmo Pilotto iniciou bem cedo suas leituras de filosofia, sendo que aos 14 ou 15 anos de idade conheceu as obras de pensamento de Leon

Tolstói, fato este considerado como um marco em sua vida. Na esteira de Tolstói, chegaram-lhe às mãos as idéias de Rousseau, e assim Erasmo Pilotto já ingressava no ginásio carregando a bandeira da Escola Nova.

Filho de professora primária e proveniente de família de professores por parte de mãe, em nenhum momento é possível vê-lo falar de sua profissão como destino, como tradição de família, como extensão da maternidade, mas sim como opção política, consciente, resultado de sua intimidade com os estudos e de sua personalidade arrojada:

Esses fatos, dizia, me levaram a tomar, um pouco mais tarde, a decisão moral de se professor primário, renunciando, firmemente, a qualquer título superior. Na continuação dos dias, não fui diretamente o “mestre de meninos”, “mestre-escola”, mas toda minha vida foi o sincero serviço, sem a interrupção de um dia, á causa da educação. O duro problema da coerência. Na verdade, eu devia apenas calçar sandálias e ter sido, todos os dias, mestre-escola (Pilotto , Depoimento para o Museu da Imagem e do Som do PR.)

Realmente, prof. Erasmo não prosseguiu seus estudos no nível superior. Coursou o ginásio no Ginásio Paranaense e o Curso Normal na então Escola Normal de Curitiba. Como aluno, encontrou uma Escola Normal bastante atrasada e formal, considerando-se que nesta época, 1927, as idéias da Escola Nova já se espalhavam pelo mundo: *“era o império dos passos formais de Herbart, na versão patrascoiana, que seria uma das mais mecânicas e atrasadas dentro da própria escola herbartiana”* (Pilotto, s.d.) Erasmo Pilotto não se conforma, e, ainda como aluno torna-se um difusor das idéias da escola nova.

Transitando com a mesma desenvoltura pela filosofia, pela política, pela literatura, pelas artes e pela pedagogia, prof^o. Erasmo criou o Centro de Cultura Filosófica, ainda no início da juventude, como forma de aglutinar jovens interessados em aprofundar-se nos estudos filosóficos e da arte; concebeu e concretizou o Instituto Pestalozzi, primeira experiência de educação escolanovista no Paraná; iniciou-se na poesia com obra “Emiliano”, em 1945; foi secretário da Educação e Cultura, entre 1949 e 1952; foi professor do I.E.P., nas cadeiras de psicologia e prática de ensino, também assistente técnico, momento máximo de

sua trajetória no interior do Instituto.

A cadeira oficial era psicologia, mas ele estava sempre com a sala cheia de alunos que ele orientava. Essa parte, por exemplo artística, era ele que criava.

...O prof. Erasmo sempre parecia uma choca com os pintos, sempre com os alunos em volta. Ele de caderneta, os alunos perguntando isso, aquilo, ele era um professor severo, mas era um professor respeitado. Respeitado e querido. Todos os alunos não esquecem dele, você pode perguntar (Prof^a. Helena, 2000).

Podemos afirmar que o Instituto de Educação do Paraná, na década de 1940, confunde-se com a figura marcante e polêmica do Prof^o. Erasmo Pilotto, que busca transformar aquele espaço num laboratório de aprendizagem. Suas idéias são colocadas em prática, e o clima é de novidade e renovação:

Porque antes, quando eu tirei o curso no Instituto, era uma escola renomada, mas era uma escola de ensino tradicional. Quem mudou a escola foi o professor Erasmo. Não é 'debalde' que se chama Instituto de Educação prof^o. Erasmo Pilotto (Prof^a. Helena, 2000).

Embora o diretor fosse outro, me lembro quando era o diretor Oswaldo (primo de Erasmo), ele sempre tinha maior liberdade prá fazer! Quer dizer, na verdade, era como se fosse um diretor da Escola Normal. Ele tinha, como assistente técnico, toda a autoridade no curso normal (prof^a. Helena, 2000).

Sobre sua paixão pela educação, materializada neste momento no Instituto:

Era uma escola viva! Quer dizer, a gente se apaixonava, por isso, não tinha horário, a gente ficava com o prof. Erasmo, praticamente ficava morando lá. Ele ficava fora do horário. Acho que só ia almoçar em casa (Prof^a. Helena, 2000).

Neste período (década de 1940), Erasmo Pilotto abriu as portas do Instituto à sociedade. A animação cultural da escola irradia-se por todos os meios artísticos e culturais da cidade. Seus espaços são ocupados por exposições de artes – infantis ou de artistas que começavam a ter projeção, como Guido Viaro, peças de teatro são apresentadas pelos alunos, intelectuais e artistas passam a freqüentá-la...

Em breve a Escola se tornará outra. Por mais que eu não queira dizer, a Escola tornou-se no espírito vivo de Erasmo Pilotto. Quem viveu lá naqueles dias, sabe disso. Uma delas resumiu: (uma ex-aluna) era preciso ver, ele criava um clima!

O maior exemplo desse magistério invisível que o Erasmo exerce todos os dias e todas as horas onde está, deve ser o ambiente que se criou em seu tempo na Escola Normal e que desapareceu quando ele se afastou. A Escola teve um clima que não existia antes e não se repetiu depois. Não sei dizer o que era parece que todos queriam ser iguais a ele e daí uma animação invisível, uma excitação nova, única. Mas não havia rivalidade de ninguém, era um esforço só, a presença dele era de união, nunca foi inimigo nem teve a menor prevenção nem mesmo para os que foram contra ele, só pensava no que estava fazendo, “educar os futuros educadores” como diz ele da formação do magistério, e todos, então, só queriam isso também, igualar-se com a parte melhor. E por causa desse ambiente bonito a Escola passou a ser um centro de atração, por exemplo o Cobbe, Leonardo Cobbe, fez-se íntimo do grupo, intelectuais, artistas se chegavam e respeitavam a Escola, mesmo porque o nível da Escola, não digo só o dos estudos, mas da alma da Escola, era muito alto, uma seriedade muito grande, foi dentro da Escola que o Raul Gomes criou o movimento tão importante que ele denominou de “renascimento do Paraná”; eram professores da Escola os cronistas do seu “Diário da Tarde”. Viaro girava muito em torno da Escola, e assim por diante, a Escola era um bruto de um centro de vida. E depois que o Erasmo saiu, tudo isso deixou de ser. O seu magistério invisível (Pilotto, Anita, 1989, p.53/54).

Os relatos de ex-alunas, amigos e familiares mostram a grande capacidade que tinha Erasmo Pilotto de encantar e seduzir as pessoas que estavam à sua volta, principalmente aqueles também apaixonados pela causas de uma educação humanista. No entanto, sua presença era indispensável para que se mantivesse acesa a chama que alimentava seus projetos, que foram aos poucos perdendo o fôlego com a sua saída do Instituto em 1948. Seu alto nível intelectual, seu pensamento livre, e mesmo sua opção em não cursar os estudos superiores fizeram-no viver quase à margem de uma cidade provinciana e fortemente influenciada pela religião católica, segundo afirma sua esposa Anita Pilotto.

3 CENAS E ENREDOS DA VIDA ESCOLAR

3.1 OS RITUAIS E O COTIDIANO ESCOLAR

A hora 10,30, foi inaugurado o Palácio da Instrução na rua Aquidaban. Às dez horas formaram em frente ao grande edifício os alunos dos grupos escolares Oliveira Belo e Carvalho, em completo uniforme branco, o grupo Anexo e a Escola Normal estando todos os alunos de uniforme.

As normalistas ocuparam as alas de entrada, em uma linha do portão ao centro do edifício para prestar honras ao Presidente do Estado.

Às 10 horas e 30, o sr. Munhoz da Rocha chegou ao Palácio da Instrução, sendo recebido pelo Dr. Lisymaco Ferreira da Costa, diretor da Escola Normal, Prof. Pietro Martinez, Inspetor Geral de Ensino, e José Conrado, Secretário do Ginásio Paranaense. Em seguida, entraram o Sr. Bispo Diocesano, Gal. Comandante da Circunscrição Militar, Dr. Romualdo Baraúna, Presidente do Congresso do Estado, Desembargador Vieira Cavalcanti F^o., Presidente do Supremo Tribunal de Justiça, várias autoridades estaduais e federais, deputados e lentes do Ginásio e Escola Normal.

Colocaram-se todos na sala de entrada da parte térrea do edifício, em cuja parede se achava uma placa, velada pela Bandeira Nacional... (Comércio do Paraná, 9/set/1922).

A inauguração do prédio do Instituto de Educação, denominado Palácio da Instrução, fez parte das comemorações do centenário da Independência do país, em sete de setembro de 1922. A data não poderia ser melhor escolhida, considerando-se o significado da escola num país que buscava afirmar-se politicamente.

A presença de autoridades políticas, militares e eclesiásticas, o ato simbólico de descerrar a bandeira que cobre a placa, o discurso do diretor da escola, os hinos cantados pelos alunos e, por fim a visita às salas do colégio compõem o ritual inaugural, entre tantos que se sucederam na nova Escola Normal de Curitiba.

Da mesma forma que a preocupação com a arquitetura escolar trazia consigo a intenção de chamar a atenção da população para a escola pública, as celebrações escolares, a participação de alunos em solenidades cívicas, as exposições escolares abertas ao público, as formaturas e até mesmo o temor criado em torno da prova oral são formas de a escola

expressar-se, de exibir-se, de mostrar trabalho e competência através do desempenho de seus alunos. Para estes eventos, os alunos eram exaustivamente ensaiados e preparados para que tudo transcorresse conforme o planejado. Estas eram práticas escolares que “*expressam a dimensão simbólica da escola*” (Souza,1998, p.242), ou parafraseando o antropólogo Roberto DaMatta, promovem a identidade e constróem o caráter da escola, eternizando ou perenizando algumas situações (1983, p.24).

Como toda a prática humana, a educação também é constituída por ações de rotina e ações de ritual. Nesse sentido, as festas, as formaturas, os exames finais, as homenagens aos símbolos nacionais, e outros, podem ser considerados rituais escolares. Segundo Roberto DaMatta “*o ritual é definido por meio do contraste com os atos do mundo diário, o ponto focal passando a ser as oposições básicas entre seqüências de ações dramáticas que todo cerimonial ou ritual deve necessariamente conter, construir e elaborar*” (1983, p.36-37). Mas alerta o autor: “*os elementos que constituem os rituais são os mesmos elementos que compõem a vida diária, sua matéria-prima é a mesma das demais relações sociais, no entanto, o ritual coloca em foco, em destaque algum elemento da vida social*” (ibidem, p.65). Fazendo a aproximação com a realidade escolar, observamos que os rituais seriam momentos em que a escola “*se desdobra sobre si mesma, mira-se no seu próprio espelho social e ideológico e projeta múltiplas imagens sobre si mesma*” (ibidem, p.35). São momentos marcantes na vida do aluno e da instituição porque os tiram da rotina. Com o passar do tempo ganham uma importância para o aluno, muito maior do que aquilo que foi propriamente ensinado como conteúdo curricular.

O que fica muito da escola são as festas que teve, essa coisa do dia a dia mesmo, de brincadeira e tudo, você não guarda muito. O que você estudou, nem nada, aquilo você assimila e forma isso que se diz que é cultura, que você esquece, né, e ficam as alegrias que você passou na escola ou as grandes tristezas, as grandes emoções é que ficam (Profª. Chlorís, 2000).

Entre as grandes e também sofridas emoções vividas pelas alunas durante o curso,

certamente encontravam-se as provas orais. A prova oral era realizada ao final do ano e compunha a média final do aluno juntamente com a prova escrita. Consistia na arguição do aluno diante de uma comissão examinadora composta por três professores, cujo assunto girava em torno de um ponto sorteado na hora. As provas eram devidamente registradas em atas, nas quais constavam as notas de todos os alunos.

Aquela prova oral durava a tarde inteira, inteira, porque era três professores, passava, falava prá um, depois ia lá, falava com o outro. E, sorteavam um ponto, né? Tinha uma listagem de vinte pontos (Profª. Odette, 2000).

Todas as provas mensais que você fez, não interessava, tinha prova final, escrita e oral com um ponto sorteado na hora! A cambuquinha lá, sorteava um ponto, passava por uma banca de três, o seu professor e mais dois, cada um fazia uma pergunta. E a prova escrita era dissertativa... Sorteada também (Profª. Marli, 2000).

Os procedimentos a respeito das provas orais são descritos praticamente da mesma maneira, sendo possível perceber o elemento de dramatização que lhes dá um novo sentido. De acordo com DaMatta, *“o que chamamos ritual, cerimonial, festividade, etc, é o momento extraordinário que permite colocar em foco um aspecto da realidade, e, por meio disso, mudar seu significado quotidiano ou mesmo dar-lhe um novo significado. Tudo que é “elevado” e colocado em foco pela dramatização é deslocado, e assim pode adquirir um significado surpreendente, novo, capaz de alimentar a reflexão e criatividade”* (ibidem, p.30).

De prática rotineira na vida escolar, a avaliação adquire um novo significado quando colocado numa posição especial, cercada de gestos ensaiados e palavras repetitivas e pré-estabelecidas que permaneceram na memória coletiva das ex-alunas.

As festas escolares constituem-se em outra dimensão da cultura escolar, instituídas nas escolas públicas no final do século XIX, que vêm também contribuir para dar identidade e chamar a atenção da população para a escola. Quando se refere às festas de encerramento dos grupos escolares, Rosa Fátima afirma que *“esta compreendia, pois, uma festa oficial, uma*

solenidade na qual, reunindo toda a comunidade escolar, as famílias, as pessoas “gradadas” da sociedade, as autoridades e a imprensa, a escola reafirmava sua identidade e o seu valor social. Por isso, nada melhor para divulgar o seu trabalho e o seu prestígio do que o ar solene, grave, formal dessas festas, juntamente com o espetáculo, a encenação realizada pelos próprios alunos – sentido primeiro da existência da escola” (Souza, p.253).

No Instituto de Educação do Paraná, as festas de maior destaque eram as de caráter cívico, e as de formatura, que, a rigor não eram consideradas exatamente como festas, mas sim como solenidades, uma vez que apresentam um caráter formal. “*São eventos centralizados e se baseiam em momentos bem marcados*” (DaMatta, p.38), ou seja, existe um objeto a quem se faz a “festa”, e uma assistência a quem se apresenta, não havendo espaço para a espontaneidade ou para a individualização. As depoentes não fizeram menção a comemorações de feriados religiosos no I.E.P., mas é citada e explicada detalhadamente por uma das depoentes as “Festas da Primavera”²⁴.

As festas cívicas eram a culminância de um processo de treinamento cívico que ocorria durante o ano todo. Nas aulas de música, as ex-alunas mencionaram apenas o aprendizado de hinos, os quais também eram cantados no pátio durante às homenagens a bandeira, que ocorriam, em algumas épocas, semanalmente, e em outras, diariamente, conforme os depoimentos.

²⁴ Nós tínhamos as festas da primavera, que eram belíssimas! Tinha desfile[...] Então, essas festas vinham da época do Dario Velozo. Que eles instalaram, e se reportavam à Grécia. Então muita coisa eles trouxeram daquela[...] e eles criaram um desfile da festa da primavera. Meu nome é decorrência dessas festas! E onde eles faziam um desfile na cidade, de carros alegóricos, com roupas da Grécia, moços, moças, era a festa deles. Então era uma vez por ano, eles saíam do Templo das Musas, e iam até a ilha do Passeio Público. E lá, já tinha os poetas, Emílio de Menezes, e diziam versos, mas eu alcancei a festa da primavera nas escolas, que foi substituída depois por ecologia, primeiro pelo Dia da Árvore, depois por ecologia. Então era feita a festa da primavera de flores! E a escola inteira se enfeitava de flores! Era muito bonito! E as professoras ensinavam muita dança, então os professores faziam bailados, e Curitiba toda se envolvia naquilo. Eu participei, eu era bem menina quando entrei na Escola Normal, e a prefeitura cedia caminhões, eles enfeitavam de guirlandas de flores os caminhões, e faziam um desfile, e cantavam, e nós cantávamos o hino da primavera. Então o desfile era feito pelas escolas, cantando os hinos! Era muito bonito[...] Todas as escolas participavam, e passavam pela rua Quinze, iam até o Correio, e voltavam, como no carnaval[...] Era muito bonito esse dia-a-dia dessas festas. E nós dançávamos muito é bailado. E na

A parte cívica do Instituto era muito bem trabalhada. Por exemplo, hoje não se fazem na entrada da aula, antes iniciavam às oito horas e estavam os alunos lá do primário, da escola de aplicação, todos perfiladinhos lá no pátio. Nós, as normalistas todas nas sacadas. E todos os dias: hino nacional, o hino da bandeira ou um outro hino, e o hasteamento da bandeira lá na frente. Isso era todo o dia, antes de você entrar, a gente tinha seção cívica (Profª. Eponina, 2000).

Eram muitos os hinos ensinados no I.E.P. Além dos mais conhecidos, Hino Nacional, Hino à Bandeira e Hino da Independência, também havia o Hino Brasil Novo, Hino aos Professores, Hino às Flores, Hino do Ginásio Feminino de Curitiba, Hino dos Operários, Hino da Aviação Nacional, Hino do Centro do Cultura Dona Júlia Wanderley, Hino à Liberdade e outros.

A escola pública, desde a Proclamação da República cumpriu a missão que lhe foi confiada; a de construir e preservar uma identidade nacional através do culto aos símbolos nacionais, a um passado glorioso e aos heróis nacionais. O Sete de Setembro constituía-se no momento em que todas as atividades cotidianas eram interrompidas e a sociedade saía às ruas exibindo sua organicidade e unidade. Cada grupo social representando diferentes valores e ideais, seja o trabalho, a força ou a coragem, almejados por uma nação *“que rompia com o passado colonial e entrava no mundo da liberdade e da autodeterminação”* (DaMatta, 1983, p.42). Os escolares certamente representavam o futuro e as esperanças de progresso da jovem nação, e todo o esforço era feito da parte dos professores para que seus alunos se mostrassem capazes de cumprir o que o país esperava deles. Estar impecavelmente uniformizado, com toda a atenção voltada para as ordens superiores e absolutamente sincronizado com o grupo eram bons indicativos de que a escola estava cumprindo seu dever de formar cidadãos que honrariam sua Pátria.

Segundo as depoentes, no I.E.P. as comemorações da Independência duravam uma semana, quando as atividades cotidianas eram interrompidas para palestras, para a visita de

época, aí já ultrapassava as paredes da escola; o Curitibano, a Thalia, o Círculo Militar faziam bailes da primavera, que

autoridades militares, para cantar os hinos e para os ensaios do desfile. Os alunos desfilavam ao longo da rua Quinze de Novembro, com início na praça Santos Andrade e término na praça Osório.

A semana da Pátria era a semana inteira, convidavam pessoal de fora, sabe, generais prá vir falar, era muito, muito bonito!

E desfilavam, era toda aquela preparação, era marchar, marchar, marchar, como marchávamos! (Profª. Odette Regina, 2000).

A sincronia nos passos, o uso do uniforme que iguala as pessoas, a repetição dos gestos e verbalizações dão o exato sentido da dramatização que caracteriza o ritual (DaMatta, 1983, p.45).

Na década de 1950, as alunas do I.E.P. desfilavam com o próprio uniforme escolar, utilizando como único detalhe, luvas brancas, compondo um visual mais elegante e solene. Já em 1940, havia um uniforme especial para os desfiles: vestido branco de linho, de mangas curtas e sapato branco. A participação de todos os alunos da escola, desde os pequenos do Jardim da Infância, que desfilavam portando objetos que imitavam brinquedos, passando pelo primário, ginásio e curso normal, dava destaque à exibição do Instituto de Educação nas ruas. Também os diretores e professores participavam, saindo à frente das turmas.

Havia um desfile, militar, era o Dia da Raça, e o sete de setembro era uma semana inteira: no dia quatro começava. Então a gente fazia uniforme novo, os professores desfilavam junto, depois é que foi ficando uma coisa mais formal, eu acredito que até por causa da guerra, aí depois a ditadura, as coisas foram tomando um outro caráter não tão escolares e nacionais. Foram já caindo para um nacionalismo exagerado, e como sempre quando as coisas vão ao extremo, elas se desgastam (Profª. Chloris, 2000).

Apesar de lembrados com orgulho por algumas alunas que procuram transmitir em seus relatos a dimensão e o significado que eram atribuídos na época, às comemorações da Semana da Pátria, nem todas envolviam-se completamente no clima de patriotismo que lhes era solicitado, o que, às vezes, incluía colocar o amor à Pátria acima de sensações físicas

depois foram substituídos pelos “debuts”. Que as moças vão debutar, e não sei o que (Profª; Chloris, 2000).

desconfortáveis.

Não gostávamos dos desfiles, de vestido de linho branco, de manga curta no dia sete de setembro sempre fazia frio (Profª. Ceres, 2000).

Profª. Odette Alice também recorda-se que buscava subterfúgios, como um atestado médico, com o intuito de “escapar” dos desfiles.

Nas comemorações do centenário da emancipação do Paraná, o I.E.P. teve participação de destaque:

Nós participamos da festa do centenário do Paraná, em 53. A nossa turma foi um pelotão que desfilou com todas as bandeiras. Todas! Então houve um ensaio de ginástica rítmica, que se fez lá no Estádio do Coritiba. E no dia houve uma apresentação de ginástica rítmica (Profª. Marli, 2000).

As comemorações cívicas em geral, desempenham o papel de reforço da estrutura social e das hierarquias. Diferentemente dos rituais de passagem, que podem apontar para alguma mudança, nestes casos seus participantes retornam à rotina ainda mais convictos dos valores concernentes a ordem social.

As solenidades de formatura do Instituto de Educação constituíam-se no momento máximo da vida da normalista. Simbolizavam a passagem da vida estudantil para a vida profissional, e para aquelas que não iriam trabalhar, marcava o encerramento dos estudos com o reconhecimento da capacidade intelectual da aluna, que havia conseguido vencer os obstáculos colocados pela escola. Na verdade tinha quase o significado de uma coroação, da qual fazia parte a foto na escadaria:

A foto na escadaria era a glória para a gente! Era assim um motivo de orgulho maior, assim, a coroação, parece que era a coroação prá nós. Chegava, começava ali, posicionava para a foto, a gente já se sentia meio professora! Podendo entrar pela porta da frente porque já éramos professoras (Profª. Marli, 2000).

Para quem havia estudado no Palácio da Instrução nada mais lógico do que ser coroada ao final dos estudos, em solenidades que contavam com a presença de autoridades políticas e eclesíásticas:

A colação de grau foi muito bonita. O discurso do paraninfo foi muito bom [...]. E vinha o governador, vinha o Arcebispo, era muito sério! Platéia toda de chapéu! Era uma divulgação muito grande, era um acontecimento em Curitiba (Prof^a. Chlorís, 2000).

Na década de 1940 as formaturas eram noticiadas em jornais da cidade, e os bailes aconteciam em clubes freqüentados pela elite curitibana, como Thalia, Concórdia ou Curitibano.

Sociedades

As professoras normalistas, formadas pela nossa Escola de Professoras, em a noite de hoje e nos salões do Clube Concórdia, oferecerão um grande baile a nossa sociedade, baile que vem sendo aguardado com grande expectativa pelos nossos meios sociais. A hora inicial da grande serata das novas professoras normalistas é às 22, sendo que o traje exigido é o de rigor (Gazeta do Povo 22/11/40).

Também individualmente eram noticiadas a formatura de alunas cuja família provavelmente dispunha de alguma influência na cidade.

As novas professoras de 1940

Dentre as novas normalistas de 1940, que acabam de receber o seu diploma, pela nossa Escola de Professores, figura a gentil senhorita Leony Leal Calderari, filha do sr. Tito Calderari e de D. Nazinha Leal Calderari, elemento da sociedade paranaense.

Desde o início dos seus estudos, assim como nos cursos secundários, feito no conhecido educandário “Partenon Paranaense” e de Professoras, feito na Escola de Professores do Estado, mostrou-se sempre muito aplicada aos seus afazeres estudantis, sendo por isso muito estimada dos seus mestres e colegas.

De inteligência invulgar a jovem patrícia que escolheu a nobre arte de ensinar, por certo colherá os louros da vitória, graças aos seus dotes de coração e profundo amor aos estudos (Gazeta do Povo 30/11/40).

Levando-se em conta a origem social das alunas do Instituto, o prestígio que a escola possuía, e o status que a profissão de professor detinha, além do fato de ainda serem minoria as mulheres que cursavam o curso secundário nesta época, é de se esperar que as solenidades de formatura fossem planejadas cuidadosamente, não só pelos alunos, mas também pela escola, para que estas resultassem em espetáculos de harmonia, de alegria, e otimismo. As dificuldades de qualquer nível, as rivalidades internas, as dúvidas e incertezas, deveriam dar lugar aos aplausos, sorrisos e choros emocionados.

Nas formaturas, a escola não somente mostra-se à sociedade no máximo de seu

brilhantismo como principalmente realiza-se, na entrega simbólica de novos profissionais.

A formatura foi muito boa. Colamos grau de uniforme azul marinho, com saia que brilhava atrás, de tanto passar as pregas, meia preta, foi na sociedade Thalia, então levávamos, cada uma levava o seu pai ou, como eu não tinha pai, era o irmão da minha mãe, o meu padrinho que eu desde criança eu escolhi, porque eu fui batizada depois dos sete anos. Então ele veio de São Paulo especialmente, me trouxe um álbum para eu botar os retratos da formatura, e acompanhava a gente até a mesa dos professores, lá no palco, então a gente recebia o diploma, era cumprimentada, e não havia esse “auê”, esse circo que agora são as colações de grau. Era respeito, depois havia um baile, de vestido de baile, aí a gente dançava a valsa com o pai, eu dancei com meu irmão, e depois a valsa da meia noite, quem tinha namorado era o namorado, quem não tinha escolhia um conhecido pra dançar. Mas era tudo dentro dos,[...]como mandava a época. Era mais ou menos um baile de debutante da gente. Com vestido longo, né? (Profª. Ceres, 2000).

Na década de 1950, as formaturas passaram a ser realizadas no espaço do Colégio

Estadual do Paraná:

(As formaturas) Eram bem requintadas, muito bonitas. Sabe, a do magistério era muito preparada! Sempre no Colégio Estadual, porque nós não tínhamos aqui espaço, tinha só o salão nobre. Havia muitos cantos (músicas) na formatura...(Profª. Odette Regina, 2000).

As reações das alunas quando se referem ao término do curso são distintas e podem estar relacionadas com as perspectivas que cada uma tinha em relação a vida profissional.

Profª. Ivone relata que:

Eu tinha tanto amor pela escola que quando eu terminei o curso eu não queria ir embora, eu sentei, e fiquei, chorei muito, não conseguiam me tirar de lá.

Talvez a profª. Ivone já estivesse percebendo ou já soubesse que sua atuação no espaço público estivesse terminando ali, pois foi impedida pela família de exercer a profissão.

Profª. Ceres relata de forma bem distinta o seu final de curso:

A única travessura que eu fiz na escola foi no dia que disseram que eu passei. Eu peguei todos os livros e joguei lá prá baixo (da janela do colégio). O prof. Erasmo Pilotto ia entrando, mas ele não disse nada. Primeira vez[...] ele viu que era de alegria, acabou a escola. Aí eu ia jogar o uniforme, eu ia queimar o meu uniforme, que era veja bem: seis anos de vida de meia preta e roupa azul marinho e laço. Mas depois eu não joguei fora por que uma vizinha nossa, o pai não tinha condições e ela acabou aproveitando o uniforme também.

Como parte do ritual da formatura, as melhores alunas da turma que estava se formando, eram premiadas. Era instituído pelo Estado que as três primeiras colocadas do curso, receberiam uma nomeação direta em escola da capital, ao contrário das demais, que

eram obrigadas a trabalhar durante dois anos em escola do interior do Estado. Ao estabelecer a premiação, “*o Estado reafirmava os princípios do liberalismo com base na valorização do mérito individual*” (Souza, 1998, p.247). Durante a cerimônia de formatura, as alunas eram chamadas publicamente e homenageadas.

A rotina escolar, a dura realidade do dia-a-dia é feita de vários momentos que só aparentemente são pequenos ritos escolares, principalmente pelo seu caráter repetitivo e teatral, mas estes nada têm de extraordinário, não requerem preparativos, pois são atos mecânicos e já interiorizados, mas que no entanto, estão continuamente ensinando e transmitindo valores através de linguagens muitas vezes mais eloqüentes do que aquela utilizada pelos professores: “*O método, a organização, o controle físico, o tempo de trabalho são tão importantes quanto os conteúdos incutidos. Todos estes elementos encontram-se em estreita ligação com a estrutura do poder dentro dos colégios*” (Petitat, 1994, p.93).

A exigência do uniforme, a formação de filas antes de entrar nas salas, o controle de horários, as punições, são elementos que vão compor parte da cultura escolar das instituições de ensino em geral. Todas as ex-alunas do I.E.P. mencionam com ênfase a rigidez nas regras disciplinares estabelecidas pelo colégio, embora algumas tenham muito claro hoje que aquela era a disciplina própria para a época, sintonizada com a recebida na casa dos pais, ou seja, havia uma continuidade entre estes dois espaços institucionais:

Acho que quando começamos, logo de começo, depois acabou, nós formávamos antes de entrar. Então era muito organizado, não se falava alto nas escadas, havia aquilo que podia ser chamado hoje de disciplina autoritária, mas prá época ela não era autoritária. Ela fazia parte porque quando a gente ficava fora da escola o comportamento dos filhos era igual, então não se achava autoritário, né? Porque é[...] tudo era condizente com a forma que a gente vivia na casa da gente (Profª. Chloris, 2000).

Ah! Era rígido! Era rígido! Era horário e uniforme e respeito pelos professores, era muita disciplina! Inclusive as inspetoras que tinha na escola. Então tinha a Dona Celeste, que esteja em bom lugar, mas ela era terrível, porque se a gente tinha uma coisinha assim no uniforme ela mandava embora, e então tinha uma amiga minha um dia estava conversando com um rapaz, e estava de uniforme, imediatamente foi chamada pelo diretor, precisou a família ir lá porque ela ia perder a prova. E tinham as que naturalmente, as que furavam tudo isso, que tinha um ringue de patinação ali na Voluntários da Pátria. Eu não fazia nada dessas coisas porque, quando a minha mãe dizia que não era prá fazer, não era prá fazer, eu fui criança boazinha até me arrependo, mas aprendi a me defender depois, porque o mundo não é assim, né? Então essas coisas eu não gostava, iam a matinê, ao tal ringue, aí o seu Pilotto mandava as inspetoras atrás. Então era uma disciplina, mas havia o respeito[...]a gente sabia respeitar o professor, já trazia de casa aquilo, e era o professor que tinha razão pra família da gente[...] De vez em quando a gente para, fica meio revoltada com a disciplina como era normal, né, não tem adolescente que não se revolte! Nem antes, nem ontem, nem agora, vai ser sempre assim. Mas a gente tinha a mão forte da escola e a mão forte de casa! (Profª.Ceres, 2000).

A fala da profª. Ceres reflete o respeito à autoridade dos professores e à disciplina, ao mesmo tempo que demonstra uma certa mágoa por ter sido “tão boazinha”, percebe-se uma certa dúvida entre o “não gostar” das matinês, e o “não poder” imposto pela mãe antes mesmo da escola.

Os horários escolares constituem-se em outro aspecto bastante reforçado pelas depoentes:

Olha, eu me lembro assim, que era difícil você circular ali no saguão, na direção nunca, nunca mesmo, e as filas antes de entrar, na saída, muito pontual, muito controle na saída. Horários, os horários rígidos, rígidos, não tinha alunos pelo corredor, nunca, a gente nunca saía da sala. Levantava da carteira para atender o professor, quando ele chegava e[...]os horários muito rígidos. Batia o sinal da aula, de uma aula para outra e além de bater o sinal, a inspetora abria a porta e avisava: - Está no horário! Sempre me lembro da inspetora abrindo a porta e avisando como se fosse um bedel! (Profª. Odette Regina, 2000).

O controle dos horários é uma das mais fortes preocupações da instituição escolar, no sentido de um tempo sempre regulado e ocupado, implicando numa consciência onipresente do tempo (Frago, 1995, 73). Para Norbert Elias a interiorização do tempo passa a ser mais uma coação civilizatória. *“Esta coação é produzida e produz um sentido imperativo do tempo sentido, uma necessidade de saber a todo momento que horas são – e de modo mais exato possível - , de fazer as coisas a seu tempo, aquilo que está previsto que seja feito, de chegar sempre a tempo e de não desperdiçar o tempo”* (Elias,1989, p.150)

Desde o século XVI, a ideologia ou a exaltação ao trabalho passa a permear os

planos de organização e funcionamento dos colégios, traduzindo-se numa nova relação com o tempo. Tanto entre os educadores católicos quanto entre os adeptos da Reforma, o controle dos horários visando o máximo aproveitamento do tempo e evitando o ócio, tornam-se parâmetros para a avaliação não só da instituição, mas inclusive do aluno.

Confinado a um espaço fechado, e mantido em um local fixo, inserido em uma rede de vigilância mútua e de emulação, levado a seguir um horário pré-determinado, o aluno é incitado ao trabalho permanentemente. O ambiente espaço-temporal do colégio a um tempo apóia e dá caráter de atualidade à ideologia do trabalho por si mesmo. Contudo, é preciso destacar que esta ética do trabalho não se traduz em termos de formação profissional concreta, antes como uma cultura geral laboriosamente adquirida (Petitat, 1994, p.93).

Esta ideologia do máximo aproveitamento do tempo é assim traduzida por uma ex-aluna do I.E.P.:

A escola não dava muita possibilidade de você tratar de outras coisas. Um professor saía e já entrava outro, né? Já estava esperando. O prof. não saía antes da hora, geralmente sobrava trabalho prá gente fazer (Prof^a. Chloris, 2000).

Em casa a preocupação com o controle do tempo era a mesma:

Então todas nós tínhamos muitas tarefa em casa, minha mãe tinha duas empregadas, mas quando eu chegava, tirava o sapato, e encerava, engomava, tinha horário prá tudo, tinha horário prá brincar, e se enchia a vida inteirinha! (Prof^a. Chloris, 2000).

Toda a atividade escolar é organizada a partir da segmentação do tempo em horários de aula, intervalos, bimestres, anos, séries, etc, nos quais são acondicionados e “encaixados” o aprendizado que aluno deve assimilar, e a sua rentabilidade passa a ser um critério para avaliar sua capacidade, ou seja, *“o bom aluno é aquele que apreende rapidamente aquilo que lhe é ensinado; o mau aluno é incapaz de adquirir os conhecimentos no tempo destinado para tanto”* (Petitat, p.92). Pensar no tempo escolar é pensar também no discurso da ordem, da disciplina, “dos corpos dóceis” que passam horas sentados numa carteira escolar, com movimentos limitados.

Portanto, *“o tempo escolar – como o espaço e o discurso escolar – não é ‘um simples esquema formal ou uma estrutura neutra, “esvaziada” de educação, e sim uma*

seqüência , curso ou sucessão contínua de momentos nos quais se distribuem os processos e ações educativas, o fazer escolar; um tempo que reflete determinados supostos psicopedagógicos, valores e formas de gestão, um tempo a interiorizar e aprender’ ” (Escolano, apud Frago, p. 72)²⁵.

Há eventos que ocorrem na sociedade em geral, e, conseqüentemente no espaço escolar, que não podem ser caracterizados como rotineiros nem tampouco como ritos. Estão situados, segundo DaMatta, “*entre a rotina e o imprevisto, além do trabalho e aquém do divertimento*” (1983, p.38). Buscando a aproximação com o contexto escolar têm-se as transgressões escolares, que expressam bem a forma como as normas escolares se efetivam na prática. Enquanto a maioria dos alunos adapta-se às normas, há alguns que constantemente vêm-se desafiados a transgredí-las, a testar os limites impostos pela escola. É possível mesmo que esta pressão contrária às normas e regras disciplinares acabem por contribuir para mudanças no regulamento escolar.

As transgressões cometidas pelas alunas do Instituto, na época em estudo, estavam ligadas principalmente a fugas ou “saídas” do colégio, nos horários de aula. Eram saídas para brincar no ringue de patinação, para ir às matinês, ou para passear na rua Quinze. Também são lembradas como “travessuras”, circular pelos espaços escolares proibidos aos alunos, como a escadaria central e a que levava ao salão nobre, ou o hall de entrada.

[...]Tinha muita menina que conseguia fugir, que ia pra Praça Osório, aí os professores traziam de volta, alguém que passasse na rua trazia de volta. Porque sempre tem, né? Mas mesmo assim era, muito sério (Prof^a. Chloris, 2000).

Sei que, claro, nós éramos “levadas”, tinha o ringue de patinação ali na Voluntários da Pátria que fica ao lado da escola, né? E de vez em quando a gente fugia, a gente escapava. Mas isso, uma ocasião, ele (prof. Osvaldo Pilotto) foi nos buscar dentro do ringue! Foi um horror! (ri) Ele suspendeu todo o mundo. Mas eu não fui apanhada! Me escondi debaixo da escada (Prof^a.Alairta, 2000).



As transgressões à ordem implicavam sempre na devida punição, que iniciava-se com a advertência oral para as faltas mais leves e terminava com a suspensão do aluno nos casos considerados graves:

Havia duas advertências, depois pode contar[...] (suspensão). Não era permitido entrar sem uniforme completo, tinha que ser bem passadinho, passadinho. Tinha sempre uma inspetora no portão! Se não estivesse com o uniforme completo...(Profª.Marli, 2000).

Agora, eles sempre esclareciam no começo do ano, que se acontecesse alguma coisa a aluna recebia uma carta azul[...]que seria a expulsão! Se não seguisse as regras a escola. Sabe, os alunos eram muito cuidados pelos inspetores (Profª. Odette Regina, 2000).

Não foram encontrados documentos referentes aos regulamentos do I.E.P. no período pesquisado. Uma portaria datada de 15/02/32 traz um pequeno rol de regras disciplinares, que dizem respeito aos horários de entrada e saída da escola, cuja responsabilidade total pelo seu devido cumprimento cabia às inspetoras; e a proibição do uso

do uniforme na rua, durante o expediente escolar, principalmente se não estivessem acompanhadas por familiares. Percebe-se neste caso, que é muito maior a preocupação da instituição com a reputação de seu próprio nome do que com a segurança da aluna.

Através dos relatos das alunas da década de 1950, é possível perceber que as regras mantiveram-se as mesmas, e que as inspetoras continuaram gozando da mesma autoridade e respeito de vinte anos antes. Porém, já é possível notar um maior grau de tolerância nos horários de saída da escola:

No final de 55 ali, no último ano do normal, já os namorados iam esperar na saída do colégio. Já havia algumas ali, naquele tempo casava-se cedo, algumas que já eram até noivas, então os namorados ou noivos, dependendo né, iam encontrá-las[...] é, iam esperar[...]

[...]Podiam ir buscar. Só eles recomendavam, não havia uma proibição total, mas eles pediam (Prof^a.Marli, 2000).

3.2 DISCURSOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Quando, em 1923, o I.E.P., então denominado Escola Normal Secundária, foi separado do Ginásio Paranaense, o Curso Normal sofreu importante reforma curricular, obra do prof. Lisymaco Ferreira da Costa então diretor da Instrução Pública. A Escola Normal passa a oferecer então, dois cursos: um fundamental ou geral , e outro, o profissional ou especial.

O primeiro com a duração de três anos e o segundo com a duração de três semestres.

No 1º. Semestre: psicologia, metodologia geral, metodologia da leitura e da escrita, metodologia do desenho, agronomia e higiene.

No 2º. Semestre: moral e educação cívica, metodologia de moral e educação cívica, noções de direito pátrio e de legislação escolar, metodologia do vernáculo, metodologia da aritmética, metodologia do ensino intuitivo, metodologia das ciências naturais, metodologia da geografia.

No 3º. Semestre: puericultura, metodologia da história, metodologia da geometria, metodologia da música, metodologia dos exercícios físicos, metodologia dos trabalhos manuais, prática e crítica pedagógica.

De outra parte, implantaram-se, como livros de textos das diversas cadeiras do Curso Especial, as obras de Patrascoiu. Foi, então, o império dos passos formais de Herbart, na versão de Patrascoiu, com monótonas aplicações a todas as matérias do ensino primário (Pilotto, s.d., p.37-38).

Tratava-se de um curso de caráter predominantemente prático, sem ainda a

preocupação de iniciar o aluno nas questões teóricas da educação. A crítica do prof. Erasmo Pilotto refere-se ao fato de que nesta época, em outras partes do mundo, o método preconizado por Herbart já estava sendo superado pelas idéias escolanovistas, enquanto na Escola Normal da capital paranaense, ainda foram necessárias duas décadas para que os discursos renovadores da educação ganhassem força no interior do Curso Normal.

Em 1936, o decreto nº. 1929 de 30 de janeiro, transformou o curso geral da Escola Normal em curso ginásial obedecendo à lei e aos regulamentos federais. Em 1938, o curso ginásial da Escola Normal foi fundido ao Ginásio Paranaense, de acordo com os artigos do decreto nº. 6150 de 10 de janeiro:

Art.1º - Ficam fundidos ao Ginásio Paranaense e ao Ginásio Regente Feijó, respectivamente os cursos ginásiais das escolas Normais de Curitiba e Ponta Grossa.

Art. 2º - Os atuais lentes e professores daqueles cursos passarão a fazer parte, para todos os efeitos, dos corpos docentes dos mesmos ginásios.

Ainda por efeito desse decreto foram criadas as Escolas de Professores em substituição aos antigos cursos especiais das extintas Escolas Normais.

O artº 7º esclarece: anexa a cada um dos Ginásios do Estado haverá uma Escola de Professores primários cujo curso será feito em dois anos. Para ingresso na Escola de Professores, passou a ser exigido o certificado de conclusão do curso ginásial (Doc. Histórico Secção Feminina do Ginásio Paranaense, 1943).

Em seguida, o governo do Estado separou os alunos dos dois ginásios: no ginásio Paranaense passaram a estudar somente os rapazes, e no ginásio anexo a antiga Escola Normal somente as moças, o qual recebeu a denominação de Secção Feminina do Ginásio Paranaense, embora a direção desta Secção coubesse ao diretor da então Escola de Professores.

Em 1946, a Escola de Professores passou a se chamar Instituto de Educação do Paraná, e a funcionar com os seguintes cursos: Jardim de Infância, Ginásial, Normal, de Administradores Escolares e outros de especialização, em nível de 2º. Grau.

Retomando a leitura das grades curriculares do I.E.P. (agora dividida em três anos),

pode-se observar que em 1947 as disciplinas de formação geral situam-se somente no primeiro ano do curso, sendo: português, matemática, física e química, anatomia e fisiologia humanas. No segundo e terceiro anos do curso, as disciplinas são voltadas para a formação específica, já verificando-se a presença de disciplinas de fundamentação teórica, tais como sociologia educacional, psicologia educacional, história e filosofia da educação e biologia educacional. Confirmando a preocupação com o caráter prático do curso, há três disciplinas que repetem-se nos três anos: música e canto, desenho e artes aplicadas, educação física, recreação e jogos. São disciplinas que vêm de encontro também com a necessidade de refinamento cultural das alunas, principalmente no caso das duas primeiras.

A respeito dos programas ou planejamentos de aula, pode-se constatar que estes não eram impostos pela direção da escola ou pelo Governo estadual:

Então, de 40 em diante, nós fazíamos nosso programa, não tinha um programa...Nós estudávamos o jeito da turma, e fazíamos um programa de acordo com a capacidade da turma, sabe? Então já era um trabalho de participação completa no ensino do professor, porque participava até nisso, desde organizar o programa. E dar as aulas, então com a participação do aluno, eles fazendo, eles vivenciando a aula (Profª.Helena, 2000).

Na década de 1940, os discursos no interior do I.E.P. são fortemente influenciados pelas teorias da Escola Nova. Forma-se um grupo de professores, sob a liderança de Erasmo Pilotto que imprimem um clima de renovação na escola. Fundamentados nas idéias de Roussou e, principalmente de Pestalozzi, torna-se ponto alto do I.E.P. a valorização das artes, da filosofia e da literatura para a formação do professor:

O bom gosto e a nobreza do sentir são entre eles afins. Também a música é para ele “um dos meios mais saudáveis da educação pela eficácia que tem em suscitar e alimentar os mais elevados dos sentimentos de que o homem é capaz; à música acrescenta o desenho, que é realidade inata nas crianças, que deveriam desenhar olhando a realidade sem serem ajudadas, ao desenho acrescenta a modelagem, útil também para outras disciplinas; como a geometria e a geografia (Pestalozzi, apud Manacorda, 1989, p.265).

Estas são palavras de Pestalozzi pronunciadas em 1919, mas que inúmeras vezes e de outras formas, foram repetidas por Erasmo Pilotto, quando este se referia à formação do

professor.

Dentro deste clima de renovação merecem destaque as atividades do Centro Cultural Dona Júlia Wanderley, do Centro Superior de Pedagogia e do Instituto Pestalozzi.

O Centro foi fundado em 27 de abril de 1936, sendo “o único órgão oficial, autônomo, representativo do corpo discente do Instituto de Educação do Paraná, curso Normal, de conformidade com a lei Orgânica do ensino Normal”²⁶. Funcionava em uma das salas do I.E.P. não tinha cunho político. Entre suas finalidades primordiais pode-se citar: a) *Despertar e incrementar o interesse pelos grandes e importantes problemas da atualidade brasileira, principalmente os que se referem à educação;* b) *Despertar o interesse pelos estudos sérios e profundos;* c) *Dar aos associados cultura geral e especializadas; promover cursos de extensão, conferências, sessões lítero-musicais sociais, desportivas e viagens de estudos*²⁷. Em depoimento²⁸ de América Sabóia, professora do I.E.P. no período, uma sessão do Grêmio é assim descrita:

Numa primeira reunião foram apresentadas músicas de Scarlati, Vivaldi e Tartini; na Segunda – Mozart, Chopin, Ligt e Paderewski. Essas apresentações musicais, executadas por alunos da Escola que faziam o curso de Música, eram acompanhadas de um programa impresso distribuído aos presentes com explicações, em linguagem simples, dos caracteres da música do período apresentado.

Na mesma sessão ou na seguinte um programa literário fazia um trabalho semelhante em relação à História da Literatura, procurando a sincronização entre os períodos musicais e literários.

Não raro os alunos assistiam a concertos de artistas que se apresentavam em nossa Capital. Nessa iniciativa devemos lembrar a pessoa do ilustre e saudoso professor Fernando Azevedo, fundador e presidente da Sociedade de Cultura Artística Brasília Itiberê - SCABI (hoje extinta), que fez muitas vezes repetir na manhã seguinte a dos espetáculos para o público, uma apresentação dos mesmos aos alunos da escola.

Também o Centro auxiliado pelo Serviço de Orientação, encaminhava os alunos para certos acontecimentos que, na cidade, representassem um acréscimo à cultura geral: exposições de arte, conferências, lançamentos de livros e filmes.

O depoimento de uma ex-aluna que teve participação de destaque no Centro,

²⁶ Estatuto do Centro de Cultura Dona Júlia Wanderley. 1950

²⁷ Idem.

²⁸ Depoimento feito pela referida professora por ocasião do centenário do I.E.P.

coincide com o relato anteriormente citado:

O Grêmio tinha uma preocupação de estudar artes plásticas, os grandes artistas. Formavam-se grupos que estudavam artistas de uma mesma época. Por exemplo, um poeta, e um artista plástico, para encontrar semelhanças entre eles. Então era muito interessante porque isso tudo se teorizava, se estudava a teoria, a poesia, se viam quadros, se falava sobre isso, mas também era importante o texto que você apresentasse. Então você tinha que estudar e fazer uma síntese (Profª. Chloris, 2000).

Na década de 1950, o Centro de Cultura é transformado em Grêmio Estudantil.

Embora suas atividades culturais tenham sido abandonadas pelos alunos, também não teve início atividades de caráter político. As poucas lembranças das alunas deste período sobre o então Grêmio levam a crer que este ficou relegado a segundo plano:

Tinha uma saletinha que era a sala do grêmio, sabe, o pessoal conversava tinha uma mesinha lá pra fazer joguinhos, desses jogos comuns.

Não era um grêmio ativo. Era mais uma reunião, era mais para bater papo mesmo. A gente mais batia papo que qualquer coisa! E eu não me lembro da gente ter participado de alguma coisa assim, não (Profª. Marli, 2000).

Outra iniciativa que contribuiu para a elevação do nível de conhecimento dos alunos foi o Centro Superior de Pedagogia. Consistia numa espécie de grupo de estudos cujos alunos, inicialmente, reuniam-se na casa de um dos professores com o objetivo de aprofundar-se em problemas relativos à determinada disciplina, e que não poderiam ser estudados em sala de aula. Posteriormente, o grupo passou a reunir-se no próprio I.E.P. criando-se então o C.S.P. (Centro Superior de Pedagogia).

O objetivo era dar em cada cadeira além da parte prática, uma formação cultural superior. Os primeiros resultados foram tão satisfatórios que o curso passou a funcionar dentro da escola e tentou-se mesmo estendê-lo a todos os discentes

Verificou-se porém, que o número excessivo de alunos e o próprio nível cultural deles prejudicava o rendimento dos resultados e estabeleceu-se que essa atividade deveria ficar restrita aos discentes mais bem dotados.

Havia professores encarregados de assistir aos trabalhos e realizar pequenos cursos dentro deles. Por exemplo: num determinado semestre foi ali realizado um curso sobre Filosofia Moderna e Contemporânea, com o objetivo de fazer os alunos compreenderem as bases filosóficas da Pedagogia. A seguir fez-se uma análise dos sistemas de Pedagogia Contemporânea e a par desse estudo um apanhado das obras fundamentais da Literatura Mundial.

Também colaborou para o “espírito renovador” do I.E.P. nesta época, a criação do

Instituto Pestalozzi, uma escola experimental, concebida por Erasmo Pilotto, dentro dos princípios da Escola Nova, e para a qual as alunas do Curso Normal eram convidadas a participar e experimentar, na prática, novos métodos pedagógicos. O Instituto Pestalozzi era independente do I.E.P., e as alunas participavam somente se assim o desejassem, mas certamente aquelas que participavam, retornavam à escola ainda mais convictas da necessidades de mudanças educacionais.

Estes são alguns dos elementos que contribuíram para a construção das representações do Instituto como uma escola avançada, e de alto nível intelectual.

Entretanto, as instituições escolares são regidas por práticas e relações internas, as quais nem sempre funcionam em consonância. Há momentos de maior sintonia entre as práticas e momentos de crise, em que se acirram as diferenças. A formação do aluno acompanha este mesmo movimento; ou seja, não é progressiva e linear como se espera, mas feita de avanços e recuos, de aspectos conservadores e aspectos revolucionários. No Instituto de Educação, durante anos conviveram práticas escolares totalmente distintas, como se uma não existisse para a outra. Para o aluno esta dicotomia não é compreensível.

O curso ginásial do I.E.P., embora funcionando nas mesmas instalações do Curso Normal, manteve durante todo este período o mesmo discurso e práticas tradicionais. Os depoimentos orais e os documentos escritos não mencionam mudanças pedagógicas neste nível de ensino. A maioria das alunas que cursavam o curso ginásial no I.E.P., prosseguiram seus estudos secundários na mesma escola, e neste caso apontam uma forte ruptura entre as duas práticas:

Olha, o magistério para mim foi assim uma mudança com relação ao relacionamento com o professor. Foi uma mudança bem grande com relação ao ginásio. Houve mais abertura, sabe? A dona Maria Aparecida Feiges, foi a minha professora de português, ela era inovadora, e...quase que uma revolucionária. Foi através dela que eu apresentei o primeiro trabalho lá na frente (da turma), para falar de um assunto. Nunca tinha apresentado nada para a turma. Isso foi em 61... Os professores, no magistério já permitiam uma interferência maior do aluno (Prof^ª. Odette Regina, 2000).

Na prática de sala de aula não eram utilizados livros, ou outra espécie de texto escrito, o aluno deveria ter escrito no caderno, aquilo que o professor determinasse como importante:

Nós fazíamos dissertação! Parte do que você vê dos cadernos, porque nós não tínhamos livros! Os professores tinham os livros e eles davam as aulas. E nós copiávamos tudo. Daí porque a gente tinha que ter letra boa, porque você fazia tudo correndo, correndo, e em casa passava a limpo. Depois eles davam nota nos cadernos (Prof^ª.Alairta, 2000).

Uma das depoentes relata detalhadamente a prática de um dos professores do ginásio:

O professor Zacarias era professor de português. Tinha lá a sua didática que a gente conhece que hoje está ultrapassada. Ele exigia a letra grande e caída para a direita. Tinha que ter a letra grande e caída para a direita! Se você entregasse um trabalho ou uma redação, e não estivesse assim, ele rasgava e não corrigia.

Depois todo mundo, até que meio... mas ele exigia que a gente decorasse a base da gramática. Era um negócio que foi feito, foi elaborado por ele. Mas a gente decorou e com aquilo a gente sabia escrever e acentuando. A acentuação era muito, houve muita alteração agora, vocês não percebem, mas a acentuação era uma coisa assim importantíssima. Erro de grafia, nota baixa, tirava num lado, tirava por qualquer erro, e ele conseguiu montar umas cinco, seis regrinhas lá, e fazia a gente decorar e a gente aprendia, mas aprendia mesmo...

Ele mandava fazer uma redação por dia. Todo dia tinha redação. Quando havia aula dele, havia um tema de redação, que ele mandava fazer em casa. Você tinha que fazer e tinha que entregar. Chegava lá ele tirava uma ao acaso, que não dava tempo de ler todas, lia, corrigia, comentava,, explicava o porquê, e as outras ficavam lá, ele só marcava de quem não fez. Se por acaso você não fizesse, aí perdia ponto. Mas tinha que apresentar. Todo dia, por que a tua poderia ser a escolhida para o comentário.

Como aluna do primário em 1950, uma das depoentes relata sobre a expectativa que tinham os alunos em relação às estagiárias do Curso Normal:

Quando era o dia que tinha apresentação das normalistas nas aulas, era assim...porque elas traziam muita coisa! Dona Miraci que era quem atendia as estagiárias, ela por si só, a personalidade dela era muito incentivadora, muito educadora, de trazer elementos para a escola. Então traziam coisas incríveis! Veio uma vez uma professora com um pingüim. Eu nunca me esqueço...E também um corvo, num saco, aquele corvo! Imagine (Prof^ª.Odette R., 2000).

Percebe-se pelo relato acima, novamente, a falta de integração entre os cursos em funcionamento no Instituto, neste caso, com o curso primário. Em ata de 22/03/1947 da reunião da Congregação dos professores do I.E.P. pode-se ler uma solicitação, da parte do diretor, de uniformidade didática nas e entre as disciplinas, maior organização e coordenação entre os trabalhos dos professores. Este documento evidencia a dificuldade e a resistência dos professores em repensar suas práticas pedagógicas a luz das novas teorias educacionais presentes no Instituto.

Os cadernos são os principais materiais escolares de uso próprio do aluno no período em estudo. Neles são registrados todos os conhecimentos fornecidos pelo professor, os quais posteriormente deveriam ser memorizados e colocados em prova nas avaliações orais e escritas. Contraditoriamente às práticas tradicionais de registro de pontos e memorização, os cadernos mostram discursos que fazem a crítica aos passos formais de Herbart, a defesa da Escola Nova, porém não de forma apaixonada, mas já relativizando seus métodos. No “caderno de experiências do Prof. Erasmo Pilotto”, datado de 1945, podemos ler o seguinte no “ponto” sobre o Método da Escola Nova:

Como tudo na vida, os métodos também, quaisquer que sejam, têm também alguma coisa de bom e alguma coisa de mau. Já vimos isto quando tratamos da escola nova. Assim nós não preconizamos este ou aquele outro método. A escola nova não é feita de fórmulas é feita de princípios. As fórmulas não passam de vestimentas que damos aos processos, de acordo com as necessidades diversas dos meios das crianças, e principalmente dos fins a que se propõe o ensinamento. Porém se nós quisermos agrupar estes princípios, dando-lhes uma forma que não deve ser imitada nem seguida, mas apenas que sirva de norma, nós temos que dividir os processos, os sistemas da escola renovada, em empíricos e científicos...

Entre os sistemas empíricos que lograram êxito, e passaram à posteridade, é citado o ensaio da Rússia de León Tolstoi:

A liberdade e autonomia, a independência da criança, era absoluta na escola tolstoiana. Ela teve por base a agricultura, era portanto o ensino no campo, onde os alunos desenvolviam em plena natureza, em contato com a terra. Porém, por ser um sistema empírico, pecou a escola tolstoiana, pelo excesso de liberdade. A falta de conhecimentos psicológicos veio fazer com que se confundissem liberdade com falta de disciplina. A escola teve aí um dos problemas a ser resolvido.

No “ponto” referente à disciplina escolar, é feita a crítica ao “*regime rígido e inflexível da escola antiga*”, que não permitia a movimentação e a troca de idéias, confundindo disciplina com imobilidade, e a defesa da necessidade da disciplina para a realização do trabalho metódico, consequência do trabalho interessado. É apontado que “*a disciplina escolar é muito mais necessária na escola atual do que na antiga, justamente pela organização escolar atual, e pela orientação que é dada aos trabalhos escolares*”. A cooperação escolar é outro aspecto valorizado: *Na escola nova, este espírito de cooperação acentuou-se muito mais, e vemos mesmo sistemas de ensino aparecerem baseados unicamente na cooperação dos alunos das classes. Assim, nós temos por exemplo, os centros de interesse, os projetos, as dramatizações, os grêmios, as associações e uma série de instituições.* Trata-se portanto de discursos inovadores, que eram transmitidos na forma tradicional da cópia, e da memorização, o que não foi um impedimento para que alguns professores praticassem estes princípios fora da sala de aula.

Os estágios eram também momentos conflituosos para as alunas, que vinham de um ensino tradicional, principalmente do ginásio, e que rapidamente tinham que preparar planos de aula dentro das propostas mais modernas de educação, as quais, nem sempre eram bem aceitas pelas escola que as recebiam como estagiárias. Ou seja, tão logo envolviam-se com novas formas de ensinar, deparavam-se com uma realidade escolar com métodos tradicionais, e hostil ao entusiasmo e desejo de mudanças que caracterizaram a formação das professoras do I.E.P. na época. Para elas não era fácil compreender que a sociedade em que viviam, não se modificava no mesmo ritmo em que aconteciam as mudanças no Instituto.

Bom, a gente ia prá aula, preparava a aula, ia lá com a cabeça cheia de sonhos, achava que era de um jeito, quando via a professora dando de outro jeito, diferente do que a gente tinha visto, a gente ficava alvoroçada! (Profª. Ivone, 2000).

A saída para a vida profissional também constituía-se numa eterna batalha:

Era difícil porque a gente saía de uma [...] levando as idéias da escola nova e encontrava uma escola tradicional. Como eu acho que ainda as escolas continuam sendo. Então nós fizemos um curso uma vez com o Malba Tahan: “a arte de contar histórias”, e eu cheguei na escola e queria fazer, botar uma biblioteca de histórias, em vez de ter livro de leitura, ah! Mas ninguém quis. Não entenderam o sentido. Ler história era brincadeira! Então a gente acha que, realmente, uma maneira melhor pra uma criança aprender seria com coisas dentro do interesse do mundo infantil. **Mas era aquela cartilhinha seca e aquele livrinho de história mixo**, aquele livrinho de leitura muito fora do interesse da criança. Então [...], mas de qualquer maneira a gente conseguia fazer alguma coisa e tentava, sempre, com esperança de que as coisas melhorassem (Prof^a. Ceres, 2000).

Na década de 1950, as concepções escolanovistas permanecem no Instituto, porém agora fundamentadas na psicologia pedagógica da educadora italiana Maria Montessori. A professora Eny Caldeira assume a direção do Instituto em 1952, trazendo consigo uma série de inovações as quais certamente provocaram polêmicas na escola. Com formação acadêmica requintada para a época, prof^a. Eny Caldeira graduou-se em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade Federal do Paraná e realizou diversos cursos de aperfeiçoamento, especialização e e de Extensão Universitária, em São Paulo e no exterior, inclusive como orientanda da própria Maria Montessori.

Apesar do serviço de orientação educacional existir no I.E.P. desde 1938, nesta gestão ele recebeu atenção privilegiada por parte da direção. Foi criado um Departamento de Orientação Educacional compreendendo três setores: 1) Serviço de orientação infantil; 2) Serviço de orientação educacional do Curso Normal; 3) Serviço de orientação educacional do Curso Ginásial.

Entre as finalidades previstas para o serviço de orientação do Curso Normal pode-se citar:

- 1 – Encaminhar o aluno convenientemente nos estudos
- 2– Encaminhar o aluno adequadamente na escolha de sua profissão
- 3 – Entender-se constantemente com a família do aluno sobre esses assuntos
- 4 – Cooperar com os professores na boa execução dos trabalhos por parte do aluno
- 5 – Buscar imprimir segurança e atividade aos trabalhos complementares de que trata o artigo 46 da Lei Orgânica
- 6 – Velar por que o estudo, a recreação e o descanso dos alunos decorram em condições da maior conveniência pedagógica.

Os setores desenvolvidos pelo serviço de orientação foram: a) Orientação dos estudos, b) Estudos e orientação de casos individuais, c) Estudos da personalidade, d) Orientação da saúde, e) Orientação social e artística, f) Orientação das horas de lazer²⁹

Quanto ao Serviço de Orientação Infantil,

Além da finalidade primordial de estudar a criança como um todo não divorciando sua vida das atividades e do meio onde ela vive, a outra grande finalidade é servir de meio de aprendizagem para as normalistas. O Centro e o Laboratório de psicologia funcionam na mesma sala. Esta sala mereceu da parte do departamento de edificações grandes atenções. Foram construídas quatro pequenas salas para análises psicológicas e uma câmara de observação. A equipe foi organizada nestes dois últimos anos, todos os elementos com curso da Faculdade de Filosofia e com cursos de aperfeiçoamento, do Instituto de Educação³⁰.

A exigência, ou ao menos a demonstração da necessidade e importância da formação acadêmica específica dos professores, é também característica desta gestão, ressaltada em vários momentos de seu relatório. Muitos professores, habituados à tradição do professor leigo e autodidata, provavelmente sentiram-se incomodados com esta nova postura.

Outras duas iniciativas desta gestão serão mencionadas para melhor explicar e exemplificar o novo espírito pedagógico que se impunha no Instituto de Educação. O primeiro:

O Serviço de Provas e Medidas Objetivas, o qual era ligado diretamente à Direção. Compunha-se de quatro elementos sob a orientação de elemento devotado e competente. Esse Serviço foi o resultado de uma das conclusões da análise psicológica.

A correlação das provas psicológicas com as de rendimento feitas através dos exames tradicionais, ficavam sempre a desejar. Assim, com esse serviço poderemos suprir essa falta e fazer um melhor controle de rendimento escolar³¹

E o segundo, a criação em 1953, da Escola Experimental Maria Montessori, considerada então o poema pedagógico do Instituto de Educação do Paraná. Ocupando um

²⁹ Relatório da direção - 1954

³⁰ idem

³¹ ibidem

prédio já em construção na Vila Tingui³²– periferia de Curitiba, foi criada inicialmente com o objetivo de aproximar e preparar a normalista para a realidade educacional do interior do Estado do Paraná. Segundo a diretora,

Eram dois os grandes problemas colocados pela escola: a criança e a terra. O plano da escola era o seguinte: 1) Transformar as escolas num centro de aprendizagem para as normalistas; 2) Fazê-la funcionar como um centro socializador atuando no sentido de levantar o nível da comunidade; 3) Desenvolver técnicas agrícolas, levando as crianças à aquisição de conhecimentos básicos relativos à construção de hortas, criação de animais domésticos, organização de jardins, cultivo de flores, etc...À princípio não foi possível cuidar da terra. O problema da criança absorveu todo nosso pensamento, ela precisava de tudo...O ambiente foi criado graças à equipe de boas mestras e de 30 normalistas que diariamente se revejavam e que ajudaram a escola desde o seu primeiro dia.³³

A escola experimental tornou-se campo de estágio para as normalistas e laboratório para pesquisas na área de psicologia. No Congresso Latino Americano de Psicologia realizado em Curitiba, em 1953, foi apresentado pela equipe da prof^a. Eny Caldeira, um estudo sobre o comportamento social das crianças – 100 crianças da escola Experimental e 100 da Escola de Aplicação do I.E.P. – relativamente ao ambiente e à aplicação do teste de Roszenweig.

Para a realização dos estágios, as normalistas não encontraram as mesmas dificuldades de encaminhamento metodológico, apontada por suas colegas de anos anteriores, as quais viam-se impedidas de aplicar na prática, os ensinamentos recebidos no curso. Neste caso os obstáculos eram geográficos:

Uma vez por semana tinha estágio, antes do recreio uma dava aula, depois do recreio outra dava aula. Era uma dupla em cada sala, lá na Maria Montessori (Prof^a. Marli, 2000).

Para chegar até lá:

Era uma glória. Quem não morava no centro, tinha que vir de casa até o centro. Daí tomava um ônibus do Bacacheri, ia até o ponto final, que era lá um pouco depois da Base Aérea. E ali tinha uma lotação, que ia por uma estrada de barro, de terra até chegar na Escola Maria Montessori. Que parecia que ficava noutra município, de tão longe (Prof^a.Marli,2000).

A gestão da prof^a. Eny Caldeira foi rica em inovações, em novas propostas

³² A Vila Tingui está situada a nordeste da cidade de Curitiba, limitando-se ao norte com o bairro Santa Cândida, ao sul com o bairro Bacacheri, ao oeste com o bairro Boa Vista e a leste com o Bairro Alto.

pedagógicas, sempre embasadas cientificamente, porém ao mesmo tempo curta. Seu trabalho foi interrompido em 1955, quando foi obrigada a deixar o Instituto de Educação, por conta provavelmente do acirramento dos conflitos entre os grupos de professores que compunham o I.E.P. Para as alunas sua saída não foi explicada:

Ela marcou demais. Porque daí ela foi retirada, não sei se do departamento, a gente como aluno não tinha acesso a isso, não sabemos exatamente como ia ficar, e...inclusive a saída dela foi muito triste! Até para nós, porque muitas coisas que ela tinha alterado lá dentro para, sei lá, ficar mais bonito, mais alegre, do jeito dela, até o tapete que ela pôs, tiraram. Conseguiram arrancar até o tapete, sabe, como se quisessem assim, apagar a lembrança da dona Eny. Era o ano em que nós íamos nos formar. Nós queríamos a dona Eny como paraninfa. Sabe, não permitiram. Daí, na nossa formatura ela foi assistir. Nós ligamos e ela foi, lá no fundão, na platéia. E durante a cerimônia de formatura, uma das alunas, levando flores, saiu do palco e foi entregar pra dona Eny. Foi bonito, daí não havia nada a perder. Já tinha feito prova, já “tava” formada, ninguém ia tomar nenhuma represália contra a gente. Era o dia da formatura! Não tinha o que fazer. Então ficaram quietos. Resolvemos e fizemos (Prof^a. Marli, 2000).

Na ata de reunião de 29/04/1953, entre os professores e a diretora, pode-se ler um longo discurso do prof. Zacarias Alves de Souza, manifestando sua insatisfação com a administração do I.E.P., no qual é apoiado pela prof^a. América Sabóia. Este pode ser um indício da dificuldade dos professores do I.E.P. em compreenderem a nova forma de organização escolar proposta pela prof^a. Eny Caldeira.

De 1955 até o final de década, o I.E.P. prossegue com práticas fundamentadas nas concepções da Escola Nova, mas agora de forma mais discreta, voltada para o seu interior, para as práticas de sala de aula, principalmente nas disciplinas voltadas para o estágio. Não há menção, neste período, de iniciativas ou projetos que extrapolassem os muros da escola, fazendo a articulação com a sociedade, e contribuindo para dar maior visibilidade á escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“*A gente tem que ter orgulho dos lugares por onde a gente passou*”. A citação que abre este trabalho foi, de forma sintética, a primeira motivação para a realização deste, e que levou a várias indagações. Afinal que escola é esta, procurada com tanta ânsia por algumas famílias de meados do século XX? Que escola é esta que causava tanto orgulho em suas alunas e em seus professores?

Até recentemente, antes da extinção dos cursos de formação para o magistério, o Instituto de Educação ainda era a escola mais procurada pelas alunas que pretendiam formar-se professoras. Não eram mais os mesmos grupos sociais que freqüentavam a escola nas décadas de 1940 e 1950, mas os motivos da escolha estavam em grande parte baseados nas representações criadas ao longo de décadas a respeito desta instituição de ensino.

Dentre os elementos que compõem um escola, muitos são comuns a todas as instituições de ensino: um prédio, salas de aula, professores, alunos, algo a ser ensinado e a ser aprendido. No entanto, algumas escolas se destacam em determinadas épocas, ganham visibilidade e projeção no cenário social, e sua fama perdura por gerações. Geralmente são escolas criadas especificamente para grupos representantes da elite econômica, outras vezes, são escolas públicas cuja estrutura e funcionamento criam mecanismos que acabam por selecionar sua clientela (por exemplo, a realização de testes admissionais). Quase sempre a imprensa e o próprio Estado contribuem para reforçar no imaginário social o valor e a importância desta instituições.

O atual Instituto de Educação do Paraná Prof. Erasmo Pilotto é uma destas escolas. Criada e consolidada num período de valorização da escola pública, tanto da parte da administração pública, quanto da parte da população, usufruiu de privilégios que contribuíram ainda mais para seu fortalecimento.

Ao final deste trabalho, é possível afirmar que os elementos escolhidos para o estudo e análise do I.E.P. nas décadas de 1940 e 1950, foram fundamentais para sua caracterização como uma escola respeitada por muitas gerações de alunos.

Sua construção arquitetônica, de linhas neoclássicas, que a destacavam em meio à construções ainda acanhadas do início do século XX, representava um modelo de escola ideal, planejada criteriosamente para tal fim. Suas escadarias, suas salas amplas, a decoração requintada, os espaços bem delimitados e com fins específicos compunham uma linguagem que “falava” constantemente de sua importância, e tornava também “importantes” aqueles que por ali transitavam. Os professores e alunos sentiam-se “realizados” em trabalhar e estudar no I.E.P. Para os professores, muitos deles provenientes de grupos intelectualizados da sociedade, significava o auge da carreira de magistério quando eram ainda poucas as faculdades na cidade. Para as alunas, significava o reconhecimento de sua capacidade intelectual, além da garantia de uma profissão respeitada socialmente.

Professores e alunos, cujo interesse cultural extrapolava as salas de aula acabaram por construir uma cultura escolar que caracterizou o I.E.P. das décadas de 1940 e 1950, e que persistiu ao longo dos anos. Não uma cultura monolítica, que destruiu ou mesmo oprimiu as antigas práticas ali existentes. Mas uma cultura que predominou, e se destacou sobre as demais, que propunha o “novo”, ou melhor, que propunha novas formas de ensinar e de aprender, como foi o caso do Centro de Cultura Júlia Wanderley ou da Escola Experimental Maria Montessori, mas que conviveu, tolerou, e às vezes aprovou práticas pedagógicas conservadoras.

Apesar das relações contraditórias e conflituosas entre teorias, práticas e atores sociais sobrepôs-se sempre o discurso da excelência e da notabilidade, que conseguiu ser mantido ao longo do tempo, e que alimenta permanentemente o orgulho de seus ex-alunos e ex-professores.

FONTES E BIBLIOGRAFIA

FONTES

ARQUIVOS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ

Livros de matrículas – 1940, 1950

Atas de exame final – 1943, 1946, 1947

Atas de formatura – 1958

Atas de reuniões da congregação – 1940, 1941, 1947, 1948, 1953, 1954, 1958

Registros de avaliações – 1940, 1949

Fotografias

Cadastro de professores – 1958

Ofício interno 06/06/52, 11/11/52

Decretos governamentais - 1955

Relatório da direção do I.E.P.– 1954

Histórico do I.E.P. - 26/7/43

Boletim de prova oral - 1944

Portaria n.1, 15/02/32

ARQUIVO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO DO ESTADO – SEEC

Plantas arquitetônicas do prédio do I.E.P.-1922

Doc. Histórico da Escola Normal da Capital

Fotografias

COORDENADORIA DO PATRIMÔNIO DO ESTADO – SEAD

Registro de imóveis -1913

Histórico da Escola Carvalho

CASA DA MEMÓRIA – FUNDAÇÃO CULTURAL DE CURITIBA

Fotografias

Ilustração Brasileira – Ed. Comemorativa do Centenário do Paraná. Ano

XLIV. Dez/1953, n. 224

Revista “A Divulgação”. 1953

BIBLIOTECA PÚBLICA DO PARANÁ – DIVISÃO DE DOCUMENTAÇÃO

PARANAENSE

CURITIBA - monografia editada sob os auspícios da Prefeitura Municipal –

compilação: De Sá Barreto & J.Gomes Rosa, 1952

Jornal do I.E.P. n.2, dez/96

Livro Azul da Cidade de Curitiba. 5 ed. 1940

Guia Telephonico. Curitiba, 1949 – 1950

1º. Centenário da Emancipação Política do Paraná. 1853-1953 Edição do
Governo do Estado.

Livros:

FERREIRA DA COSTA, L. *Bases Educativas para a organização da nova
Escola Normal Secundária do Paraná*, s.l.: s. n. 1928.

Periódicos:

Atualidades Pedagógicas, São Paulo: Ed. Nacional, ano I, n.4, jul/ago 1950.

GRÃ-FINA, Curitiba, ano 1. n. 1. 1940

Jornais:

Gazeta do Povo. 1940, 1941

Comércio do Paraná. 1922

ACERVO PARTICULAR DE EX-ALUNAS

Fotografias, cadernos escolares, livro, documentos pessoais de ex-professores, diplomas.

ENTREVISTAS

Prof^a. Eponina Bassan Solieri (ex-aluna e ex-professora do I.E.P)

Prof^a. Odette Regina Bittencourt Reis (ex-aluna e ex-professora do I.E.P.)

Prof^a. Marli Rosa S. Brandt (ex-aluna do I.E.P.)

Prof^a. Helena Kolody (ex-aluna e ex-professora do I.E.P.)

Prof^a. Odette Alice Bittencourt (ex-aluna do I.E.P)

Prof^a. Ceres de Ferrante (ex-aluna do I.E.P.)

Prof^a Ivone Souza de Camargo (ex-aluna do I.E.P)

Prof^o Terezinha Souza Carneiro Hecke (ex-aluna do I.E.P)

Prof^a Leda Pimpão Pacheco (ex-aluna do I.E.P)

Prof^a Alairta Meneses Leprevost (ex-aluna do I.E.P)

Prof^a Chlorís Casagrande Justen (ex-aluna e ex-professora do I.E.P)

Prof^a. Jandira Souza Carneiro (ex-aluna do I.E.P.)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de. *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: A. B., 1998.
- ALMEIDA, A. de O. BERNARDES, E. Subordinação e rebeldia: o papel da mulher na família nuclear moderna. In: *Educação Pública*. Cuiabá: v.7, n. 11, jan/jun 1998.
- ALMEIDA, J. S. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Unesp, 1998. (Prismas).
- APPLE, M. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. n.60, 1987.
- BENCOSTTA, M. L. A. “*Ide por todo mundo...*” a província de São Paulo como campo de missão presbiteriana (1869 - 1892). Campinas: Unicamp, 1996.
- BENCOSTTA, M. L. A. et all. *Memórias da educação – Campinas (1850- 1960)*. São Paulo: Unicamp, 1999.
- BOSCHILIA, R. O cotidiano de Curitiba durante a II guerra mundial. In *Boletim Informativo da Casa Romário Martins*. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, v. 22, n. 107, out/ 1995.
- _____. *Condições de vida e trabalho: a mulher no espaço fabril curitibano (1940-1960)*. Curitiba: UFPR, 1996. Dissertação (Mestrado em História).
- CAMPOS, M. C. S. A associação da fotografia aos relatos orais na construção histórico sociológica da memória familiar. In LANG, B. S. G. (org.) *Reflexões sobre a pesquisa sociológica*. 2ed. São Paulo: CERU, 1999.
- CARVALHO, M. M. C. *A escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CHARTIER, R. *A história cultural – entre prática e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- COELHO NETTO, J. T. *A construção do sentido na arquitetura*. São Paulo: Perspectiva, 1979. (Debates).
- COSTA, A. O., BRUSCHINI, C. (org.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.
- CUNHA, M. T. S. *Armadilhas da sedução – os romances de M. Delly*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- DAMATTA, R. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. 4.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- DURKHEIM, E. *Formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (*Os Pensadores*).
- ESCOLANO, A.. La arquitetura como programa. Espacio-escuela y curriculum. *História de la educación* . vol. XII-XIII, Madri, 1993-1994. pp. 97-120.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir – História da Violência nas Prisões*. Petrópolis: Vozes. 1983.
- FRAGO, A. V. Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *História de la Educación*. Madri, vol. XII-XIII, 1993-1994 . pp.17-74.
- FRAGO, A. V. História de la educación e história cultural – possibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n.0, set/out/nov/dez. 1995.

- FUCKNER, C. M. *Magistério e casamento: memória e formação no Colégio de Educação Familiar do Paraná. (1953 – 1986)*. Curitiba: Dissertação de mestrado, UFPR, 2000.
- HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.
- HALL, E. T. *A dimensão oculta*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1997.
- HALL, M. M. História oral: os riscos da inocência. In: *O direito à memória: Patrimônio histórico e cidadania*. Departamento de Patrimônio Histórico e Cidadania. Secretaria Municipal de Cultura do município de São Paulo, 1992.
- HOERNER JR., *Curitiba 1900*. Curitiba: SECE, 1984
- IAROCHINSKI, U. *Colégios do Paraná II* – Instituto de Educação do Paraná. Jornal do Estado. Curitiba 4 set. 1990. Espaço dois.
- JODELET, D. Representations sociales: un domaine en expansion. In: Jodelet, D. (org.). *Les representations sociales*: Paris: Presses Universitaires, 1989.
- JODELET, D. apud SPINK. M. J. *O conhecimento no cotidiano*, São Paulo: Brasiliense, 1993.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Conferência de encerramento do XV ISCHE*. Lisboa: 1993 (Tradução livre de Marcus Levy Albino Bencostta).
- KOLODY, H. Luz infinita. Curitiba: Museu - biblioteca Ucrânicos em Curitiba da União Agrícola Instrutiva, Clube Ucrâno – Brasileiro, Organização Feminina, 1997.
- KOSSOY, B. Fotografia e memória: reconstituição por meio da fotografia. In: SAMAIN, E. (org.). *O fotográfico*. São Paulo: Hucitec, 1998.
- LAGRAVE, R. M. Uma emancipação sob tutela – Educação e trabalho das mulheres no século XX. In: DUBY, G. PERROT. M. (org.). *História das Mulheres – o século XX*. Porto: Afrontamento.v. 3 . 1993.
- LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 1999.
- LOURO, G. L. Mulheres em sala de aula. In: PRIORE, M. (org.). *História das mulheres no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1997.
- LOURO, G. L. *Prendas e antiprendas - uma escola de mulheres*. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 1987.
- MACHADO, A.. *A ilusão especular: introdução à fotografia*. Rio de Janeiro: Brasiliense/Funarte, 1984.
- MANACORDA, M .A. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MATTOS, M. I. Gênero e História: Percursos e Possibilidades. In: SCHPUN, Mônica Raísa (org.). *Gênero sem fronteiras*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1997.
- MAUAD, A.. M. História, iconografia e memória. In: Von Simson, O .R. de M. *Os desafios contemporâneos da história oral*. Campinas: Centro de Memória /Unicamp, 1997.
- MONARCHA, C. *Escola normal da praça - o lado noturno das luzes*. São Paulo: Ed. da Unicamp, 1999.
- MONARCHA, C. Arquitetura escolar republicana: a escola normal da Praça e a construção de uma imagem de criança. In FREITAS, M. C. (org.) *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.
- NORA, P. Entre memória e história - a problemática dos lugares. In: *Revista do programa de estudos pós-graduados em história e do dep. de história da PUC*. São Paulo, n.10, p.7-28,1993.
- PANORAMA DA ARTE DO PARANÁ – I – dos precursores à Escola Andersen. Curitiba: BADEP, 1975.

- PEDRO, J. M. *Mulheres honestas e mulheres faladas* – uma questão de classe. Florianópolis: UFSC, 1994.
- PERROT, M. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- PERMARTIRI, M. L. V. *Arquitetura e linguagem* – aspectos da semiótica da arquitetura. Curitiba: 1984. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Católica do Paraná.
- PETITAT, A. *Produção da escola / produção da sociedade: análise sócio histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PILOTTO, A. C. *Erasmus* – um educador de alma romântica. Curitiba: Editora Rocha, 1989.
- PILLA, M. C. B. A. *Escola de virtudes: sociabilidades no Colégio Cajuru – 1907 – 1942*. Curitiba: Dissertação de Mestrado, UFPR, 1999.
- POLLAK, M. Memória e identidade social. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 5, n.10, p.200-212,1992.
- REIS, M. C. D. *Imagens flutuantes: Mulher e educação (São Paulo, 1910 – 1930) Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC – São Paulo*, 1981.
- ROUSSOU, H. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, M.; AMADO, J. (org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p.93-103.
- SÁ, C. P. de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- SOIHET, R. História das mulheres. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (org.). *Domínios da História*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- SONNET, M. Uma filha para educar. In DUBY, G. PERROT, M. *História das mulheres no ocidente* (org.). Porto: Afrontamento. v.3. 1993.
- SOUZA, R. F. de. *Templos de civilização - a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Unesp, 1998.
- SPINK, M. J. (org.). *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- SUMMERSON, J. A. *A linguagem clássica da arquitetura*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- TILLY, L. A. Gênero, história das mulheres e história social. *Cadernos Pagu*, Núcleo de Estudos de Gênero/Unicamp, n.3, p.35, 1994.
- TRINDADE, E. M. de C. e MARTINS, A. P. *Mulheres na História: Paraná: século 19 e 20*. Curitiba: UFPR. Departamento de História. Cursos de Pós-Graduação, 1997.
- TRINDADE, E. M. de C. *Clotildes ou Marias - Mulheres de Curitiba na primeira república*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1992.
- VON SIMSON, O. R. de M. Imagem e memória. In: VON SIMSON, O. R. de M. *Os desafios contemporâneos da história oral*. Campinas: Centro de Memória / Unicamp. 1997. p.21-34.
- WACHOWICZ, L. A. *Relação professor - estado do Paraná tradicional*. São Paulo: Cortez,1984.
- ZEVI, B. *Saber ver a arquitetura*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ANEXOS

CERTIFICADO DE EXAME DE CONCLUSÃO DE CURSO (1947)

GRADE CURRICULAR DO CURSO NORMAL (1955)

DIPLOMA DO CURSO NORMAL (1939)

RELAÇÃO DE DIRETORES DO I. E. P.

RELAÇÃO DE PROFESSORES (1958)

JORNAL DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ (1952)

LIVRO DE PORTUGUÊS UTILIZADO NO I. E. P (1957)

ATA SEÇÃO DE ENTREGA DE DIPLOMAS DE 1958 (2 PÁGINAS)

HINO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ

CERTIFICADO DE EXAME DE CONCLUSÃO DE CURSO (1947)

GRADE CURRICULAR DO CURSO NORMAL (1955)

**FONTE: Instituto de Educação do Paraná
DIPLOMA DO CURSO NORMAL (1939)**

FONTE: Memória da Profa. Eponina B. Solieri

RELAÇÃO DE DIRETORES DO I. E. P.

FONTE: Instituto de Educação do Paraná

RELAÇÃO DE PROFESSORES (1958)

FONTE: Instituto de Educação do Paraná

JORNAL DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ (1952)

FONTE: Instituto de Educação do Paraná

LIVRO DE PORTUGUÊS UTILIZADO NO I. E. P (1957)

FONTE: Memória da Profa. Ivone Souza Camargo

ATA SEÇÃO DE ENTREGA DE DIPLOMAS DE 1958 (2 PÁGINAS)

FONTE: Instituto de Educação do Paraná

HINO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ

FONTE: Instituto de Educação do Paraná

COMPLEMENTO ICONOGRÁFICO

COMEMORAÇÃO DO CENTENÁRIO DO PARANÁ (1953)

COMEMORAÇÃO DO CENTENÁRIO DO PARANÁ (1953)

LABORATÓRIO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ (1952)

SALA DE CIÊNCIAS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ (1952)

SALA DE EXAME MÉDICO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ (1952)

SALA DA COORDENAÇÃO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ (1952)

REFEITÓRIO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ (1952)

SALA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ (1952)

PROFESSORES DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ (década de 1920)

PROFESSORAS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ (década de 1920)

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ (década de 1980)

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ – VARANDA (década de 1980)

ALUNAS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ (1953)

PROFESSORA ENY CALDEIRA (1952)

COMEMORAÇÃO DO CENTENÁRIO DO PARANÁ (1953)

FONTE: ILUSTRAÇÃO Brasileira. Edição Comemorativa do Centenário de Emancipação Política do Paraná. Curitiba: ano 1954.

COMEMORAÇÃO DO CENTENÁRIO DO PARANÁ (1953)

FONTE: ILUSTRAÇÃO Brasileira. Edição Comemorativa do Centenário de Emancipação Política do Paraná. Curitiba: ano 1954.

LABORATÓRIO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ (1952)

FONTE: Instituto de Educação do Paraná

SALA DE CIÊNCIAS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ (1952)

FONTE: Instituto de Educação do Paraná

SALA DE EXAME MÉDICO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ (1952)

FONTE: Instituto de Educação do Paraná

SALA DA COORDENAÇÃO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ (1952)

FONTE: Instituto de Educação do Paraná

REFEITÓRIO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ (1952)

FONTE: Instituto de Educação do Paraná

SALA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ (1952)

FONTE: Instituto de Educação do Paraná

PROFESSORES DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ (DÉCADA DE 1920)

FONTE: Memória da Profa. Ivone de Souza Camargo

PROFESSORAS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ (1920)

FONTE: Memória da Profa. Ivone de Souza Camargo

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ (DÉCADA DE 1980)

FONTE: Instituto de Pesquisa e Planejamento de Curitiba

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ – VARANDAS (DÉCADA DE 1980)

FONTE: Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba

PROFESSORAS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ

FONTE: Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
Na foto as professoras Helena Kolody, Eponina Solieri e Eny C. Costa

ALUNAS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ (1953)

FONTE: Memória da Profa. Marli S. Brandt

PROFESSORA ENY CALDEIRA (1952)

FONTE: Instituto de Educação do Paraná