

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

Adalgisa Silva Rodrigues
adalprofessora@hotmail.com

Ednéia Regina Rossi
edneiarossi@uol.com.br

Universidade Estadual de Maringá - UEM

RESUMO:

O presente artigo busca recuperar o movimento de constituição da modalidade de educação básica e pública para jovens e adultos, por meio de um recorte regional, qual seja, Maringá, no período de 1947-1958. Foram utilizadas fontes iconográficas e orais. A recuperação histórica dessa instituição se fez por meio de depoimentos de ex-alunos, ex-professores e ex-diretores que estudaram e trabalharam no período noturno. O resultado da investigação evidenciou práticas escolares próprias da época em que o desenvolvimento de Maringá era muito intenso. Os depoimentos dos entrevistados permitiram observar o uso de táticas e estratégias pelos sujeitos em respostas às exigências de instâncias superiores. Também foi possível observar o valor que a sociedade maringaense atribuía ao Grupo Escolar Visconde de Nácar e a pequena participação do Estado do Paraná, em termos de recursos financeiros, à educação elementar de adultos.

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

EDUCATION TO YOUNGSTERS AND ADULTS: MEMORIES OF VISCONDE DE NACAR SCHOOL (EVENING SHIFT)

ABSTRACT:

This present investigation searches to recover and depict the movement of constitution of the modality of public basic education directed to youngsters and adults, by means of a regional focus, that is, Maringá from 1947 to 1958. The historic memory recovering of that Institution occurred by using oral reports of former students, teachers and headmasters who used to study and work in the evening shift. Results of the study showed school practices, then very common, and in compass with the so intense development of the city. Reports by subjects interviewed allowed observing tactics and strategies used by the subjects in response to the demands of the educational authorities constituted in the period mentioned. Moreover, it was possible to observe, through the memories, the value that the society of Maringá used to attribute to Visconde de Nácar Evening School, as well as, the not so significant participation of the State of Paraná, in what refers to the financial resources provided to basic education addressed to adults in the 50's.

Keywords: Education directed to youngsters and adults; Maringá 1947-1958; Visconde de Nácar Evening Shift School; Memories of School Practices.

Introdução

Este texto é parte do conteúdo de minha pesquisa no curso de Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, apresentada em julho de 2009, sob orientação da professora doutora Ednéia Regina Rossi. A investigação teve como objetivo geral recuperar a memória e a história da educação de jovens e adultos do Grupo Escolar Noturno Visconde de Nácar, hoje denominado Colégio Estadual Dr. José Gerardo Braga, em Maringá e que ainda presta essa forma de atendimento escolar. Para tanto, propusemos identificar práticas do cotidiano escolar; analisar táticas utilizadas pelos partícipes daquela instituição escolar no cumprimento de determinações superiores e investigar as influências do contexto sócio-cultural na busca pela escolarização, por parte de jovens e adultos da época. A pesquisa foi apoiada em documentos orais, escritos e iconográficos. Desse modo, na metodologia adotada para conduzir esta investigação foram utilizados documentos colhidos em arquivos públicos e publicações diversas a respeito do tema, fontes iconográficas e, principalmente, fontes orais, por meio de entrevistas semiestruturadas com ex-professores, ex-alunos e ex-diretores que vivenciaram o ensino primário noturno na escola e período em foco.

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

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

Contudo, autoridades alegam que a questão da falta de espaço para armazenamento da massa documental escolar as obriga a determinar quais documentos devam ser preservados (Documentos que vão compor o chamado “arquivo morto” da instituição.) e quais podem ser descartados, com amparo na legislação e no regimento escolar vigente (SILVA, 1999).

No Brasil, até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.4.024/61 - não havia legislação específica sobre a matéria. O artigo 16, parágrafo 1º, alínea c da Lei n.4.024, determinava a obrigatoriedade de as escolas preservarem a “escrituração e arquivo que assegurem a verificação da identidade de cada aluno, e da regularidade e autenticidade de sua vida escolar” (BRASIL, 4.024). Apesar da determinação legal, somente a partir da reformulação desta lei, sob o número 5.692 /71, as escolas passaram a preservar obrigatoriamente tais registros. A lei 5.692/71 manteve o artigo 16 daquela e passou a fiscalizar as instituições escolares.

Consultando a Câmara de Legislação e Normas (CLN) sobre a matéria, encontramos a Deliberação n.031/86 que retoma, no artigo primeiro, parágrafo único, a mesma instrução contida no artigo 16 da LDB 4.024/61. Nela constam os seguintes documentos como sendo de guarda permanente pela escola: histórico escolar, ata dos resultados finais de exame, cópia de certificado de conclusão de curso ou diploma, certidão de nascimento ou de casamento (Tais certidões, atualmente, são proibidas de a escola

reter). São documentos oficiais que guardam poucos vestígios do fazer cotidiano da escola. Já os documentos mais reveladores de práticas escolares como fichas, provas, trabalhos, diários de classe, planejamento e outros, somente são preservados por um dado período de tempo, conforme Regimento Escolar de cada instituição de ensino.

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

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

Fomos, então, procurar o Arquivo Público do Paraná e lá encontramos o Decreto n.4.123, datado de 6 de setembro de 1948, que autorizou a criação de dois grupos escolares em Maringá. Um deles, o Grupo Escolar do Maringá Velho, cuja existência data de 1946, como escola isolada de Apucarana e o recém construído pela CMNP¹, o Grupo Escolar Osvaldo Cruz.

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

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

Nesse contato, percebemos que determinados cuidados teríamos de observar no tocante ao uso da linguagem no momento em que fôssemos realizar a entrevista, objetivando não inibir o entrevistado. Por esta razão, no decorrer das entrevistas procuramos adequar nossa linguagem à de nossos interlocutores. Houve necessidade de readaptação de algumas questões no momento das entrevistas, por percebermos possível dificuldade de compreensão por parte de algum deles, no tocante ao léxico, à extensão das perguntas e a não pertinência das mesmas. Cuidamos, principalmente, em manter o mesmo padrão linguístico dos entrevistados. Por outro lado, procuramos evitar, também, questões fechadas, porque uma possível resposta monossilábica dos respondentes pouco revelaria das evidências a que nos propusemos colher nessa tarefa. O nosso propósito, nas entrevistas, com os três segmentos (alunos, professores e diretores) foi, principalmente, o de buscar informações sobre as práticas escolares vivenciadas por eles.

O entrevistado JD² foi elemento-chave na localização das demais pessoas. Tendo assistido ao programa televisivo, contatou-nos, prontificando-se a conceder-nos a entrevista, além de indicar outros companheiros que estudaram com ele no Grupo Escolar

noturno Visconde de Nácar. Das oito pessoas contatadas para a entrevista, acabamos por encerrar o segmento – alunos – após o quarto entrevistado, pois percebemos que com aquele número já era possível viabilizar certo grau de generalização dos resultados da pesquisa, uma vez que as informações começavam a ficar repetitivas.

O início do ensino para jovens e adultos em Maringá: aspectos políticos, econômicos e sociais

O surto econômico-desenvolvimentista do Brasil dos anos de 1950 e 1960 chegou à região por meio da cultura do “ouro verde”, o café (A PIONEIRA, 1950). O desenvolvimento acelerado do comércio de Maringá superava qualquer previsão do Governo. O conseqüente deslocamento de contingentes populacionais do campo para a cidade e de outros estados fez com que autoridades locais disponibilizassem condições a essa população de migrantes, oriunda da zona rural na grande maioria, para se adequarem e se prepararem à vida cidadina.

A questão do trabalho, do emprego, do aprender a comunicar-se, a expressar-se corretamente, entre outras habilidades, foram aspirações que também levaram nossos entrevistados a procurarem o ensino escolar elementar no Visconde de Nácar.

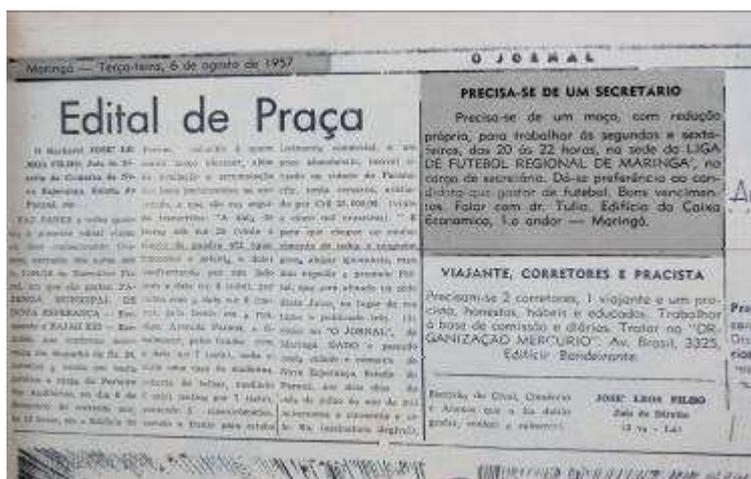


Uma cidade feita em menos de 4 anos

Fonte: Acervo do Museu da Bacia do Paraná – UEM



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



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

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

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

Embora a forte geada de 1955 tenha abalado um pouco a economia local, o comando político da cidade tinha consciência da importância da escola primária, do saber oficial ministrado por esse segmento escolar à população maringense de jovens e adultos. A relação desenvolvimento econômico e escolarização tornara-se tão forte na época que a sociedade demonstrava o maior apreço a quem estava estudando, conforme depoimentos:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LC: [...] Era só aqui mesmo.

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

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

O perfil dos educandos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A partir desses depoimentos, duas interpretações podem ser feitas. Uma delas é que a necessidade do ensino escolarizado veio com o desenvolvimento da cidade, motivado não apenas pelo crescimento econômico da região, mas pelas mudanças de costumes que a vida na cidade mobilizava. O aprendizado de outra forma linguística, diferente da

cotidiana, formal e culta para se comunicar com outros sujeitos, vindos de outras cidades e países colocava-se como exigência. A vida na cidade, principalmente em uma cidade como Maringá que se desenvolvia de forma bastante rápida, obrigava a contatos permanentes e relações recíprocas, diferentemente do modo de vida mais isolado do campo. A outra é que, a necessidade de escolarização se impôs muito antes da existência da escola e que os sujeitos buscavam formas alternativas de inserção no mundo letrado. É o que podemos depreender da fala de JD quando afirma que “apesar de nunca ter frequentado uma escola, eu já sabia ler, sabia escrever, sabia fazer as 4 operações fundamentais”.

Assim, podemos constatar que o desejo de melhorar de vida, motivado não apenas no que se refere ao aspecto profissional e financeiro, mas também por uma melhor participação e inserção social, aliava motivos racionais e objetivos a outros mais subjetivos e psicológicos. Nesse sentido, encontramos aproximações, mais recentes, no tocante a características do alunado jovem e adulto que frequentava o Grupo Escolar Visconde de Nácar com o que foi apontado por Angélica W. Cass (1974³ apud ENS, 1981, p.15-16), ao analisar o perfil do aluno da EJA:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tais interrogações nos convidam a refletir sobre mudanças intelectuais, sociais e psicológicas que as práticas culturais na escola imprimem nos sujeitos e também nos convidam a pensar em que a escola contribui, ou não, para o desenvolvimento da essência de seus sujeitos, naquilo que os faz reconhecerem-se como cidadãos providos de capacidades. Acreditamos que a identidade da educação de jovens e adultos se fez, no que concerne ao papel da escola e do ensino, por uma linha bastante tênue entre a intenção de alterar hábitos e comportamentos de seus sujeitos e o de promover o desenvolvimento da essência dos mesmos. Não que isso esteja ausente nas demais modalidades de ensino, porém o perfil desse alunado evidencia com maior clareza a presença dessas duas vertentes.

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

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

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

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

Com o surto de progresso na cidade, havia facilidade de trabalho e de emprego para quem tinha conhecimentos escolares ou para quem estivesse estudando. Os depoimentos permitem interpretar que, dentre os alunos que frequentavam a educação de jovens e adultos em Maringá, nos anos de 1957 e 1958, muitos possuíam certa condição financeira. Contrariamente ao que fazem crer algumas interpretações na historiografia existente sobre a matéria (Ver Di Pierro, 2001; Arroyo, 1986).

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

Os depoimentos permitem interpretar que seria muito aligeirado o entendimento de que essa modalidade, naquele período, atenderia apenas aos pobres desprovidos de condições financeiras e que, por isso, não tiveram condições de estudar anteriormente. A

comprovação desse fato pode ser observada nas falas de todos os entrevistados sobre a aquisição do livro didático e de outros materiais escolares por parte de todos eles:

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

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

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

A representação da escola e dos professores

Resultados de entrevistas apontam fragmentos de memória que partilham universos de representação de seus entrevistados. Segundo esse universo de lembranças, são esparsas as imagens representativas de objetos que expressem a materialidade do cotidiano escolar.

Os objetos da cultura escolar como: carteiras, quadro negro, giz branco, lápis, caderno, borracha, caneta, régua, mapas, livros de histórias constituem lembranças vagas. Porém, a lembrança do livro didático utilizado por eles é muito forte na fala de todos os entrevistados, visto que eles tinham que decorar, ou estudar o conteúdo para serem aprovados no exame final. Eles estavam satisfeitos com o ensino que recebiam. Sentiam-se felizes e realizados por estarem estudando, pois estavam aprendendo.

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

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

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

Pelos depoimentos, fica evidenciada a concepção de que a escola era “lugar para estudar”. Não era esperada outra coisa da escola a não ser o “lugar para ouvir o professor”, o “portador do saber escolarizado” cuja função era repassar esse saber aos alunos. Outras atividades que fugissem ao padrão normal das aulas, como palestras, por exemplo, era perda de tempo, segundo eles.

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

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

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

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

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

Os relatos acima são reveladores do modelo de representação que os alunos faziam da figura do professor, o respeito que tinham por ele, dispensando-lhe o tratamento de “doutor professor”, “a maior autoridade da escola”, “amigo”, “cara legal”, “relação amistosa”, empenhado na aprendizagem dos alunos, porém, “rigoroso” em dias de exames.

Nesses depoimentos podem ser constatadas as reflexões de Chartier (2002) acerca das fronteiras sociais que as sociedades estabeleceram para separar os homens, separar as classes sociais conforme o poder que elas exerciam sobre seus interlocutores. Ficam evidenciadas, na fala dos entrevistados, a percepção e a apreensão da figura do professor como uma autoridade.

Por outro lado, os professores também se sentiam valorizados:

NJ: E bastante! Além de ser um status, a sociedade nos punha num pedestal bem alto, eles gostavam, queriam até que filhos fossem professores, queriam muito. Então os professores se sentiam, assim, valorizados e procuravam trabalhar o mais perfeitamente possível, com a maior boa vontade. [...] Até hoje tem alunos que se lembram de nós; tem pais às vezes que nos reconhecem. Então isso é muito gratificante.

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

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

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

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

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

A valorização do professor atrelava-se à valorização que a sociedade local atribuía à escola. Nossos entrevistados, tanto alunos quanto professores e diretoras evidenciam, em

seus depoimentos, o respeito e a consideração pela instituição escolar e pelas pessoas que nela trabalhavam, visto que a escola representava o local de preparação para a vida urbana, de aperfeiçoamento pessoal, ou de uma melhor inserção social. Em suma, a escola representava o local do saber instituído e professores e diretores, os detentores deste saber.

A identidade de seus profissionais

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

Cabe aqui um esclarecimento: como não localizamos nenhum professor e diretor que atuaram na época de frequência escolar dos ex-alunos, procedemos a entrevistas com diretoras e professor que trabalharam no G E noturno Visconde de Nácar, em período sucessor e anterior à década em que os alunos estudaram. Decorre daí possíveis divergências entre depoimentos destes e daqueles, por viverem diferentes momentos histórico-econômicos por que passava a cidade de Maringá.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Os depoimentos corroboram com afirmações amplamente difundidas pelos historiadores acerca da precária formação escolar dos professores da educação elementar, principalmente, nas regiões interioranas do Brasil, à época. Essa lacuna fazia com que um

simples diploma do curso Primário fosse suficiente para habilitar o cidadão a se tornar professor ou diretor de escola. Percebemos que a grande maioria dos professores que atuava no ensino primário era leiga. Tinha apenas o diploma do curso primário. O olhar clínico da direção era o termômetro para determinar-lhe a série em que iria atuar, principalmente, no período noturno.

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

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

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

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

Práticas culturais no interior da escola

Os conteúdos escolares, as práticas didático-pedagógicas, o programa escolar, as orientações didáticas, a ingerência de políticos, entre outros, constituem elementos presentes no universo escolar e que davam corpo às práticas culturais, ou à materialidade e à formalidade da cultura escolar no Visconde de Nacar. De modo geral, podemos afirmar que a institucionalização escolar trouxe, de forma mais rigorosa, o controle das ações desenvolvidas no seu interior. Na hierarquia desse controle, o diretor passava a observar mais de perto o fazer do professor. Da mesma forma, o fazer da escola podia ser controlado pelas Secretarias de Educação:

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

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

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

Apesar de distante da Secretaria de Educação e Cultura e mesmo, em princípio, da Inspeção de Ensino, localizada em Londrina, o Estado estava atento à escrituração

escolar: relatório, folha de pagamento, atas de exame, tudo ia para a Inspeção de Ensino, conforme asseverou a entrevistada DM.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

No tocante aos conteúdos escolares trabalhados em sala de aula de adultos naquela época, o que percebemos é que esse tipo de ensino sofria com a não existência de uma

clara identidade nos programas escolares que valorizassem o conhecimento acumulado dos alunos. Assim, professores e diretores são unânimes em afirmar que não havia diferença entre os conteúdos exigidos para as crianças e para os adultos:

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

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

Pelos depoimentos acima podemos inferir que a construção de conteúdo e metodologia, próprios à modalidade de educação de jovens e adultos, se fez lentamente.

Naquele período, em Maringá, o conteúdo escolar ministrado era o mesmo que se ensinava às crianças. Por outro lado, ensinar a um público adulto exigia, de seus professores, algumas adaptações metodológicas:

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

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

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

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

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

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

Embora cumprissem as determinações legais, pequenas adaptações eram feitas pelos professores no tocante ao uso de uma metodologia apropriada à Educação de Jovens e Adultos, ao respeito à individualidade e ao tempo gasto na aprendizagem dos alunos.

Tais adaptações evidenciam o olhar diferenciado que os professores dispensavam a esses sujeitos, com bagagens e experiências de vida tão diferentes que iam à escola no intuito de aprender. Daí, a não indisciplina na sala de aula.

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

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

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

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

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

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

Considerações finais

Alcançar os objetivos propostos neste trabalho exigiu determinação, pelo fato de a cultura de preservação da memória escolar das instituições públicas de ensino ser prática recente. Como nosso recorte refere-se ao período entre 1947 e 1958, a dificuldade foi grande, até porque não havia, na época, obrigatoriedade quanto à preservação de documentação escolar escrita, elemento imprescindível à concretização de qualquer investigação histórica, em princípio. Batalha hercúlea, porém parcialmente vencida com a ajuda do programa televisivo, Pinga Fogo na TV. Parcialmente, porque não conseguimos localizar esses três segmentos que atuaram no mesmo período escolar⁴.

A história oral, colhida nas entrevistas, nos permitiu compreender processos históricos ocorridos, em Maringá, num passado não tão distante e que, não raro, só foi possível recuperar por intermédio dessas pessoas que vivenciaram aqueles momentos no interior da escola. Instigamos as lembranças dos entrevistados, fazendo-os “reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado” (BOSI, 1994, p.17).

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

quando atentamos para as lembranças do passado que afloraram nas falas dos entrevistados.

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

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

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

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

Referências

ARROYO, Miguel G. Da escola carente à escola possível. São Paulo: Loyola, 1986.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências públicas de educação de jovens e adultos. In **Educação e Pesquisa**. Vol. 27 no.2 São Paulo July/Dec.2001.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹ Companhia Melhoramento Norte do Paraná.

² Optamos por nominar os entrevistados pelas iniciais de seus nomes e prenomes.

³ CASS, Angélica W. Educacion básica para adultos. Buenos Aires: Traquel, 1974.

⁴ Ao apresentar e analisar os dados acerca do segmento professor e diretor cabe um esclarecimento. Segundo assinatura nos diplomas do ensino primário de nossos entrevistados, a diretora na época era a senhora Maria Pizzolato Maragno. Nos contatos que fizemos, descobrimos que a mesma não mais se encontra em Maringá, portanto, não conseguimos localizá-la. O mesmo ocorreu em relação ao professor / diretor: Eliseu Diniz, tão citado pelos entrevistados. Por ser importante para nosso propósito a entrevista com tais segmentos, empenhamo-nos na procura de ex-professores e ex-diretoras que atuaram no Grupo Escolar Visconde de Nácar em período subsequente ao recorte estabelecido e antecedente à gestão da diretora Maria Pizzolato Maragno. Assim, contatamos quatro ex-diretoras daquela instituição, duas anteriores ao período escolar de nossos entrevistados e duas posteriores à administração da diretora já nominada. Com o outro segmento, entrevistamos um professor que começou a lecionar no primário noturno no Visconde de Nácar alguns anos depois de 1960 (não soube precisar a data). Algumas adaptações foram necessárias fazer em relação às questões por nós organizadas no projeto desta pesquisa para esses dois segmentos. Contudo procuramos não fugir ao nosso propósito.

Artigo recebido em: 03/09/09

Aprovado para publicação em: 28/09/2009