

---

**ESCOLA E CIVILIZAÇÃO NO SERTÃO DO TIBAGI: PRIMEIRAS  
ESCOLAS PÚBLICAS DE LONDRINA**

<http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i3.22711>

**Fábio Luiz da Silva\***

**Fabiane Tais Muzardo\*\***

\* Universidade Norte do Paraná – Unopar. fls.londrina@yahoo.com.br

\*\* Universidade Norte do Paraná – Unopar. biumuzardo@yahoo.com.br

**Resumo**

O presente artigo analisa a construção das primeiras escolas públicas da cidade de Londrina, no Paraná, na primeira metade do século XX. Objetivamos analisar a ligação entre as alterações no edifício escolar, as mudanças pedagógicas e a busca pelo progresso. Para isso, utilizamos o conceito de representação, buscando entender a importância simbólica da arquitetura escolar. A partir das informações levantadas é possível compreender que o primeiro grupo escolar representa a materialização da modernidade pretendida na época. O estilo arquitetônico *Art Déco*, comum no período, com suas formas geométricas, demonstra o desejo pela racionalidade, presente também no pensamento pedagógico da época. No entanto, foram percebidas contradições entre o discurso que defendia o progresso e a civilização por meio da escola e as condições concretas dos espaços escolares. Paralelamente, conclui-se que a constituição dos edifícios escolares ocorre nos limites tensos entre as tendências que alteram o contexto escolar e aquelas que persistem, apesar das alterações ao longo do tempo.

**Palavras-chave:** arquitetura escolar, escola, *Art Déco* e modernidade.

**Abstract: School and civilization on the Tibagi's Sertão: The first public schools of Londrina.** This paper analyzes the construction of the first public schools from Londrina, on Paraná, in the first half of the 20th century. Our objective is to analyze the connection between the changes in the school building, the pedagogical changes and the search for progress. For that, we will use the concept of representation, seeking to understand the symbolic importance of the school architecture. Through the information found it's possible to comprehend that the first scholar group represents the materialization of the modernity intended at the time. The *Art Déco* architectonic style, common at the time, with its geometric forms, shows the desire for rationality, also present in the pedagogical thinking at the time. However, it was noticed contradictions between the speech that defended the progress and the civilization through school and the real conditions of the school space. At the same time, it was concluded that the constitution of the school building happen on the tension limits between tendencies that change the scholar context and those that persist, although the changes through time.

**Keywords:** scholar architecture, school, *Art Déco* and modernity.

**Introdução**

Quando pensamos em civilização, imediatamente relacionamos essa palavra à ideia de cidade. Podemos perceber este vínculo na Epopeia de Gilgamesh, uma das mais antigas obras literárias do mundo (ZILBERMAN,

1998). Nesta narrativa, o herói é rei da cidade de Uruk, na Mesopotâmia, sendo o responsável pela construção das muralhas da cidade. O povo, porém, cansado dos excessos de Gilgamesh, suplicou ajuda aos deuses. Em resposta às preces do povo, uma criatura chamada Enkidu foi enviada à terra. Enkidu, contudo, vivia na floresta, era selvagem. Gilgamesh, então, enviou uma mulher para seduzir Enkidu e trazê-lo à cidade. A mulher cumpriu as ordens e a criatura, agora civilizada, pode ir para a cidade. A história continua, mas já é possível perceber que um dos temas presentes na Epopeia é a oposição entre natureza, representada por Enkidu, e civilização, cujo representante é o rei Gilgamesh (NORTWICK, 1996).

A história de Gilgamesh é repleta de oposições entre natureza e cultura, floresta e cidade. Não foram poucos, segundo Henrique (2009), os que consideraram a cidade o habitat natural do homem civilizado. O sociólogo Park (1992) já afirmava, em 1925, que a cidade não seria simplesmente um mecanismo ou construção artificial, mas sim um produto da própria natureza humana e que estaria envolvida, por isso, nos processos vitais de seus habitantes. Para a socióloga brasileira Lúcia Lippi Oliveira, não foi outro o caminho percorrido pelo pensamento brasileiro na construção do espaço nacional. No caso do Brasil, observou Oliveira (1998, p. 197), a cidade era apresentada como oposta ao sertão, que “[...] para o habitante da cidade, aparece como espaço desconhecido, habitado por índios, feras e seres indomáveis”.

A cidade, por sua vez, somente pode ser compreendida se nos atentarmos à Arquitetura que a constitui. Arquitetura e História têm um longo percurso de intimidades. Fato decorrente da sobrevivência das mais diversas construções erguidas ao longo do tempo. Pirâmides, zigurates, muralhas, templos e palácios são exemplos de elementos arquitetônicos que são evidentes fontes para o conhecimento histórico. Em muitos casos, são estas as únicas portas de acesso a mundos que já não existem, mas que insistem em emergir em nossas vidas de tempos em tempos.

Entre os edifícios que compõem a cidade, aqueles que se destinam à educação merecem destaque, pois estão vinculados à característica civilizatória desta. Veiga (1997), por exemplo, estudando o caso de Belo Horizonte, afirma que as representações de educação presentes nas escolas e nas práticas urbanas têm por objetivo a

construção de um sujeito educado nas práticas que constituem a vida civilizada. Na mesma direção, Souza (1998), estudando as primeiras escolas graduadas da República, aponta que a função desses estabelecimentos de ensino era justamente formar o cidadão. Isto seria realizado através da ação dos professores, os ‘apóstolos da civilização’, nas escolas, os ‘templos da civilização’.

Este processo civilizador, parafraseando Elias (1993), por meio da ação educacional, é nosso objeto de análise neste artigo. Objetivamos discutir como o ideal de escola/educação, atrelada às mudanças espaciais e arquitetônicas, acompanharam a busca pelo progresso, nem sempre de forma coerente.

Tendo isto em mente, podemos dizer que, inicialmente, dois processos levaram à materialidade dos edifícios escolares ao longo do tempo. O primeiro, mais evidente, diz respeito a mudanças operadas nos campos da educação, da política e da arquitetura. Nesse sentido, há coerência entre a opção *Art Déco*, o contexto político do governo Vargas e as intenções modernizantes da educação do período. O segundo processo refere-se à persistente diferença entre as intenções e as práticas, entre o projeto e a sua concretização. A história da arquitetura escolar é elaborada no lugar onde estes dois processos se tocam, de forma tensa e constante.

### O Edifício escolar como objeto de estudo

As primeiras construções edificadas especificamente para serem escolas tinham o objetivo de tornarem-se monumentos facilmente identificados, tal como um mosteiro ou um templo. Bufa e Pinto afirmam que, no Brasil, seria impossível “[...] não distinguir com clareza, na paisagem da cidade, um edifício imponente onde funcionava um grupo escolar construído nos primeiros tempos do regime republicano [...]” (BUFA; PINTO, 2002, p. 18).

Temos, desse modo, uma possibilidade de pesquisa histórica: as transformações na maneira como a sociedade vê a escola por meio do estudo da arquitetura escolar. A partir do momento em que podemos constatar que, no passado, o edifício escolar era uma espécie de monumento que se destacava (indicando ao mesmo tempo a importância simbólica da escola e da classe social à qual ela se destinava), e que hoje, as escolas já não se destacam do ponto de vista arquitetônico (muitas vezes, inclusive, o

que vemos é apenas o muro e não mais o edifício imponente do passado), podemos indagar sobre os porquês destas alterações, que, mais do que mudanças arquitetônicas, denotam mudanças simbólicas; e suas consequências, tanto educacionais quanto sociais e políticas.

Partindo desse pressuposto, pode-se afirmar que, para as formas contemporâneas de estudos históricos, as escolas podem ser consideradas documentos e, como tal, encaradas como algo que representa aspectos do contexto social e cultural, do momento e do espaço, quando e onde foram construídas.

No entanto, até o início do século XXI, estudos históricos sobre a arquitetura escolar não eram muitos. Em 2002, Buffa e Pinto (2002, p. 21) afirmavam que a “literatura sobre arquitetura escolar continua escassa. Há algumas (poucas) teses e raros artigos em revistas especializadas, quase sempre de arquitetura”. No campo da arquitetura, podemos destacar a obra *Escolas para a república* (WOLFF, 2010). Neste livro, a autora faz minucioso exame dos edifícios escolares do período inicial da República no Brasil. Época de contradições, quando se erguiam grupos escolares para serem representantes da sociedade moderna que o Brasil almejava, mas, também, de inúmeras escolas isoladas que permaneciam precárias. Outra obra fundamental foi produzida por Kowaltowski (2011), *Arquitetura escolar*, que faz uma tentativa de relacionar a arquitetura das escolas às tendências pedagógicas. Por outro lado, boa parte desse trabalho dedica-se aos aspectos propriamente arquitetônicos dos projetos de edifícios escolares.

No campo da História da Educação, não podemos deixar de fazer referência ao livro organizado por Bencostta (2005), *História da educação, arquitetura e espaço escolar*, que reúne artigos que estudam casos específicos de escolas, mediante sua configuração arquitetônica. Há, inclusive, um texto da arquiteta Ana Paula Pupo Correia, que procurou estabelecer os vínculos entre a arquitetura escolar e a cidade, utilizando como objeto de estudo o Colégio Estadual do Paraná.

Dois outros livros são fundamentais para estudar a arquitetura escolar, tanto por tratarem de uma realidade próxima ao nosso objeto de interesse, quanto pelo mérito de trazer à tona a questão das relações entre os edifícios escolares e perspectivas pedagógicas. O primeiro é *Colégios e educandários*, das arquitetas Castro e Imaguire (2006). O segundo, *Grupos escolares de Curitiba na*

*primeira metade do século XX*, de autoria da arquiteta Elizabeth Amorim de Castro (CASTRO, 2008). São livros importantes, belos e inspiradores, mas que enfatizam mais a arquitetura que a sua relação com a educação.

Esta situação foi observada por Anne-Marie Châtelet, que publicou um ensaio sobre a história da arquitetura escolar (CHÂTELET, 2006). O período por ela estudado abarcou cinquenta anos de publicações, de 1950 a 2000, em diversos países, especialmente, Inglaterra, Estados Unidos, Suíça, França e Alemanha. Ela concluiu que grande parte dos estudos sobre o tema é produzida por arquitetos e por especialistas em educação. Segundo a autora, existe, certamente, uma linha que separa os arquitetos mais sensíveis às disposições físicas, e os especialistas em educação mais interessados nas relações abstratas entre espaço escolar e modos pedagógicos.

Percebe-se, dessa forma, a falta de estudos sobre a arquitetura escolar que valorizem e dialoguem, ao mesmo tempo, com sua dimensão pedagógica e arquitetônica, sem ignorar, evidentemente, seu caráter histórico, afinal, os edifícios escolares podem ser objetos legítimos para a compreensão da História.

Esta legitimidade relaciona-se com a independência da história dos textos escritos e a busca por abordagens não tradicionais, que levaram os historiadores a ampliarem seu universo de fontes, fato que aumentou gradativamente à medida que se aproximavam das demais ciências, como a Sociologia ou a Antropologia, por exemplo. Como afirma Chartier (1990), os historiadores foram pegando novos objetos de outras disciplinas: vida/morte, relações familiares, sociabilidade e atitudes religiosas, numa verdadeira constituição de novos territórios por meio da anexação de territórios dos outros.

A denominada História Cultural ou Nova História Cultural<sup>1</sup> tem em seu vocabulário básico

<sup>1</sup>A cultura está vinculada à História pela perspectiva da História Cultural que, segundo Pesavento (2005), trataria de aspectos como a escrita, a leitura, a micro história, cidades, literatura, imagens, identidades, entre outras; ou Nova História Cultural que, para Burke (2005), seria a última fase pelas quais teria passado a História Cultural: a fase clássica, a fase da história social da arte, a história da cultura popular e a Nova História Cultural. As contribuições da História Cultural tornaram mais produtivas as pesquisas que, como a nossa, pretendem compreender como certas

o termo representação. Segundo Kossoy, Chartier – buscando a origem filológica do termo – vê a representação como algo que substitui aquilo que se encontra ausente (KOSSOY, 2005). Nesse sentido, devemos ter em mente que as representações estão mergulhadas em contextos históricos e sociais específicos dentro dos quais elas são produzidas, transmitidas e compreendidas. Isto significa que as representações arquitetônicas podem ser compreendidas como meio de conquista de espaço social, conforme foi comentado por Chartier (1990), quando afirmou que as lutas entre representações têm tanta importância quanto as lutas econômicas.

Portanto, é possível admitir que a arquitetura escolar pode proporcionar o estudo das representações, ou seja, das formas como as pessoas compreendem a sua sociedade e, mais particularmente, a escola, uma vez que as construções carregam, além dos componentes materiais, informações sobre o período de sua produção, ou seja, seu contexto histórico. Como a construção escolar produz memória, cabe aos historiadores buscar a análise desta memória perseguindo o contexto da sua edificação e ao mesmo tempo buscar a compreensão das intenções daqueles que a planejaram e ergueram, pois “[...] parece que um movimento sempre condiciona a produção de um espaço e o associa a uma história” (CERTEAU, 1998, p. 203).

O edifício escolar é uma construção histórica dependente do olhar daquele que selecionou determinado estilo arquitetônico, determinou a disposição dos diversos espaços e escolheu os materiais. Como este olhar é repleto de significações que fazem parte de contexto histórico específico, uma determinada escola pode ser utilizada para propagar uma memória social. E, nesse sentido, a arquitetura escolar transforma-se, não apenas em monumento, também em documento.

Assim, ela é o produto de uma sociedade passada que buscou construir seus sentidos e significados também por meio dos edifícios escolares. Possuem o potencial para se tornar documento na medida em que as edificações humanas nos informam sobre as ações

---

visões de mundo foram materializadas, ou seja, produzidas e disseminadas por determinados grupos sociais.

humanas no tempo e no espaço, pois, como diz Argan:

Entre arquitetura e cultura não há relação entre termos distintos: o problema diz respeito apenas à função e ao funcionamento da arquitetura dentro do sistema. [...] Assim como a pintura é figurativa, a arquitetura é por excelência representativa. Na cidade, todos os edifícios, sem exclusão de nenhum, são representativos e, com frequência representam as más formações, as contradições, as vergonhas da comunidade (ARGAN, 1998, p. 243).

O estudo de documentos históricos ‘não escritos’ já está consolidado. O estudo da arquitetura escolar, portanto, pode servir perfeitamente para uma abordagem cultural da História. É nesse espaço, o da cultura, que se insere esta proposta de interpretação dos edifícios escolares como documento histórico. Entendemos cultura no sentido que Geertz dá a essa palavra, e que foi adotado por Thompson (1995) para apresentar o seu conceito de ‘formas simbólicas’. Geertz defende que cultura são as teias de significados construídas pelos seres humanos e nas quais eles estão suspensos. Quando dizemos ‘significados’, também dizemos ‘símbolos’, assim uma análise da cultura é uma análise das formas simbólicas. Nas palavras de Thompson, “[...] cultura é o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si [...]” (THOMPSON, 1995, p.176).

Transportando essa ideia para o campo da História, poderíamos dizer que o edifício escolar também é uma espécie de forma simbólica, devendo ser estudado em relação aos contextos e processos históricos específicos e estruturados socialmente, nos quais e por meio dos quais todas as formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas (THOMPSON, 1995). Esta posição aproxima-se da opinião de Zevi (2011), para quem os edifícios “[...] são o resultado de um programa construtivo. Este fundamenta-se na situação econômica do país e dos indivíduos que promovem as construções, e no sistema de vida, nas relações de classe e nos costumes que dela derivam” (ZEVI, 2011, p. 53), o que implica em determinações políticas, igualmente.

Todo edifício escolar foi planejado por uma pessoa que projetou e desenhou aquele prédio com um objetivo, para alguém ver e utilizar. Nesse aspecto é importante destacar que, para o historiador, é importante chegar o mais próximo possível da intenção original do autor, mas também são importantes as apropriações dos leitores das formas simbólicas, pois essas leituras são igualmente constituintes da realidade social.

Apesar de nosso objeto de análise, a arquitetura escolar, representar as relações sociais, o pensamento e a conduta do momento no qual ela foi planejada e concretizada, suas características são muito mais perceptíveis aos seus contemporâneos do que às pessoas de fora desse meio, as quais possuem outras linguagens, maneiras de ver o mundo e de representá-lo. Sobre esta questão, Baxandall diz:

Quando se discute a 'compreensão' de outras culturas e dos atores que dela participam (um tema, por sinal, muitíssimo debatido), é comum iniciar pelo estabelecimento de uma distinção entre a compreensão dos 'participantes' ou dos 'nativos' e a compreensão dos 'observadores'. O nativo compreende e conhece sua cultura com uma intimidade e uma espontaneidade que o observador não possui. O primeiro consegue agir no âmbito dos padrões e das normas culturais sem pensar conscientemente sobre elas, a rigor, sem mesmo formulá-las como padrões [...] O observador tem outra espécie de conhecimento de sua cultura. Precisa decodificar os padrões e normas antes de poder explicitá-las, e nesse processo perde de vista o refinamento, a flexibilidade e a sutileza desses padrões. O observador carece do tato sutil e da sensibilidade espontânea do nativo para as situações complexas (BAXANDALL, 2006, p. 162-163).

Percebe-se que Baxandall ressalta que as dificuldades em se analisar uma obra, seja ela qual for, analisar uma ponte, por exemplo, aumentam de acordo com a relação temporal perante ela, visto que os códigos culturais, linguagens e posturas se modificam com o tempo.

Sobre as leituras de determinadas realidades sociais, Baxandall afirma que sempre nos limitaremos ao que é conceitualizável.

Nossa atividade será sempre relacional, tratamos da relação entre um problema e sua solução, da relação entre o problema e sua solução com o contexto que os cerca, da relação entre nossa interpretação e a descrição de um quadro, da relação entre uma descrição e um quadro (BAXANDALL, 2006, p. 48).

No caso da arquitetura escolar, é preciso descobrir as convenções que estão relacionadas com as possibilidades construtivas, estilos disponíveis e desejados. Podemos estudar as disposições dos espaços e da estrutura para descobrir o que elas demonstram e decifrar o significado específico. A posição do edifício no terreno disponível, a posição de cada elemento arquitetônico e a relação entre esses elementos nos dão importantes informações. Devemos levar em conta, porém, que nem sempre os códigos utilizados são totalmente explícitos para quem projetou o edifício escolar e, menos ainda, para aqueles que o analisam.

### Projeto civilizador: escolas para o sertão

Londrina é, hoje, uma das maiores cidades do Sul do Brasil. Produto dos interesses econômicos ingleses do início do século XX, ela teve sua origem determinada pela criação, em 1925, da Companhia de Terras Norte do Paraná, cujo capital era essencialmente inglês. No entanto, apenas em 1929 ocorreram as primeiras ações para a efetiva colonização do norte paranaense. Londrina era identificada comumente como *Sertão do Tibagi*, apesar desta região ser muito mais ampla do que os limites das terras compradas pelos ingleses. O chamado *Sertão do Tibagi* compreendia o vale do rio que lhe dá nome e já era cruzado pelos europeus desde o século XVI, aparecendo com esse nome em mapas do século XVIII (PICANÇO; MESQUITA, 2011).

Portanto, Londrina mal começava sua 'missão' civilizadora quando, em 1933, o interventor Manuel Ribas nomeou o recém-formado Remy Duszcak como professor da sua primeira escola pública, que na época ainda era parte do município de Jatahy (atualmente Jataizinho).

A escola que Duszcak assumiu era construída em madeira. Com 10 metros quadrados, era destinada, em princípio, somente para meninos, mas isso não se manteve por muito tempo, tal como se observa em uma fotografia de autoria de José Juliani, datada de

1936, dos 39 alunos da professora Mercedes Martins Madureira, na qual há a presença de meninas. A escola isolada, como era conhecida, ficava onde hoje é o Edifício Júlio Fuganti, na região central da cidade. Alguns alunos tinham de andar muitos quilômetros para poder chegar à escola.

Nessa época, no início da colonização de Londrina, havia a predominância de construções de madeira. Este fato pode ser explicado por três fatores: a necessidade de rapidamente instalar-se na região; a abundância de madeira, que tornava o preço das construções acessível; a grande quantidade de carpinteiros associados à facilidade e rapidez construtiva (ZANI, 2005). Além de ser de madeira, a pequena sala de aula não possuía forro e, segundo depoimentos, “chovia mais dentro do que fora” (DUTRA, s/d). Também não havia luz elétrica.

No ano seguinte à chegada do professor Duszczak, outro recém-formado chegou em Londrina. Era Luiz Vergés Dutra, vindo de Curitiba com apenas 19 anos de idade. O professor Duszczak lecionava no período matutino e Dutra no período vespertino, sendo responsáveis, inclusive, pela limpeza da escola.

A baixa remuneração certamente fez com que ficassem pouco tempo. Em um contexto histórico no qual ainda se acreditava que o homem deveria ser o provedor da família, o magistério não era uma atividade que atraía muitos homens. Podemos perceber que esse foi um dos motivos pelos quais a educação primária passou a ser um espaço cada vez mais feminino, pois, em princípio, sua remuneração era encarada como complementar. Assim, enquanto os homens procuravam outras “[...] oportunidades de trabalho mais bem remuneradas, as mulheres iam sendo chamadas, em nome de suas qualidades morais superiores, para ocupar esse campo de trabalho abandonado” (CHAMON, 2006, p. 9). Nesse contexto, o magistério primário era visto como extensão das funções maternas, uma profissão feminina por excelência (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 5).

Assim, não devemos estranhar a entrega, em 1936, da escola à professora Mercedes Martins Madureira que, mais tarde, viria a ser diretora do *Grupo Escolar Hugo Simas*, onde o corpo docente foi majoritariamente feminino entre as décadas de 1940 e 1970 (FARIA, 2010).

A primeira turma da professora Mercedes Madureira tinha quarenta alunos, da 1ª, 2ª e 3ª séries, e estudavam todos juntos em classe

multisseriada. Era uma escola isolada, definida como uma “[...] unidade escolar vinculada ao estado [...] mantendo apenas uma classe e, por meio desta, atendendo uma ou mais séries, sem ultrapassar a 4ª série do ensino primário fundamental [...]” (REIS 2011, p. 117). No Paraná, em 1935, havia 1043 escolas isoladas mantidas pelo estado (PARANÁ, 1935). No caso de Londrina, a sala de aula possuía vinte carteiras duplas, um armário e um pequeno quadro-negro. O material que a escola precisava, como giz, apagador e livro de chamada, vinha de trem, tal como os pioneiros.

A população de Londrina cresceu muito nesse período. Em 1934, moravam em Londrina cerca de 7500 pessoas, mas em 1936 já havia 20527 habitantes (CASTRO, 2003). Estava claro que a escola isolada não daria conta do aumento de crianças em idade escolar. A imprensa, tão nova quanto a cidade, já denunciava a precariedade da instrução pública em Londrina: “O município de Londrina tem, na sua sede, uma população escolar superior a seiscentas crianças e que estão verdadeiramente desamparadas por falta de um grupo escolar” (PARANÁ-NORTE, 1935, p. 1).

O governador do estado do Paraná, Manuel Ribas, em visita à cidade, em fevereiro de 1936, prometeu a construção de um grupo escolar. A inauguração do *Grupo Escolar de Londrina*, em 1937, pode ser interpretada como resposta a essa situação de falta de vagas. Logo no primeiro ano de funcionamento, a nova escola contava com 587 alunos. Em 1941, o estabelecimento passou a ser chamado *Grupo Escolar Hugo Simas*.

Além disso, a criação de uma nova e moderna escola em Londrina, nos anos 1930, deve ser entendida mediante o ‘otimismo pedagógico’ característico desse período. A escola passou a ser entendida como capaz de eliminar todos os males do país (novamente a noção de ‘civilização’). Era ela que garantiria a propagação do sentimento patriótico e do conhecimento necessário ao progresso da nação (PROSSER, 2004).

O desejo em ser moderno aparece nas propostas de construção de novas escolas, entre as quais o Grupo Escolar de Londrina. Era necessária “[...] a modernização do plano de construções escolares, com a adoção de novas plantas, confeccionadas segundo as exigências mais rigorosas da pedagogia, da arquitetura e da higiene modernas [...]” (PARANÁ, 1937, s/p). Os grupos escolares construídos no Paraná, nesse período, seguiam os princípios do *Art Déco*

(CASTRO, 2010). Esse estilo foi “[...] a linguagem de desenho mais representativa da primeira modernidade arquitetônica brasileira [...]” (OLIVEIRA, 2008, p. 63). Para Oliveira (2008), esse estilo estava estreitamente vinculado ao governo Vargas, portanto, facilmente podemos compreender a sua adoção na construção dos edifícios escolares na década de 1930 e parte dos anos 1940, no Paraná. Do ponto de vista da educação, a busca pela modernidade é representada pela chamada Escola Nova, materializada no Manifesto dos Pioneiros, publicado em 1932. Assinado por diversos intelectuais, o documento apresentava a defesa da modernização do sistema de educação como caminho para o progresso da sociedade (VIDAL, 2011).

Todas essas mudanças exigiam, evidentemente, a construção de novas escolas, cujos edifícios deveriam corresponder a esse desejo de tornar científica a prática escolar. A edificação primária pela racionalidade. No caso do Paraná, o estilo *Art Déco* representa esse projeto de educação. Essa racionalidade era manifesta na simplificação dos ornamentos, no uso de formas geométricas e de volumes. É significativo que a primeira edificação pública em Londrina tenha sido uma escola. Um estabelecimento que já “[...] trazia em seu cerne a modernidade, a disciplina e a racionalização do uso dos espaços escolares” (FARIA, 2010, p. 61). Em uma época de hegemonia das construções de madeira, o *Grupo Escolar Hugo Simas* foi construído em alvenaria, característica que gerava expectativas: “O edifício será de construção moderna e de linhas bastante elegantes, em alvenaria de tijolos, [...] A disposição destas permite a ampliação futura do prédio [...]” (PARANÁ-NORTE, 1936, p. 1).

Contava com salas amplas que se ligavam, por um corredor, à administração da escola, localizada na entrada do edifício. Era a materialização dos desejos de modernidade da população da jovem Londrina (MUSILLI; ABRAMO, 2004). Ser moderno era equivalente a ser civilizado e civilização seria o resultado do progresso. Essas três ideias: ‘modernidade’, ‘civilização’ e ‘progresso’ dependiam diretamente do controle sobre a natureza. O desenvolvimento acelerado da cidade de Londrina podia ser literalmente visto pela progressiva substituição das construções de madeira, típicas dos primeiros tempos, pelas de alvenaria. A construção do *Grupo Escolar Hugo Simas* seguiram outras, que colocaram em pé

novos espaços públicos e privados. Nos anos posteriores à inauguração dessa escola pioneira, Londrina viveu um surto de crescimento que pode ser medido pela observação da arquitetura, em obras públicas ou privadas. Seja como for, a noção de modernidade estava presente:

[...] as velhas casas de madeira dos velhos tempos, estão sendo substituídas ou por magníficos prédios de dois, três e até mais andares, ou por magníficas vivendas, circundadas por esplêndidos jardins ultracivilizados (BUPO; BUPO, 1948, s/p).

Nesse trecho podemos ver claramente essa vontade em ser moderno. A oposição entre as construções de alvenaria e as de madeira expressa-se na utilização das expressões ‘velhos tempos’ e ‘velhas casas’. Isso em 1948, apenas 14 anos após a instalação do município. Os autores do artigo tinham razão em apontar o crescimento da alvenaria como material de construção, que dotava “[...] Londrina de uma arquitetura de bases racionalizadas e referências *Art Déco* [...]” (CASTELNOU, 2002, p. 69). Já em 1939, a prefeitura de Londrina havia proibido a construção de residências de madeira na região central da cidade (BORTOLOTTI, 2007).

Como podemos observar, a percepção de estar participando da construção de uma cidade progressista e moderna já estava presente desde o início da implantação da cidade de Londrina. Para melhorar o aspecto de ‘urbs moderna’, porém, não bastava legislar sobre os materiais com os quais se podia ou não construir a cidade. Havia algum tempo que a educação era vista como a solução para os males da sociedade e a possibilidade de frequentar a escola era considerada, naquela época, um grande feito. Bortolotti (2007), narrando sua infância no final da década de 1940, lembra com orgulho do seu primeiro terno, comprado pelo pai para a festa de entrega dos certificados de conclusão do quarto ano primário, no *Grupo Escolar Hugo Simas*.

O *Grupo Escolar Hugo Simas* tinha, portanto, a missão de formar uma mentalidade moderna, mais adequada ao novo modo de vida que se construía na cidade. Fato, aliás, que não se restringia ao Sertão do Tibagi, pois a década de 1930 foi período fundamental na constituição da nacionalidade e da modernidade brasileira, inclusive com a criação do Ministério da Educação. Este princípio pode ser percebido no seguinte trecho, retirado de uma ata de um

Encontro Pedagógico no *Grupo Escolar Hugo Simas*:

[...] função do professor na formação da mentalidade social [...], assegurou ser ardua a missão do educador, tal qual a do sacerdote, no sentido de disseminar a confiança, a bondade, perseverança, paciência, o civismo, porquanto no templo escolar o professor é um exemplo aos patriocozinhos (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS [1942] apud FARIA, 2010, p. 78).

A importância da escola e do professor para o desenvolvimento da nação foi motivo de constantes preocupações nas décadas de 1930 e 1940 (MAGALDI, 2004). Para atingir esse objetivo, o movimento da *Escola Nova* defendia a 'escola ativa', que se baseava nos progressos até então feitos no campo da psicologia infantil. Recomendava-se uma maior liberdade para as crianças, respeitando as características da personalidade individual e as diversas fases do seu desenvolvimento. Em outras palavras, era o seu interesse o principal motor da aprendizagem (LEMME, 2005).

Durante algum tempo, o *Grupo Escolar Hugo Simas* pareceu responder aos anseios mais imediatos pela escolarização. No entanto, sabemos que suas salas de aula já de início não comportavam o número de alunos que buscavam matricular-se no estabelecimento. Em 1939, por exemplo, o prefeito de Londrina teve de alugar o prédio onde funcionara, algum tempo antes, a Escola Alemã, para abrigar o número crescente de alunos. Três anos depois, o Grupo Escolar utilizava diversos espaços alternativos, o que somavam 27 salas em 1942, contra as 16 de 1939 (FARIA, 2010). Todo esse 'esforço', porém, ainda deixava grande parte da população em idade escolar, que era a maioria da população, fora das salas de aula (BONI, 2009), situação que se manteria nas décadas seguintes.

### Considerações finais

É comum encontrarmos estudos históricos sobre a educação brasileira que enfatizam as rupturas que teriam ocorrido com a proclamação da república e durante o governo Vargas. As experiências educacionais do Império são lidas com base na desqualificação produzida pela própria memória republicana. Assim, as escolas republicanas representariam o novo, o moderno, o civilizado. Schueler e Magaldi (2009)

questionam justamente tais análises que dividem a história da educação nacional em Colônia, Império e República. Para estas autoras, seria necessário considerar a complexidade dos processos históricos de transformação social, política e cultural. Tais processos caracterizam-se pelas rupturas, mas também pelas continuidades.

No interior do país, as escolas isoladas, que dependiam dos esforços e do sacrifício de professores parcamente preparados e pouco remunerados, proporcionavam efeito quase nulo quando se pensa nos objetivos civilizacionais pretendidos pelos discursos oficiais. Então, pode-se verificar duas características do processo histórico de constituição dos edifícios escolares durante a história da educação brasileira. A primeira diz respeito ao imprevisto e à baixa qualidade dos espaços educativos. Mesmo nos centros urbanos mais importantes, os primeiros espaços escolares foram fruto de soluções encontradas às pressas, como meio de satisfazer alguma iniciativa isolada. Ainda como parte desta característica, não podemos deixar de citar o fato de muitas vezes os estabelecimentos escolares serem inaugurados e as aulas terem começado mesmo antes da conclusão das obras. No caso de Londrina, o *Grupo Escolar Hugo Simas* sofreu desse mal. Há imagens que revelam operários terminando a construção enquanto turmas de alunos posam para foto defronte à escola.

A segunda característica marca uma contradição que acompanha a sociedade brasileira. Muitas vezes o discurso defensor da modernidade, que desejava colocar o Brasil no rol dos países civilizados, é materializado em construções escolares que serviam para propagandear os feitos de determinados homens públicos, mas que, igualmente, transmitiam certas representações sobre a educação. Nesse sentido, a escola era vista como responsável pela formação dos cidadãos que amassem sua nação. No entanto, uma análise que percorra o espaço escolar para além das suas fachadas, mostra uma série de obstáculos para a efetivação daqueles propósitos. Por isso, é compreensível a referência aos professores como apóstolos da civilização, sacerdotes e missionários que deveriam cumprir sua tarefa moralizante e cívica, mesmo nas condições mais adversas.

Londrina possuía uma escola imponente – pois de alvenaria, numa paisagem onde ainda imperava a madeira – mas que nascera pequena e cuja localização central refletia a mesma tendência das demais cidades brasileiras, na quais edifícios escolares deveriam ser vistos e servir a

uma parcela da sociedade. Escolas de cidades menores, ou da periferia das maiores, continuaram em segundo plano nos planejamentos governamentais. Governos mais preocupados com a aparência do que com a essência, qualidade persistente da modernidade brasileira.

## Referências

- ARGAN, G. C. **História da arte como história da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BAXANDALL, M. **Padrões de intenção: a explicação histórica dos quadros**. São Paulo: Cia das Letras, 2006.
- BENCOSTTA, M. L. A. (Org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BONI, P. C. As transformações geográficas e populacionais de Londrina na década de 40. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Certidões de nascimento da história: o surgimento de municípios no eixo Londrina – Maringá**. Londrina: Planográfica, 2009, p. 51-66.
- BORTOLOTTI, J. B. **Planejar é preciso: memórias do planejamento urbano de Londrina**. Londrina: Midiograf, 2007.
- BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Caderno de Pesquisa**, n. 64, p. 04-13, fev./1988.
- BUFFA, E.; PINTO, G. de A. **Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas (1893 – 1971)**. São Carlos/Brasília: EdUfscar/Inep, 2002.
- BUPO, B.; BUPO, J. G. B. O Conforto e o bom gosto nos lares norte paranaenses: a magnífica residência do Sr. Roberto Júlio Roehrig em Londrina, s/p. **A Pioneira**, ano I, n.1, mai./1948.
- BURKE, P. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- CASTELNOU, A. **Arquitetura londrinense: expressões de intenção pioneira**. Londrina: Edição do Autor, 2002.
- CASTRO, E. A. de. **Grupos escolares de Curitiba na primeira metade do século XX**. Curitiba: Edição do autor, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Arquitetura das escolas públicas do Paraná (1853-1955)**. 2010. 364f. Tese (Doutorado em História)-Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- \_\_\_\_\_.; IMAGUIRE, M. R. G. **Colégios e educandários**. Curitiba: Edição das autoras, 2006.
- CASTRO, R. A. A. **Ecoss da memória: uma contribuição à história da vida cotidiana de mulheres no Paraná (1930-1975)**. 2003. Tese (Doutorado em História)-Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.
- CERTEAU, M. **A Invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CHAMON, M. Trajetória de feminização do magistério e a (com)formação das identidades profissionais. In: SEMINÁRIO REDESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2006, p. 01-16.
- CHARTIER, R. **História cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Russel, 1990.
- CHÂTELET, A. M. Ensaio de historiografia I: a arquitetura das escolas no século XX. **História da Educação**, n. 20, p. 7-38, set./2006.
- DUTRA, L. V. **Entrevista**. Museu Histórico Padre Carlos Weiss. CD 97. FC020. s/d.
- Elias, N. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- FARIA, T. B. **Em Traços de modernidade: a história e a memória do Grupo escolar 'Hugo Simas' (Londrina-PR, 1937-1972)**. 2010. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

HENRIQUE, W. **O direito à natureza na cidade**. Salvador: Edufba, 2009.

KOSSOY, B. O relógio de Hiroshima: reflexões sobre os diálogos e silêncios das imagens.

**Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 25, n. 49, p. 35-42, 2005.

KOWALTOWSKI, D. C. C. K. **Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino**. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

LEMME, P. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005.

MAGALDI, A. M. B. de M. A civilização projetada e as imagens de professor(a) nos debates educacionais da década de 1930. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: A educação escolar em perspectiva histórica, 3., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004, s/p.

MUSILLI, C.; ABRAMO, M. A. **Londrina puxa o fio da memória**. Joinvile: Letra d'água, 2004.

NORTWICK, T. V. **Somewhere I have never travelled: the hero's journey**. New York: Oxford University Press, 1996.

OLIVEIRA, L. L. A Conquista do espaço: sertão e fronteira no pensamento brasileiro. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v. 5, suplemento, p. 195-215, 1998.

OLIVEIRA, M. S. G. de. **Arquitetura em São Paulo na Era Vargas. O Art Déco e a arquitetura fascista nos edifícios públicos (1930-1945)**. 2008. 139f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

PARANÁ. **Mensagem apresentada pelo Exmo. Snr. Governador Manuel Ribas à Assembléa Legislativa do Estado**. Curitiba, 1935. Disponível em: <[http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Ano\\_1935\\_MFN\\_938.pdf](http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Ano_1935_MFN_938.pdf)>. Acesso: 01 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. **Mensagem apresentada pelo Exmo. Snr. Governador Manuel Ribas à Assembléa Legislativa do Estado**. Curitiba, 1937.

Disponível em:

<[http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Ano\\_1937\\_MFN\\_940.pdf](http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Ano_1937_MFN_940.pdf)>. Acesso: 23 jan. 2012.

PARANÁ-NORTE. **O Edifício do grupo escolar**, ano II, n. 93, 19 de jul. 1936, p. 1. [acervo do CDPH/UUEL]

\_\_\_\_\_. **Pela instrução pública**, ano II, n. 50, p. 1, 20 de out. 1935. [acervo do CDPH/UUEL].

PARK, R. The City: suggestions for the investigation of human behavior in the urban environment. In: PARK, R. E.; BURGESS, E. W. (Org.). **The City**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992, p. 1-46.

PESAVENTO, S. J. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PICANÇO, J. de L.; MESQUITA, M. J. O Sertão do Tibagi, os diamantes e o mapa de Angelo Pedroso Leme (1755). SIMPÓSIO BRASILEIRO DE CARTOGRAFIA HISTÓRICA, 1., 2011. **Anais...** Parati: Universidade Federal de Minas Gerais, 2011, p. 1-17.

PROSSER, E. S. **Cem anos de sociedade, arte e educação em Curitiba: 1853-1953**. Curitiba: Imprensa Oficial, 2004.

REIS, R. M. dos. **A Escola isolada à meia-luz (1891/1927)**. 2011. 310f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SCHUELER, A. F. M. de; MAGALDI, A. M. B. de M. Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**, v. 13, n. 26, p. 32-55, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf>>. Acesso: 02 dez. 2013.

SOUZA, R. F. de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

---

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura**

**moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

VEIGA, C. G. Projetos urbanos e projetos escolares: aproximação na produção de representações de educação em fins do século XIX. **Educação em Revista**, n. 26, p. 103-112, dez./1997.

VIDAL, D. G. Apêndice. In: MIGUEL, M. E. B.; VIDAL, D. G.; ARAUJO, J. C. S. (Org.). **Reformas educacionais**: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920-1946). Campinas/Uberlândia: Autores Associados/Edufu, 2011, p. 461-462.

WOLFF, S. F. S. **Escolas para a república**. São Paulo: Edusp, 2010.

ZANI, A. C. **Repertório arquitetônico das casas de madeira de Londrina-PR**. Londrina: Edição do autor, 2005.

ZEVI, B. **Saber ver a arquitetura**. São Paulo: Martins Fontes: 2011.

ZILBERMAN, R. Nos Princípios da epopéia: Gilgamesh. In: BAKOS, M. M.; POZZER, K. M. P. (Org.). **III Jornada de estudos do oriente antigo**: línguas, escritas e imaginários. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998, p. 57-72.

*Recebido em: 28/12/2013*

*Aceito em: 04/06/2014*