

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/MESTRADO**

ALEXANDRA FERREIRA MARTINS RIBEIRO

**ADENTRANDO AOS ARQUIVOS: FORMAÇÃO E ASPECTOS DA ATUAÇÃO
DOCENTE DE PÓRCIA GUIMARÃES ALVES (1917-1962)**

**CURITIBA
2018**

ALEXANDRA FERREIRA MARTINS RIBEIRO

**ADENTRANDO AOS ARQUIVOS: FORMAÇÃO E ASPECTOS DA ATUAÇÃO
DOCENTE DE PÓRCIA GUIMARÃES ALVES (1917-1962)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Linha de pesquisa História e Políticas da Educação.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

**CURITIBA
2018**

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

Ribeiro, Alexandra Ferreira Martins
R484a 2018 Adentrando aos arquivos: formação e aspectos da atuação docente de Pórcia Guimarães Alves (1917-1962) / Alexandra Ferreira Martins Ribeiro ; orientadora: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira. – 2018.
197 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018
Bibliografia: f. 176-194

1. História da Educação. 2. Professores - Formação. 3. Alves, Pórcia Guimarães. I. Vieira, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.9

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 840
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Alexandra Ferreira Martins Ribeiro

Aos vinte e dois dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezoito, reuniu-se às 9h, na Sala de Defesa, da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.^a Dr.^a Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira, Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha, Prof.^a Dr.^a Wilma de Lara Bueno e Prof.^a Dr.^a Rosa Lydia Teixeira Corrêa para examinar a Dissertação da mestranda **Alexandra Ferreira Martins Ribeiro**, ano de ingresso 2016, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". A aluna apresentou a dissertação intitulada "ADENTRANDO AOS ARQUIVOS: FORMAÇÃO E ASPECTOS DA ATUAÇÃO DOCENTE DE PÓRCIA GUIMARÃES ALVES (1917 - 1962)" que, após a defesa foi APROVADA pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 11h15. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: Recomenda-se a publicação do trabalho sob a forma de capítulos de livro e artigos em periódicos.

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira [Assinatura]

Convidado Externo:

Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha [Assinatura]

Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Wilma de Lara Bueno [Assinatura]

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Rosa Lydia Teixeira Corrêa [Assinatura]

[Assinatura]
Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Em homenagem à memória da professora Pórcia Guimarães Alves que, em 2017, completaria seu centenário de vida.

AGRADECIMENTOS

À minha estimada orientadora, Prof.^a Dr.^a Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira, por me proporcionar tantos aprendizados durante minha passagem no mestrado e por me apresentar a Professora Pórcia Guimarães Alves. Por conta da experiência profissional e humana de minha orientadora, pude realizar essa sensível pesquisa. A dedicação, a persistência e a paciência da Professora Alboni impulsionaram-me a aproveitar as oportunidades oriundas do arquivo pessoal e superar os limites e desafios que a pesquisa ocasionou. Agradeço por ter me aceitado como orientanda e ter investido seu tempo nos estudos que deram origem a essa dissertação.

À Pontifícia Universidade Católica do Paraná e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, por compartilharem seus conhecimentos, os quais deram subsídios à análise dos documentos que integraram essa pesquisa.

Ao Instituto Histórico e Geográfico do Paraná, por manter cuidadosamente os arquivos pessoais da Professora Pórcia e por oferecer pronto-atendimento por parte de seus colaboradores Kallil Assade e Livia Nogas Dimbarre.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por financiar parte da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha, à Prof.^a Dr.^a Rosa Lydia Teixeira Corrêa e à Prof.^a Dr.^a Wilma de Lara Bueno, por inúmeras contribuições na qualificação, as quais contribuíram para o processo de elaboração dessa dissertação.

À leitura do texto feita por Adriana Ferreira Martins Afllen, Lúcia Burzynski Bialli e Juliane Jankowski, que carinhosamente lançaram seus olhares à pesquisa durante sua elaboração.

Ao meu esposo – André – e aos meus filhos – Pedro Henrique e Alexandre – por todo o carinho e por toda a compreensão a mim dedicados durante o período em que estive envolvida com a pesquisa.

Vencer na vida!

Viveu bem
quem riu muito
e amou ainda mais.

Conquistou o respeito dos homens
inteligentes,
a admiração das mulheres,
o amor das crianças.

Cumpriu uma missão,
preencheu um lugar
e por isso,
deixa o mundo melhor do que encontrou.

Seja como uma árvore,
seja como uma flor,
um poema perfeito,
ou os frutos de um amor.

Soube encontrar o melhor dos outros,
porque deu o melhor de si mesmo,
e a si mesmo
se encontrou.

(ALVES, 1969, p. 12)

RESUMO

A professora Pórcia Guimarães Alves, nascida em 1917 e falecida em 2005, dedicou boa parte de seu tempo à educação. Pórcia teve acesso a uma formação educacional e docente privilegiada, possibilitada tanto por sua família quanto pelo Estado. O período de sua instrução elementar, até a conclusão do curso de Pedagogia, foi marcado pela paulatina inserção dos conhecimentos científicos da Sociologia, da Biologia e da Psicologia, intuindo o desenvolvimento de novos padrões à educação e à especialização científica dos professores. Pórcia enfatizou os estudos da Psicologia ligada às questões educacionais no Curso de Pedagogia e em congressos e cursos complementares. Seus conhecimentos da Psicologia aplicados à Educação concretizaram-se nas ações que transitaram entre sua docência na Universidade Federal do Paraná, com a instalação e a direção do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE), da Escola Mercedes Stresser e do Instituto Decroly. Logo, nesse estudo, procurou-se responder ao questionamento: Como se deu a formação e atuação docente de Pórcia Guimarães Alves, entre o período de 1917 a 1962? Elencaram-se os objetivos específicos: identificar, na composição familiar de Pórcia, elementos que colaboraram para sua formação docente; pesquisar as influências institucionais na sua formação docente; e investigar a formação complementar, a inserção profissional e alguns aspectos da atuação docente de Pórcia. Nessa perspectiva, a pesquisa seguiu o caminho da busca bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa. Como aporte teórico-metodológico, foi basilar o estudo de Viñao Frago (1995) sobre a possibilidade de estudos na História da Educação por meio da História Cultural; Goodson (1992), no que tange à integração do professor e a pessoa do professor em um único ser, e de Loriga (2011) acerca das perspectivas da biografia na historiografia. Ao longo de sua vida, Pórcia constituiu um diversificado acervo de documentos que variaram desde dados de seus familiares, informações e certificados de seu período escolar, diários, recortes de jornais, cartas, publicações, até pesquisas que compõem um extenso arquivo pessoal. Para a análise desses documentos, a pesquisa valeu-se dos estudos de Gomes (2004) e Farge (2009) e da análise de conteúdo proposta por Bardin (2015). Quanto à utilização da memória como fonte histórica, foi importante a contribuição dos conceitos de “arquivar a própria vida”, de Artières (1998), e de “memória silenciada”, de Pollak (2017). Para a contextualização histórica, cultural, social, econômica e política da pesquisa, deram apoio os estudos realizados por Miguel (1997); Maluf & Mott (1998); Gomes (1999, 2013); Del Priore (2005); Souza (2008) e Vieira (2015, 2017). As análises dos documentos evidenciaram que a formação docente de Pórcia foi resultado de sua vontade de ser professora, somada ao ambiente proporcionado por sua família e pelo Estado.

Palavras-chave: História da Educação; Formação Docente; Pórcia Guimarães Alves; Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE).

ABSTRACT

The teacher Pórcia Guimarães Alves, born in 1917 and deceased in 2005, dedicated much of her time to education. Pórcia had access to a privileged educational and educational training, made possible by both his family and the State. The period of his elementary education, until the conclusion of the Pedagogy course, was marked by the gradual insertion of the scientific knowledge of Sociology, Biology and Psychology, sensing the development of new standards for the education and scientific specialization of teachers. Pórcia emphasized the studies of Psychology related to the educational issues in the Pedagogy Course and in conferences and complementary courses. His knowledge of Psychology applied to Education materialized in the actions that transited between his teaching at the Federal University of Paraná, with the installation and direction of the Center for Educational Studies and Research (CEPE), Mercedes Stresser School and Decroly Institute. Therefore, in this study, we tried to answer the question: How did the formation and teaching performance of Pórcia Guimarães Alves, between the period from 1917 to 1962? The specific objectives were listed: identify, in the family composition of Pórcia, elements that collaborated for their teacher training; researching institutional influences in their teacher education; and to investigate the complementary formation, the professional insertion and some aspects of the teaching performance of Pórcia. From this perspective, the research followed the path of bibliographical and documentary search, with a qualitative approach. As a theoretical-methodological contribution, the study of Viñao Frago (1995) was based on the possibility of studies in the History of Education through Cultural History; Goodson (1992), regarding the integration of the teacher and the person of the teacher into a single being, and de Loriga (2011) about the perspectives of biography in historiography. Throughout his life, Pórcia has been a diversified collection of documents ranging from his family's data, information and certificates of his school days, diaries, newspaper clippings, letters, publications, to surveys that make up an extensive personal archive. For the analysis of these documents, the research was based on the studies of Gomes (2004) and Farge (2009) and the analysis of content proposed by Bardin (2015). As for the use of memory as a historical source, it was important to contribute to Pollak's (2017) concepts of "archiving life itself", Artières (1998), and "silenced memory". For the historical, cultural, social, economic and political contextualization of the research, they supported the studies carried out by Miguel (1997); Maluf & Mott (1998); Gomes (1999, 2013); Del Priore (2005); Souza (2008) and Vieira (2015, 2017). The analyzes of the documents showed that the teacher training of Portia was the result of her desire to be a teacher, added to the environment provided by her family and the State.

Key-words: History of Education; Teacher Training; Pórcia Guimarães Alves; Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE).

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de pesquisas encontradas por assunto	14
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CEPE	Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais
CRPEs	Centro Regionais de Pesquisas Educacionais
FFCL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná
IHGPR	Instituto Histórico e Geográfico do Paraná
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPPUC	Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
MC-USP	Museu de Ciências da USP
MEC	Ministério da Educação
MIS-PR	Museu da Imagem e do Som do Paraná
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SBP	Sociedade Brasileira de Pediatria
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UFPR	Universidade Federal do Paraná
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Alguns familiares de Pórcia.....	34
Figura 2 – Projeto do brasão de armas de Visconde de Nacar	41
Figura 3 – Assinatura de Magdalena	44
Figura 4 – Pórcia, Augusto e Dalena no ano de 1940	48
Figura 5 – Traçados do rosto de Pórcia, por J. M. N.	54
Figura 6 – Roupas de Pórcia, em dois momentos distintos	58
Figura 7 – Orestes e outros funcionários do estado do Paraná (1924)	67
Figura 8 – Pórcia e seus livros	70
Figura 9 – Foto de Pórcia para o artigo “Orientação Profissional” (ALVES, 1950)..	75
Figura 10 – Escolarização de Pórcia.....	76
Figura 11 – Localização da Residência dos Guimarães Alves	79
Figura 12 – Frente do Boletim do Grupo Escolar Anexo à Escola Normal	85
Figura 13 – Interior do Boletim do Grupo Escolar Anexo à Escola Normal	86
Figura 14 – Boletim do Curso Complementar da Escola de Aplicação na Escola Normal.....	93
Figura 15 – Certificado Collégio São José	102
Figura 16 – Curso de aperfeiçoamento de professores	112
Figura 17 – Linha do Tempo: principais cursos	133
Figura 18 – Pórcia aos 25 anos	135
Figura 19 – Principais atividades da trajetória docente de Pórcia	141
Figura 20 – Sala de Aula do Centro Educacional Guaíra	157

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. PÓRCIA E A CASA GUIMARÃES ALVES	31
1.1 O NOME	31
1.2 A FAMÍLIA	33
1.3 A MÃE: A MEMÓRIA DA NOBREZA	37
1.4 A HERANÇA MATERNA	45
1.5 O PAI: A EXPERIÊNCIA BURGUESA?	61
1.6 A HERANÇA PATERNA	68
2. NOS MOLDES DO ESTADO	74
2.1 NO JARDIM DO PALÁCIO	81
2.2 AS ESCADARIAS DA INSTRUÇÃO: CURSO PRIMÁRIO	84
2.3 SUBINDO MAIS UM DEGRAU: CURSO COMPLEMENTAR	92
2.4 NO VIÉS DAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS	94
2.5 O RETORNO AO PALÁCIO DA INSTRUÇÃO	106
3. PÓRCIA DENTRO E FORA DA UFPR	120
3.1 FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DO PARANÁ	120
3.2 EM BUSCA DE NOVOS CONHECIMENTOS	132
3.3 EXIGINDO SEU LUGAR	140
3.4 DEIXANDO SUAS MARCAS NA EDUCAÇÃO DO PARANÁ	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
REFERÊNCIAS	176
DOCUMENTOS OFICIAIS	184
PUBLICAÇÕES DE PÓRCIA	186
MANUSCRITOS DE PÓRCIA	186
CARTAS	187
JORNAIS E PERIÓDICOS	190
DOCUMENTOS AVULSOS	192
FOTOGRAFIAS	194
ANEXOS	195

INTRODUÇÃO

Esta dissertação insere-se no projeto de pesquisa História, Memória e Formação de Professores, na linha de pesquisa História e Políticas da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Por meio da análise do arquivo pessoal da professora Pórcia Guimarães Alves, doravante chamada de Pórcia, tem como objeto de estudo a formação e os aspectos da atuação docente da professora.

Pórcia teve acesso a uma formação privilegiada. Sua instrução educacional aconteceu nas escolas anexas à Escola Normal Secundária¹, na cidade de Curitiba. Posteriormente, formou-se na mesma instituição entre os anos de 1932 a 1937. Compôs a primeira turma, em 1938, do curso de Pedagogia. Na Faculdade de Ciências e Letras, teve contato com a disciplina de Psicologia Genética, que lhe proporcionou conhecer a aplicação dos estudos psicológicos na educação. Além das pesquisas que desenvolvia em seu cotidiano profissional, atualizava seus conceitos educacionais em cursos de formação e congressos nacionais e internacionais. No âmbito profissional, atuou como professora primária adjunta no Grupo Escolar Dezenove de Dezembro, entre os anos de 1938 a 1948; foi professora no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial² (SENAI) entre os anos de 1943 a 1946; lecionou História Geral do Brasil no Colégio Novo Ateneu, no período de 1946 a 1947; no Instituto de Educação, foi professora de Filosofia da Educação e Ciência da Criança; em 1948, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR), foi professora auxiliar da disciplina Biologia da Educação; em 1992, ao se aposentar, recebeu o título de Professor Emérito pela UFPR, após 30 anos lecionando Psicologia na Educação. No ano de 1951, a pedido do governador Moysés Lupion³, elaborou o Regulamento do Lar-Escola Hermínia Lupion. Ainda em 1951, foi

¹ “A Escola Normal do Paraná passou por várias denominações: 1879 – Escola Normal do Paraná; 1923 – Escola Normal Secundária; 1936 – Escola de Professores; 1946 – Instituto de Educação do Paraná; 1992 – Instituto de Educação Prof. Erasmo Pilotto; 1993 – Instituto de Educação do Paraná Prof. Erasmo Pilotto” (CORREIA, 2013, p. 255). A Escola Normal de Curitiba foi fundada em 1922, “[...] rodeada pelos principais serviços públicos da cidade” (CORREIA, 2013, p. 255) e objetivava formar professores primários.

² Órgão instituído de acordo com o Decreto-Lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942, Lei Orgânica do Ensino Industrial, que “[...] estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial, que é o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca” (BRASIL, 1942).

³ Moysés Lupion foi por dois períodos governador do estado do Paraná, entre os anos de 1947 a 1951 e 1956 a 1961 (PARANÁ, 1994).

designada para estudar, organizar e dirigir o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE), órgão vinculado à Secretaria de Educação e Cultura do Paraná. Em 1952, inaugurou o Centro Educacional Guaíra⁴, projeto idealizado e concretizado pela professora pesquisada. Entre seus feitos, inclui-se a organização da primeira Clínica Psicológica do Estado, em 1956; a assunção e direção da Escola Mercedes Stresser a pedido da Associação Paranaense de Proteção ao Psicopata, em 1961; e a instalação e direção do Instituto Decroly, uma clínica psicológica com escola de recuperação anexa, em 1962. Dessa forma, após apresentar o tema da pesquisa, que tem como objeto de estudo a trajetória da formação e aspectos da atuação docente de Pórcia, será exposto o que motivou o desenvolvimento desse estudo.

O gosto pela pesquisa histórica e o desejo de estudar, dentro da História da Educação, levou a pesquisadora dessa dissertação à busca de um sujeito articulado com seu tempo, seu contexto e suas relações. Por meio das fontes, ansiava-se por um estudo que pudesse compreender e interpretar uma pessoa em seu contexto histórico, encontrando não apenas as marcas de seu tempo, mas aquilo que a tornara singular em determinados aspectos, bem como interpretar suas limitações oriundas da qualidade de estar ligada a um tempo, a uma determinada cultura e a certas políticas. Nessa busca, reviveram-se as lembranças de sujeitos que estiveram imbricados em teias de relações, cujas ações e discursos resultaram em práticas relevantes na História da Educação. Desses nomes, pensou-se na possibilidade de estudar a trajetória da professora Pórcia e, após reflexão acerca dessa possibilidade, optou-se por ela.

Uma vez definido o objeto de pesquisa, passou-se a averiguar em bancos de teses e dissertações o que havia de produção acerca da trajetória da referida professora, com o intuito de identificar aquilo que pudesse contribuir com o alinhamento teórico-metodológico da dissertação. Consultando o banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDDT) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (2016), foi dada a busca pelo termo Pórcia, cuja pesquisa resultou infrutífera. Depois, utilizando o termo Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, apareceram 197 trabalhos, dos quais nenhum versava sobre a instituição paranaense.

⁴ Idealizado para ser “Centro de Demonstração do Ensino Primário” (ALVES, 1997, p. 30).

Em um segundo momento, considerando que a professora Pórcia nasceu no Paraná e foi professora da UFPR, dedicou-se atenção especial às produções dos Programas de Pós-graduação dessa universidade, entendendo que poderia haver um peculiar interesse no estudo de sua vida e feitos. Dessa maneira, buscaram-se assuntos ligados ao tema no acervo digital de Teses e Dissertações (UFPR), o que possibilitou encontrar contribuições. Os resultados dessa busca estão dispostos conforme Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 – Quantidade de pesquisas encontradas por assunto

Assunto	Total	Quantidade			
		Educação		História	
		Mestrado	Doutorado	Mestrado	Doutorado
Intelectual	15	8	4	1	2
Educadores	2	2			
Educação	903	688	215		
TOTAL	919	698	219	1	2

Fonte: a autora, 2016.

A pesquisa, a partir do termo “intelectual”, possibilitou localizar 12 produções em Educação e 3 em História. Por meio do termo “educadores”, foram localizadas 2 produções em Educação. Devido à escassez de trabalhos ligados à trajetória de professores, acreditou-se que era relevante a análise de todas as teses e dissertações produzidas em Educação que se encontravam disponíveis para consulta.

Na tentativa de encontrar produções relevantes para essa pesquisa, primeiramente foram avaliados o título do trabalho e dependendo da potencialidade, posteriormente analisava-se o resumo. Possivelmente, alguns trabalhos relevantes, que contribuiriam com a pesquisa, ficaram fora desse levantamento. Essa averiguação permitiu selecionar quatro produções que poderiam contribuir com a pesquisa, as quais serão descritas na sequência.

Ancorada em grandes historiadores, Silvete Aparecida Crippa de Araújo (2010) elaborou a dissertação *Professora Julia Wanderley, uma mulher-mito (1874-1918)*. Para dissertar sobre ela, a autora estruturou sua narrativa em três capítulos: um falando sobre a origem familiar – a jovem, a mulher, a mãe; outro abordando a formação e a atuação profissional; e um terceiro, não muito peculiar nas abordagens biográficas, que discutia a construção de uma personagem, de um mito personificado na figura da professora Julia, por contemporâneos biógrafos tradicionais.

Analisando a atuação intelectual articuladora de Erasmo Pilotto (1910-1992) em favor da Escola Nova no Paraná, nas décadas de 1930 a 1950, a dissertação de Rossano Silva (2009), intitulada *A arte como princípio educativo: um estudo sobre o pensamento de Erasmo Pilotto*, pretendeu reconstruir a trajetória de Pilotto⁵. Silva (2009) buscou outros agentes envolvidos com o professor nos diversos espaços de socialização e atuação “[...] onde o intelectual teve contato com a arte e com ideias educativas ligadas ao seu ensino” (SILVA, 2009). Na construção da trajetória de Pilotto, o autor analisou fontes de tipologias variadas, disponíveis em arquivos de pesquisa de Curitiba e de Ponta Grossa.

Rossano Silva continuou seus estudos sobre Pilotto e defendeu a tese *Educação, arte e política: a trajetória intelectual de Erasmo Pilotto*, em 2014. Nesse trabalho, o autor analisou “[...] as concepções e o papel dado à arte como fundamento da formação cultural da criança e do professor, avaliando como, no decorrer de sua trajetória, suas concepções de arte variaram entre a arte tradicional e a moderna, classificadas por Pilotto como ‘arte longa’ e ‘arte breve’” (SILVA, 2014).

Outra dissertação que estudou a trajetória intelectual de um docente paranaense foi a de João Paulo de Souza Silva (2013), intitulada *Percursos entre modernidade*. Nessa dissertação, que analisa a educadora Eny Caldeira (1912-2002), o autor aborda as ideias e as ações educativas e modernizadoras de sua pesquisada, na década de 50. Ele defende que Caldeira foi uma das personagens de transição na formação do campo educacional no Paraná, momento em que se elevam as “[...] ciências como fonte: Sociologia, Biologia e especialmente a Psicologia como referenciais para o desenvolvimento de novos paradigmas educacionais no Estado e a busca de especialização científica dos quadros docentes” (SILVA, 2013). A dissertação foi dividida em dois capítulos: o primeiro analisa a formação familiar, escolar e universitária de Caldeira, e o segundo discute as atividades desenvolvidas pela professora durante o período em que esteve na direção do Instituto de Educação.

Embora algumas teses e dissertações dispostas no acervo da UFPR tenham sido dedicadas a educadores do Paraná, até o momento não foi possível encontrar uma que tenha analisado a trajetória docente de Pórcia. Foi possível constatar também que ainda é pequeno o número de pesquisas sobre as contribuições de educadores no âmbito paranaense.

⁵ Denise Grein Santos, da primeira turma de doutorado em Educação da UFPR, também estudou o Professor Erasmo Pilotto.

Mesmo com falta de trabalhos, com esforço no nível de aprofundamento de mestrado ou doutorado destinados à professora Pórcia, Bencostta (2006) narra o início das atividades do CEPE e do Centro Educacional Guaíra no livro *Anísio Teixeira na Direção do INEP: Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964)*, que fora organizado por Marta Maria de Araújo e Iria Brzezinski, no ano de 2006.

Outra publicação, intitulada *Pórcia Guimarães Alves: reminiscências, itinerários e cenas de uma intelectual nos campos da Psicologia e da Educação* (BENCOSTTA; WALGER, 2015), traz alguns dados biográficos da professora e a coloca na posição de um dos principais nomes da Psicologia no Paraná. O texto investigou discursos de Pórcia, tentando questioná-los em seu meio de intelectual na procura por significados históricos característicos, buscando-se “[...] mostrar o pensamento educacional, e mais especificamente, psicológico de Pórcia, bem como sua importância para o campo da Psicologia Educacional do Paraná” (BENCOSTTA; WALGER, 2015, p. 142). Mesmo após esse trabalho, acredita-se que há muito a ser estudado sobre a professora.

Assim, diante da quantidade inexpressiva de pesquisas sobre Pórcia somadas à necessidade de preservar as memórias da História da Educação no Paraná e, ainda, considerando que o estudo da formação docente de Pórcia atrela-se à linha de pesquisa História e Políticas da Educação, no projeto de pesquisa História, Memória e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação da PUCPR, justifica-se a elaboração dessa dissertação.

Oriunda de uma família importante no contexto paranaense, Pórcia foi privilegiada pela formação na Escola Normal entre os anos de 1932 a 1937, em Curitiba. Ela, assim como os demais agentes do período em voga, considerava como centros difusores de cultura os cursos de formação das antigas escolas normais. Boa parte da formação de Pórcia constituiu-se durante a Era Vargas (1930 a 1945). No projeto do grupo de intelectuais⁶ que cercavam Vargas, a cultura era interpretada como patrimônio da sociedade e por isso era valorizada e difundida por meio de atividades que incluíam a educação.

O intervencionismo estatal também projetava na educação o auxílio para os planos de desenvolvimento econômico do país e no entendimento de Ferreira (2012), o governo federal acompanhava as tendências mundiais e promovia as políticas

⁶ Entre esses intelectuais, pode-se citar Gustavo Capanema, Carlos Drummond de Andrade, Mario de Andrade, entre outros.

públicas de valorização do trabalhador. O Estado era o interventor, planejador e regulador e compunha um sistema de educação universal que se interligava ao planejamento de intervenção estatal para o desenvolvimento econômico. Por essa perspectiva, para além de centros difusores de cultura, a formação de professores estava conectada aos empreendimentos governamentais.

O Paraná compartilhava com o governo federal as preocupações com a ordem, a disciplina e a obediência e acreditava que a instrução poderia adequar os paranaenses aos moldes do progresso brasileiro. Miguel (1997) explica que o governo, a partir dos anos 30, buscava racionalizar a administração do Estado, intuindo organizar-se de acordo com o desenvolvimento, e essa organização influenciava o sistema educacional. Logo, na Escola Normal, faziam parte da formação pedagógica do professor os conhecimentos sobre as técnicas e os métodos de ensino, que exploravam as disciplinas de cunho experimental, como a Psicologia, a qual marcou a trajetória da professora Pórcia, colocando-a como uma das precursoras da Psicologia no Paraná.

Desses breves apontamentos acerca da formação e da atuação de Pórcia surgiram as questões norteadoras dessa pesquisa: Quais foram as influências familiares e sociais? Quais foram suas escolhas? Com quem se relacionava e quais eram as ideias vigorantes? Diante dessas influências, como se deu sua inserção e atuação profissional? Questões que foram sintetizadas na pergunta que segue: Como se deu a formação e atuação docente de Pórcia Guimarães Alves (1917-1962)?

A delimitação temporal transitou por períodos anteriores ao nascimento de Pórcia, no ano de 1917, percorreu sua formação elementar e docente, passou por suas primeiras atuações profissionais, até a concretização de algumas de suas ações voltadas à educação no ano de 1962, com a instalação do Instituto Decroly. Compreende-se que esse recorte temporal corresponde a um período com características singulares tanto para Pórcia quanto para o contexto histórico em que se deu sua formação docente, bem como para a paulatina inserção dos conhecimentos da Psicologia no campo educacional. A pesquisa tem como objetivo geral analisar como se deu a formação e alguns aspectos da atuação docente de Pórcia Guimarães Alves (1917-1962). Como objetivos específicos, identificar, na composição familiar de Pórcia, elementos que colaboraram para sua formação docente; pesquisar as influências institucionais na sua formação docente; e investigar

a formação complementar dela, a sua inserção profissional e alguns aspectos da sua atuação docente.

Para buscar as influências familiares, políticas, culturais e sociais na formação docente de Pórcia, bem como sua relação com o todo social, a pesquisa fundamentou-se na História Cultural, aprofundando-se na narrativa biográfica proposta por Loriga (2011) para, dessa forma, atender aos objetivos propostos. De acordo com Viñao Frago (1995), a pesquisa da História da Educação pela perspectiva da História Cultural permite uma diversidade de temas e abordagens interdisciplinares com outras ciências.

Essa multiplicidade de perspectivas, segundo Vieira (2015), foi permitida devido à ampliação da compreensão de objetos, problemas e abordagens, que possibilitam um tratamento interdisciplinar da História com ciências como a psicologia, a linguística, a antropologia, a economia e a sociologia, entre outras. Esse tipo de abordagem abrange a história da cultura material e o mundo de emoções, sentimentos e imaginação, as representações e imagens mentais, a cultura da elite ou os grandes pensadores, a cultura popular, a mente humana como produto sócio-histórico, os sistemas de significados compartilhados, a língua e as formações discursivas criativas dos sujeitos e realidades sociais. Assim, quanto à forma de aproximar-se da trajetória de formação docente de Pórcia, intuindo alcançar o objetivo geral e os específicos, a pesquisa seguiu os caminhos propostos pela História Cultural, com caráter bibliográfico e documental e com enfoque qualitativo para a análise dos dados.

Para dissertar acerca da formação docente de Pórcia, escolheu-se a narrativa em gênero biográfico, compreendendo que essa trajetória pode ser delineada com a metodologia da biografia. Cabe salientar que apesar de muitas similaridades, cada um desses gêneros impõe características específicas no trabalho do historiador, além dos métodos essenciais à escrita da história.

A biografia, explica Le Goff (2014), faz do personagem o ponto central do estudo e em torno desse sujeito é organizado o campo de pesquisa. Apesar da centralidade do pesquisado, será a documentação que ditará os limites e as possibilidades desse tipo de investigação e após um olhar crítico sobre os documentos disponíveis, o historiador considerará praticamente todas as fontes na narrativa.

Portanto, caso a opção fosse por escrever a biografia de Pórcia, essa construção necessitaria considerar todos os aspectos de sua vida que pudessem ser interpretados a partir das fontes disponíveis. Entretanto, uma vez optando pela

trajetória, pode-se focar em sua formação docente e vislumbrar as influências das tradições, das matrizes filosóficas e ideológicas, bem como considerar o contexto histórico em que se deu esse itinerário. Assim, talvez a forma mais assertiva de denominar a narrativa dessa dissertação seja chamá-la de trajetória biográfica.

A narrativa acerca da trajetória de uma pessoa deve atentar-se para o apontamento de Levi (2006) quanto à necessidade de evitar modelos que fazem associações cronológicas ordenadas, que consideram o sujeito como uma personalidade estável e coerente, dono de ações constantes e isento de incertezas. Loriga (1998) reitera que se deve dispensar devida atenção para que uma finalidade temporal do indivíduo não estruture a narrativa. Bourdieu (2006) complementa que é um erro pensar na vida de um sujeito como um trajeto percorrido – composto de início, meio e fim – e organizado por uma sucessão de acontecimentos históricos. Na acepção do autor:

[...] tratar a vida como uma história, isto é, como o relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção, talvez seja conformar-se com uma ilusão retórica, uma representação comum da existência que toda uma tradição literária não deixou e não deixa de reforçar (BOURDIEU, 2006, p. 185).

Assim, por mais que se tenha pensado em referencial temporal, como no caso da trajetória de formação de Pórcia, procurou-se, na documentação, os caminhos e as decisões, nem sempre coerentes e fáceis de decifrar, que a professora optou por seguir e que a constituíram como docente.

Quando se pensou na trajetória da formação de Pórcia, considerou-se fundamental a acepção de Loriga (1998) sobre o uso da biografia como problema histórico e não se buscou mostrar uma heroína, ou uma mulher que aprendeu devido a seus sofrimentos, muito menos se focou apenas no indivíduo, mas procurou-se aproximar-se de uma pessoa real, “[...] um ser particular e fragmentado” (LORIGA, 1998, p. 249), que fez parte de um dado momento histórico, que assim como foi constituída por ele, também o constituiu. Somente por essa perspectiva:

[...] por meio de diferentes movimentos individuais, é que pode se romper com as homogeneidades aparentes (por exemplo, a instituição, a comunidade ou o grupo social) e revelar conflitos que presidiram à formação e à edificação das práticas culturais: penso nas inércias e na ineficácia normativas, mas também nas incoerências que existem entre as diferentes normas, e na maneira pela qual os indivíduos, ‘façam’ eles ou não a história, moldam e modificam as relações de poder (LORIGA, 1998, p. 249).

As particularidades dos indivíduos e sua relação com o meio em que vive também se fazem importante para a compreensão da formação docente e de suas práticas. Para Goodson (1992), os modelos de ensino e as práticas educativas do professor são impactados pelo seu estilo de vida dentro e fora da escola. Nesse sentido, não se pode separar a pessoa do professor de sua profissão de professor. Assim, minúcias da vida de Pórcia tornam-se relevantes à compreensão de sua pessoa e, conseqüentemente, de sua formação docente.

Consideraram-se as particularidades da trajetória da formação docente de Pórcia, ponderando que os sucessivos episódios não são compostos por apenas um ator. Dessa maneira, a análise da trajetória de formação de Pórcia foi articulada com a apreciação do contexto histórico-político-social e atentando-se para o fato de que o percurso se constituiu por relações complexas, que envolvem sujeitos com intencionalidades nas ações e nos discursos.

Pórcia estudou no Grupo Escolar Anexo à Escola Normal, depois no Collegio São José e, posteriormente, iniciou o curso da Escola Normal Secundária, em 1932. Nesse período, as professoras do ginásio eram as “[...] normalistas recém-formadas, mas que eram oriundas das consideradas ‘melhores famílias curitibanas’” (VIEIRA; MIGUEL, 2015, p. 42). Essas normalistas haviam sido formadas com base na reforma da Escola Normal, que teve início nos primeiros anos da República.

Quanto aos seus objetivos, a reforma se propunha a preparar um professor para conhecer o meio em que iria atuar, dando-lhe suficiente cultura intelectual que lhe permitisse transmitir aos alunos o mínimo de conhecimentos úteis às suas vidas para serem cidadãos, homens e trabalhadores com bons hábitos morais e mentais e noção de deveres cívicos (VIEIRA; MIGUEL, 2015, p. 42).

Nos objetivos de ensino e nas bases educativas da Escola Normal, “[...] bem como nas medidas de organização da referida escola, estava implícita a concepção de educação como molde do caráter do povo fundamentado na tríplice base: higiênica, cívica e moral” (MIGUEL, 2008, p. 157). Tais princípios, que estavam presentes na educação brasileira, não diferiam de outros países da Europa e das Américas.

As décadas iniciais do século XX foram marcadas pela necessidade de proteção das fronteiras, pela construção do sentimento de nação, pelos projetos de urbanização, pelo fortalecimento das indústrias internas, pela centralização do poder do Estado, além da expansão da escolarização elementar como meio de garantir os projetos governamentais. Um período marcado por questões políticas, econômicas e

ideológicas e no qual a educação foi percebida como uma forma de “[...] preparar o homem para a sociedade industrial que, no final do século XIX, já se instalava com a transformação do capital agrícola do café em capital financeiro” (VIEIRA; MIGUEL, 2015, p. 40).

Intrinsecamente ligada a essas questões, crescia a participação de intelectuais nas esferas políticas, o que influenciava na elaboração das propostas pedagógicas pautadas na pedagogia da Escola Nova. Com o processo de industrialização do país, os educadores começaram a pensar em soluções para as questões da educação, as quais atendessem às necessidades dessa sociedade que se constituía e que se esperava. “Para tais intelectuais e educadores, a pedagogia da Escola Nova representava uma nova forma de tratar os problemas da educação, do homem e da sociedade” (VIEIRA; MIGUEL, 2015, p. 40). De acordo com Cabral e Magalhães (2016), no período intitulado

[...] quadros de intelectuais defensores da escola nova passaram gradativamente a ser integrados nas estruturas sustentadoras das políticas de Estado, participando da construção de práticas pedagógicas, associadas a políticas para uma educação de massas que contribuíssem para manter ou modificar conceitos universais e novas ideias exigidas no seio da estrutura social, visando formar um homem novo e garantir a democracia como uma forma de vida exigida pela sociedade moderna. Intelectuais que atuaram nas esferas educacionais de gestão pública, em órgãos de definição de políticas educacionais nacionais e internacionais, na criação de instituições e do conhecimento com base nos ideais escolanovistas (CABRAL; MAGALHÃES, 2016, p. 171).

Apesar da influência de pensadores estrangeiros, alguns intelectuais brasileiros adaptavam as propostas ao cenário brasileiro e pleiteavam um sistema de organização escolar que atendesse às necessidades de modernização do país. No Paraná, a inspiração das ideias do movimento da Escola Nova reflete-se em três fases: a inicial (1920-1938), a consolidação (1938-1946) e a expansão dessas influências escolanovistas, segundo Miguel (1997). Na fase inicial

[...] o sistema escolar caracterizou-se pelas medidas de racionalização com predomínio das medidas técnico-pedagógicas, a inclusão de administração e organização escolar no currículo da Escola Normal, assim como Higiene e Puericultura. A Psicologia, Biologia e a Sociologia começaram a dar os fundamentos da formação teórica do professor (VIEIRA; MIGUEL, 2015, p. 42).

De acordo com Miguel (2008), a partir de 1923, institucionalizou-se a formação de professores no Paraná e o Curso da Escola Normal passou a ser visto como

profissionalizante. O movimento pedagógico da Escola Nova contestava a educação tradicional vigorada até os finais do século XIX:

Os procedimentos de ensino, seus meios e recursos apresentados na forma de sistemas didáticos definidos, que possibilitariam compreender as relações entre os modelos ideais e os modelos práticos da nova ação educativa. A renovação proposta não se continha, pura e simplesmente, no conceito de ensino ativo. Contudo, em termos práticos essa característica era a que representava sua oposição à escola tradicional (VIEIRA; MIGUEL, 2015, p. 43).

Acompanhando a tendência de contestação do modelo anterior, o educador Lourenço Filho, que em 1927 dirigiu a “Revista Educação”, acreditava que o método intuitivo⁷ “bania o livro da sala de aula, enquanto a nova proposta para a educação necessitava de variados livros para os diferentes assuntos a serem abordados” (DUTRA, 2013, p. 232-233). Nos anos iniciais da década de trinta, a Associação Brasileira de Educação disponibilizou os roteiros de leitura, por meio das coleções da Companhia Editorial.

A essas coleções, emprestaram seus nomes importantes intelectuais, como o educador Anísio Teixeira, no caso da Coleção da Biblioteca do Espírito Moderno, [...] a biblioteca Pedagógica Brasileira, concebida pelo educador Fernando de Azevedo, com cinco séries: Literatura Infantil, Livros Didáticos, Atualidades Pedagógicas, Iniciação Científica e a Brasileira. Esta última, a mais ambiciosa em termos de complexidade intelectual entre as cinco séries, tinha a particularidade de contemplar, exclusivamente, a edição de obras sobre o Brasil, que deveriam proporcionar a seus leitores, segundo seu editor, a mais vasta sistematização de estudos brasileiros (DUTRA, 2013, p. 243).

Por meio dos livros, nas salas de aula, podia-se ter o maior conhecimento das particularidades do país, assim “O amor à pátria, os valores cívicos e o nacionalismo foram cultivados dentro e fora da sala de aula” (SOUZA, 2008, p. 67). Essa tomada de consciência cultural, advinda também das instituições escolares, era vista como um instrumento de afirmação da nacionalidade.

Com a Revolução de 1930, “[...] começou a chamada Era Vargas, assim conhecida por ser o tempo de construção e consolidação da figura de sua liderança máxima, Getúlio Vargas” (GOMES, 2013, p. 26). A centralização do poder, ocorrida nesse período, veio com o projeto desenvolvimentista e que ganhou força com medidas autoritárias e discursos populistas disseminados pela grande imprensa. O

⁷ “[...] o método intuitivo: deixou enraizado na cultura da escola primária alguns princípios que vêm sendo reafirmados há quase cem anos – o apelo à experiência e à observação, o estímulo e a curiosidade da criança, a organização do programa partindo do concreto para o abstrato, do simples para o geral, do conhecido para o desconhecido” (SOUZA, 1998, p. 170).

projeto desenvolvimentista de Vargas agregava quatro correntes ideológicas: a centralização do poder, o nacionalismo, o fortalecimento da indústria somado ao antiliberalismo e o positivismo.

Nesse ideário, o desenvolvimento não é apenas uma palavra de ordem a mais, mas o elo que unifica e dá sentido à toda ação do governo, ao legitimar a ampliação de sua esfera nos mais diferentes campos, além da economia propriamente dita: educação, saúde, legislação social, cultura, políticas públicas e etc. (FONSECA, 2012, p. 23).

Nas décadas de 1930 e 1940, a construção da identidade nacional fazia-se mais presente nas propostas curriculares. Nesse contexto, as Escolas Normais atendiam às intencionalidades dos Estados e atuavam como instituições específicas à formação de professores primários.

Nesse cenário, as universidades passaram a ser assumidas como política de Estado, sendo criados os cursos de licenciaturas, em 1936, tendo como pioneiro no Brasil o Curso de Formação de Professor Secundário do Instituto de Educação da USP (1936). Em 1938, no Paraná, de acordo com Alves (1988), o Instituto Superior de Educação passou a oferecer o Curso de Educação, Curso de Formação Pedagógica para Professores Secundários, Curso de Formação de Professores Primários e Curso de Administradores Escolares.

Em estudo acerca das tendências pedagógicas desses cursos, Vieira e Miguel (2015) relatam que “[...] apesar de constatar alguma influência do que se poderia caracterizar como ‘concepções teóricas e práticas’ da pedagogia da Escola Nova”, a formação desse pedagogo caracterizou-se de maneira mais conservadora (VIEIRA; MIGUEL, 2015, p. 50). O modelo de renovação pedagógica praticado nas Escolas Normais contrapunha-se ao modelo ministrado nos cursos universitários. Essa dicotomia de ideários políticos e educativos fez parte da trajetória da formação docente de Pórcia.

Na acepção de Gomes e Hansen (2016), para melhor compreender a visão de mundo dos sujeitos analisados e suas percepções acerca dos discursos aos quais estavam expostos, deve-se considerar que esses indivíduos estavam inseridos em uma sociedade ampla, além disso, atentar para as variantes culturais que nela existiam. Dessa forma, ao realçar as variantes culturais, potencializam-se as possibilidades de compreensão da formação docente de Pórcia, articulada à sociedade à qual pertencia.

As teses e dissertações anteriormente mencionadas auxiliaram no entendimento do cenário paranaense do período. Além desses estudos, a pesquisa contou ainda com outros autores que auxiliaram no arcabouço do contexto histórico brasileiro, como Bastos e Fonseca (2012) e Schwarcz (2013). O livro *A Era Vargas*, organizado por Bastos e Fonseca (2012), apresenta vários estudos que possibilitam compreender o contexto e o significado histórico do período que antecede aos anos de 1930 e estende-se até meados da década de 50. Esses ensaios abordam o projeto desenvolvimentista de Vargas, bem como o envolvimento de outros personagens cruciais que auxiliaram no processo de intervenção do Estado nas variadas esferas da sociedade brasileira. O livro *História do Brasil Nação: Olhando para dentro: 1930-1964*, dirigido por Schwarcz (2013), apresenta trabalhos que incidem sobre o Brasil pelo prisma econômico, político, social e cultural, a fim de tratar de pontos que marcaram o período, como a urbanização, a industrialização, os movimentos sociais, a criação e a consolidação de partidos políticos, o nacionalismo, o autoritarismo e a transição demográfica, entre outros.

Para apreensão da Escola Nova, a pesquisa também contou com estudos de Teixeira (2006; 2007). O livro *Anísio Teixeira na direção do INEP*, organizado por Araújo e Brzezinski (2006), contribuiu para compreender as políticas projetadas em articulação com o Programa de Reconstrução Educacional, bem como os vínculos com os demais estados. As pesquisas de Lourenço Filho (2001) possibilitaram entender as ideias sobre a formação de professores no período estudado e os estudos de Miguel (1998) e Vieira e Miguel (2015) ajudaram a perceber como os cursos de formação de professores foram organizados e desenvolveram-se no período dos anos de 1920 a 1961.

Concorda-se com Loriga (2011) no que se refere a “[...] mais do que reconstruir as mil circunstâncias, pequenas, mais ou menos banais, que forjaram o acontecimento, torna-se importante fazer compreender que elas são mil, pequenas, mais ou menos banais e que bastava faltar uma para que um fato não se produzisse” (LORIGA, 2011, p. 210). Essa compreensão fez-se importante no estudo da trajetória de Pórcia e por mais que o contexto social, histórico, econômico e político tenha sido importante para compreensão de sua trajetória, as atitudes de Pórcia não devem ser desvalorizadas.

Para a interpretação da documentação, a pesquisa seguiu as orientações propostas por Bardin (2015) acerca da análise de conteúdo, com enfoque qualitativo. A abordagem qualitativa, em geral, “[...] é caracterizada como compreensiva,

holística, ecológica, humanista, bem adaptada para a análise minuciosa da complexidade, próxima das lógicas reais, sensível ao contexto no qual ocorrem os eventos estudados, atenta aos fenômenos de exclusão e marginalização” (SILVA; SILVEIRA, 2012, p. 152-153). Optou-se pela análise qualitativa dos documentos devido a esse tipo de apreciação estar em consonância com o referencial teórico sugerido e com os objetivos propostos nessa dissertação.

Entretanto, a pesquisa não rejeitou dados de quantificação, caso relevantes fossem ao estudo, pois a “[...] característica da análise de conteúdo é a inferência (variáveis inferidas a partir de variáveis de inferência ao nível da mensagem), quer as modalidades de inferência se baseiem ou não em indicadores quantitativos” (BARDIN, 2015, p. 142). Certeau (2015) salienta que a escrita da história se inicia na seleção do material e na transformação desses em documentos, o que pressupõe que a escolha do que será analisado passará efetivamente por um julgamento do valor científico que oferece. Dessa maneira, fontes quantitativas foram consideradas quando possibilitaram respostas e compreensão às questões geradas durante a pesquisa.

Para a análise de conteúdo, Bardin (2015) orienta a passagem por três fases: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados. A pré-análise, compreendida pelo momento de intuições e organização de dados, segundo Bardin (2015), trata-se de um período de:

[...] escolha de documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final [...]. A escolha de documentos depende dos objectivos, ou, inversamente, o objectivo só é possível em função dos documentos disponíveis (BARDIN, 2015, p. 121).

Logo, além de documentos oficiais, leis, projetos de lei, que foram utilizados para analisar a trajetória de Pórcia, para a elaboração dessa dissertação, foi necessária uma pesquisa exploratória para verificar a existência de materiais disponíveis nos arquivos e centros de pesquisa de Curitiba. O primeiro local visitado foi o Instituto Histórico e Geográfico do Paraná (IHGPR), local fundado em 1900, que, em sua fundação, abrigava um “[...] quadro de sócios composto por indivíduos destacados da cena pública local”. Um dos objetivos de sua constituição “[...] era o de tornar os ‘fatos memoráveis’ e os ‘filhos ilustres’ eternizados na memória das populações” (NEUNDORF, 2009, p. 14). No IHGPR, encontra-se o arquivo pessoal de Pórcia, cuja doação foi feita pela própria professora, poucos anos antes de sua morte.

De acordo com Cunha (2016), os arquivos pessoais são compreendidos como o conjunto de papéis e materiais audiovisuais ou iconográficos que foram acumulados ao longo da vida de uma pessoa. “Construir um arquivo pessoal é concernente à sociedade grafocêntrica, como o imperativo da escrita na vida dos sujeitos. As práticas da cultura escrita são sustentadas pelas escolas e a burocracia civil necessita registrar essa existência com a gestão e guarda de papéis” (CUNHA, 2016, p. 2). Gomes (2004) salienta que o uso dessa documentação acumulada por alunos e professores como fonte de pesquisa pode reavivar a memória de vivências e práticas pedagógicas não encontradas em outros documentos. Com isso, na História da Educação, a atenção dada a esses arquivos pessoais tem gerado importantes pesquisas em perspectivas diversas, como, por exemplo, o estudo das disciplinas escolares, a análise dos veículos de comunicação entre a família e a escola, ou ainda, a análise da escrita de si contida nesses arquivos.

Essa pesquisa contou como uma de suas principais fontes o arquivo pessoal de Pórcia e por meio dele buscou-se construir a trajetória da formação docente dessa professora, que nasceu no ano de 1917 e faleceu no ano de 2005, na cidade de Curitiba, Paraná. Trata-se de um arquivo que foi construído durante a vida da professora e ainda não fora catalogado.

Segundo Cunha (2016), por detrás da aparente mudez dos documentos, há caminhos que conduzem a um mundo pretérito, repleto da conjuntura de acontecimentos cotidianos e da construção de significados, em uma constante interferência entre passado e presente. Na acepção de Cunha e Machado (2004), “[...] na rememoração proporcionada entre os sujeitos envolvidos nas práticas” da escrita da história, “[...] o passado é reconstituído como fragmento que compõe o mosaico dos significados que o sujeito que rememora se atribui e os que lhe são atribuídos externamente” (CUNHA; MACHADO, 2004, p. 185). Dessa forma, compreende-se que os documentos são repletos de memórias que são dadas a ler, numa busca por significados implícitos e explícitos que os compõem, desde a sua elaboração, e que por isso correm o risco de lhes serem atribuídas novas significações diante dos olhos do pesquisador. Apesar disso, a análise e o constante confronto da leitura desses documentos é que possibilitaram a construção da trajetória docente de Pórcia.

Farge (2009) ilustra que “[...] o arquivo não é uma nota, não foi composto para surpreender, agradar ou informar, mas para servir a uma polícia que vigia e reprime” (FARGE, 2009, p. 14). Porém, no que tange aos arquivos pessoais, os preceitos

mudam. Logo, na acepção de Lunardelli, Molina e Souza (2013), pode ser considerado como arquivo “[...] um ou mais conjuntos de documentos acumulados por um processo natural, no decorrer das atividades de uma pessoa ou instituição” (LUNARDELLI; MOLINA; SOUZA, 2013, p. 37). Quanto aos arquivos pessoais, esses são documentos variados, gerados durante a trajetória de um sujeito e “[...] independentemente das pessoas, coisas, situações que representam, trazem ao presente acontecimentos do passado e que poderão tornar-se fontes de pesquisa para o futuro” (LUNARDELLI; MOLINA; SOUZA, 2013, p. 35). Reiterando:

Uma realidade passada torna-se acessível, uma vez que documentos pessoais, ordinários podem ser considerados vestígios de sensibilidade circunscritas num tempo e espaço. Ao contemplá-los e percebê-los como objetos de memória, o exercício da reflexão propicia a elaboração de perguntas sobre as circunstâncias históricas de produção de consumo desses, em geral, suportes da cultura escrita, como produção de significados pelos sujeitos que os produzem (CUNHA, 2016, p. 2).

Ao optar por trabalhar com esses materiais da memória, os monumentos, que são a herança do passado, passam a ser os documentos escolhidos pelo historiador para a construção científica da história (LE GOFF, 2013, p. 485). A pesquisa, nesse tipo de documentação, exige do pesquisador alguns cuidados durante a seleção e análise. Segundo Le Goff (2013), na análise dessas fontes, deve-se ponderar os interesses de grupos de construir uma memória, colocando intencionalidades na produção e arquivamento de documentos. Para o autor:

[...] o documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente (LE GOFF, 2013, p. 496-497).

Dessa forma, em consonância com Le Goff (2001), o documento é um monumento e cabe ao historiador compreendê-lo não como uma prova dos acontecimentos históricos, mas, sim, como uma produção da sociedade que o elaborou e preservou, tanto para forjar uma representação do passado, quanto para exprimir uma verdade. Ao examinar um texto, deve-se atentar para o fato de que “[...] disfarçado ou não, ele é carregado de intenções, sendo que a mais singela e mais evidente é a de ser lido pelos outros” (FARGE, 2009, p. 13). Cunha (2016)

complementa que “[...] ao arquivar sua vida, o guardador imortaliza uma época e produz representações e marcas de si mesmo. Os objetos autobiográficos que compõem um arquivo pessoal materializam uma proposta de leitura associada à imagem que se quis preservar de si mesmo” (CUNHA, 2016, p. 3). Na acepção de Gomes (2004),

Essas práticas de produção de si podem ser entendidas como englobando um diversificado conjunto de ações, desde aquelas mais diretamente ligadas à escrita de si propriamente dita – como é o caso das autobiografias e dos diários –, até a da constituição de uma memória de si, realizada pelo recolhimento de objetos materiais, com ou sem a intenção de resultar em coleções. É o caso das fotografias, dos cartões-postais e de uma série de objetos do cotidiano, que passam a povoar e a transformar o espaço privado da casa, do escritório etc. em um ‘teatro da memória’. Um espaço que dá crescente destaque à guarda de registros que materializem a história do indivíduo e dos grupos a que pertence (GOMES, 2004, p. 11).

Seria o que Artières (1998) chama de arquivar a própria vida e implica no ato de arrumar, desarrumar e reclassificar materiais que compuseram a existência pessoal, práticas minúsculas que constituem a construção de uma imagem, para si e para os outros. Gomes (2004) considera essas práticas como atos biográficos, por meio dos quais os “[...] indivíduos e os grupos evidenciam a relevância de dotar o mundo que os rodeia de significados especiais, relacionados com suas próprias vidas, que de forma alguma precisam ter qualquer característica excepcional para serem dignas de ser lembradas” (GOMES, 2004, p. 11). São documentos que desvelam uma memória silenciada pelo tempo, como expõe Pollak (1989), mas que ao encontrar um canal de escuta, pode ser afluída. Isto posto, compreende-se a importância do estudo dos arquivos pessoais.

O arquivo pessoal de Pórcia, disponível no IHGPR, encontra-se na mesma configuração deixada pela professora, estando disposto em 18 caixas e organizado numa espécie de lógica de arquivamento. Apesar de ser composto por fontes de tipologias variadas, como periódicos, documentos não publicados, obras, cartas, materiais de congressos, textos publicados, documentos da família, entre outros, ele foi organizado de forma inteligível. Dessa maneira, cautela e questionamentos constantes sobre as intenções e representações contidas em cada documento foram necessários no momento da análise do material.

Nesse arquivo, encontram-se entrevistas para revistas, jornais e museus concedidos pela professora Pórcia. A professora arquivou as menções a seu nome que foram publicadas na imprensa, cabendo aqui destacar a entrevista concedida a

Berg e Miranda (1988), na qual Pórcia revive parte de sua formação e alguns aspectos de sua atuação docente. Também existe, em meio aos documentos, a transcrição da entrevista que Pórcia cedeu ao Museu da Imagem e do Som do Paraná (MIS-PR), na qual Alves ([s/d]) traz detalhes de sua composição familiar e sua gestão frente ao CEPE e ao Instituto Decroly. Além dessas entrevistas, a pasta do sócio do IHGPR contém um memorial escrito pela professora no ano de 1972, que descreve parte de sua formação e atividade didática. As entrevistas e os escritos biográficos acompanham certificados, cartas e documentos com os quais foi possível cruzar os dados e informações no intuito de traçar um perfil da professora.

A quantidade de material disponível era grande, de maneira que nem tudo o que estava presente nessas caixas contribuiu para o estudo. Atentando-se para a “[...] regra de pertinência, os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (BARDIN, 2015, p. 124). Assim, durante a coleta e a seleção, prioridade foi dada aos documentos que ajudaram a atender aos objetivos da dissertação, sendo a análise desses documentos sistemática, mesmo estando em meio a elementos dispersos e com finalidades múltiplas.

Mas, de acordo com Bardin (2015), se a pré-análise dos documentos foi elaborada adequadamente, as fases de exploração, de tratamento dos resultados obtidos e de interpretação ocorrerão de maneira simples, facilitando, assim, a aplicação das sistematizações prévias. Essas sistematizações derivaram na elaboração de categorias em consonância com a fundamentação teórica escolhida para o auxílio da análise da trajetória de Pórcia e resultaram na elaboração de três capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado “Pórcia e a casa Guimarães Alves”, procurou identificar, na composição familiar, alguns elementos que colaboraram para a formação docente da professora, a fim de analisar hábitos e características peculiares de sua família, que fizeram parte da sua educação. Para tanto, foram discutidas questões acerca de seu nome, de sua composição familiar, das bagagens culturais advindas de sua mãe e de seu pai, bem como foram debatidos assuntos a respeito da herança deixada pelos pais à Pórcia e as primeiras escolhas pessoais da professora.

O segundo capítulo, denominado “Nos moldes do Estado”, traz o resultado da pesquisa com relação à formação institucional de Pórcia, procurando entender sua instrução elementar e a conclusão de curso na escola normal, relacionando-os com o

contexto político, econômico e social do período. Os estudos preliminares no tocante à influência da Psicologia em sua formação docente também foram tratados. Para isso, foram avaliados, simultaneamente, com aspectos históricos, sua vida escolar desde seu tempo no jardim de infância, o curso primário que frequentou, o curso complementar que cursou, o tempo em que esteve em instituições privadas e sua formação como professora na escola normal.

No que tange ao terceiro capítulo, chamado “Pórcia dentro e fora da UFPR”, foram pesquisadas as influências institucionais na formação docente de Pórcia, analisada sua inserção profissional e sua formação complementar, assim como se procurou delinear sua contribuição para a Psicologia no Paraná. Para tal, pesquisaram-se as propostas vigentes e personalidades que fizeram parte de sua formação no curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, identificaram-se as participações em congressos e cursos de aperfeiçoamento na tentativa de apresentar as tendências que atraíam os anseios de Pórcia, delinear-se algumas inserções profissionais relevantes e figuras que tiveram participação nessas introduções. Como finalização, nesse capítulo, mostrou-se a contribuição de Pórcia ao campo da Psicologia, para o Paraná, por meio de suas ações no CEPE, de algumas de suas publicações, da abertura da escola Mercedes Stresser e da instalação do Instituto Decroly, no ano de 1962.

A dissertação apresentada procurou contribuir para o entendimento da construção da pessoa e da professora de Pórcia. Para essa empreitada, buscou-se valer-se do entendimento de Loriga (2011) no que se refere à composição do indivíduo. A professora Pórcia resulta de suas opções individuais, do ambiente que proporciona essas escolhas e dessa constante interação de constituição entre o indivíduo e o meio que o cerca, um influenciando o outro.

1. PÓRCIA E A CASA GUIMARÃES ALVES

Corrobora-se com Loriga na compreensão de que “[...] nada jamais começa do nada, cada novo nascimento amalgama resíduos e fragmentos precedentes” (LORIGA, 2011, p. 99). Por essa perspectiva, a pessoa, que posteriormente chamou-se Pórcia, foi também formado pelo conjunto de acontecimentos ocorridos anteriormente a seu advento.

1.1 O NOME

Escrever a história de vida de uma pessoa implica buscar fontes de dados que a constituem como indivíduo, para não se furtar “[...] à questão dos mecanismos sociais que favorecem ou autorizam a experiência comum da vida como unidade e como totalidade” (BOURDIEU, 2006, p. 185). Significa que todas as instituições de totalização do eu deverão ser consultadas, a fim de procurar dados e práticas que possam tornar inteligíveis a trajetória estudada.

Nas instituições totalizadoras do indivíduo, inclui-se o nome próprio.

Como instituição, o nome próprio é arrancado do tempo e do espaço e das variações segundo os lugares e os momentos: assim ele assegura aos indivíduos designados, para além de todas as mudanças e todas as flutuações biológicas e sociais, a ‘constância nominal’, a identidade no sentido de identidade consigo mesmo, de *constantia sibi*, que a ordem social demanda (BOURDIEU, 2006, p. 187).

Por meio do nome próprio, pode-se identificar, selecionar e sistematizar os documentos que seriam estudados para poder narrar sobre a trajetória da formação de Pórcia. De acordo com Bourdieu (2006), a instituição do nome próprio designa um sujeito, identifica-o em qualquer espaço e tempo, independentemente da posição que ocupe ou que acumule. “Por essa forma inteiramente singular de ‘nomação’ que é o nome próprio institui-se uma identidade social constante e durável” (BOURDIEU, 2006, p. 186), que garante, assim, a identidade do indivíduo biológico em todas as esferas sociais nas quais ele atua.

Nos arquivos pessoais de Pórcia, encontra-se seu coto umbilical, mas a existência biológica do indivíduo chamado de Pórcia só é possível ser considerada com as demais fontes que a tornam factível. Na parte superior direita do jornal, datado de 20 de novembro de 1917, foi marcado, com escritos à caneta, o nascimento de Pórcia, seguido do anúncio pago que divulgou “Pórcia – é o nome que na pia batismal

receberá a linda creaturinha que floriu o lar feliz do sr. Orestes Augusto Alves” (COMMERCIO DO PARANÁ, 1917, p. 2). Com essas palavras, compreende-se que a identidade própria da filha do casal, Orestes e Magdalena, seria dada após o batismo⁸. Apesar da referência que a “creaturinha” só se tornaria Pórcia após o sacramento do batismo católico, a certidão que confirmaria o batismo de Pórcia não foi encontrada entre os arquivos pessoais da professora.

Concorda-se com Loriga (2011) que “[...] a ideia de que os fragmentos do passado sobreviveram em virtude de seu valor e de sua significação é uma ilusão, uma vez que os próprios processos de conservação são extremamente aleatórios” (LORIGA, 2011, p. 101), mas considerando o coto do cordão umbilical e o jornal do dia do nascimento de Pórcia, bem como as demais fontes guardadas e organizadas pelos pais e posteriormente passadas à guarda da filha, acredita-se que o fato de não terem sido preservados os documentos que comprovam os sacramentos católicos podem significar que, no mínimo, não lhes era atribuída importância significativa.

No mesmo dia 20 de novembro, outro jornal dizia que “Achava-se em festa o lar feliz do sr. Orestes Augusto Alves e sua exma. esposa d. Magdalena G. Alves com o evento de uma linda menina, que recebeu o nome de Pórcia” (DIARIO DA TARDE, 1917). Segundo o anúncio do Diário da Tarde (1917), a pessoa tinha nome, pai e mãe.

Apesar do conflito de informações, veiculadas nos jornais, entre o ter ou não ter recebido um nome, o Registro Civil Obrigatório de Nascimentos e Obitos de Nacionaes e Extranjeros do Livro n. 86 (1917) atestou que Pórcia foi o nome que recebeu a criança do sexo feminino, nascida às 14 horas do dia 9 de novembro de 1917, na casa 172, da Rua Visconde de Guarapuava, na cidade de Curitiba. O nome próprio “[...] que também, por um lado, é sempre um nome comum, enquanto nome de família, especificado por um prenome” (BOURDIEU, 2006, p. 187) identifica o sujeito como membro de uma família. Nesse sentido, o Registro Civil Obrigatório de Nascimentos e Obitos de Nacionaes e Extranjeros do Livro nº 86 (1917) também certificou que Pórcia era filha legítima de Orestes Augusto Alves e de sua esposa Magdalena Guimarães Alves, o que assegurava que o indivíduo Pórcia nascera no núcleo familiar dos Guimarães Alves.

⁸ O culto do batismo, sacramento que consiste na aceitação solene a uma religião, “[...] era realizado em um templo ou na residência sob o olhar auspicioso da família, dos padrinhos e convidados” (SCHAPOCHNIK, 1998, p. 473).

1.2 A FAMÍLIA

Jelín (2005) explica que a instituição família⁹ está arraigada nas necessidades universais de bases biológicas de subsistência diária, sexualidade e reprodução, mas que os indivíduos que a compõem dividem um espaço social que forma uma célula e nesse microsomo as relações que se estabelecem estão carregadas de componentes emocionais, culturais, sociais e políticos. Nesse sentido, Silva e Silva (2014) reiteram que, nas ciências sociais, entre compreender que a família é um fenômeno natural/biológico ou uma instituição cultural e social, utilizam-se da segunda percepção. Assim, a família é compreendida como um fenômeno que vai além do âmbito biológico e passa a ganhar representações sociais, culturais e históricas.

Em entrevista concedida para Berg e Miranda (1988), Pórcia disse:

[...] faço parte de uma família que tradicionalmente tem sido de educadores. Desde a Mestra de Antonina, quando aqui chegou Zacarias Goes de Vasconcelos, com o desmembramento do Paraná da Comarca de São Paulo, quando ele chegou em Antonina, foi a filha da Mestra, que era tia-avó minha, que fez o discurso de recepção ao Cons. Zacarias. Depois, mais tarde, minha avó também, meus irmãos e eu, ligados ao magistério (BERG; MIRANDA, 1988, p. 126).

Sob essa ótica, Pórcia colocava-se como parte de uma família que ia além daquela composta por seu pai, mãe e irmãos, mas estendia-se aos familiares paternos, já que também atribuía a sua profissão como uma consequência da família que integrava.

⁹ Prado (1981) conceitua que “[...] a família não é um simples fenômeno natural. Ela é uma instituição social variando através da História e apresentando até formas e finalidades diversas numa mesma época e lugar, conforme o grupo social que esteja sendo observado” (PRADO, 1981, p. 12). Nas décadas iniciais do século XX, a representação de família foi forjada no intuito de preservar uma dada ordem pública e, nesses discursos, os padrões mais flexíveis de relacionamentos, que não coincidiam com o casamento, foram vistos como imorais e uma ameaça à regularidade social desejada, como explicam Maluf e Mott (1998). De acordo com Silva e Silva (2014), apesar de existirem múltiplos modelos familiares, a concepção de família nuclear – composta por pai, mãe e filhos – acaba por ser o conceito mais valorizado e difundido no ocidente e conforme ressalta Jelin (2005), acaba por estigmatizar outros modelos familiares.

Para a família natural, salienta Prado (1981), composta por mulher solteira e filhos, além de ser atribuída à mãe a responsabilidade pelo custo econômico da manutenção da casa e dos filhos, ainda caía o estigma de ter filhos não reconhecidos legalmente. No Brasil, até a década de 1970, teria o carimbo de “filho ilegítimo” uma criança nascida sem o reconhecimento do pai. Assim, a certidão de nascimento de Pórcia a certificava como filha legítima, isto é, uma criança a qual o pai reconheceu a paternidade, logo, um indivíduo que cresceu reconhecido legalmente.

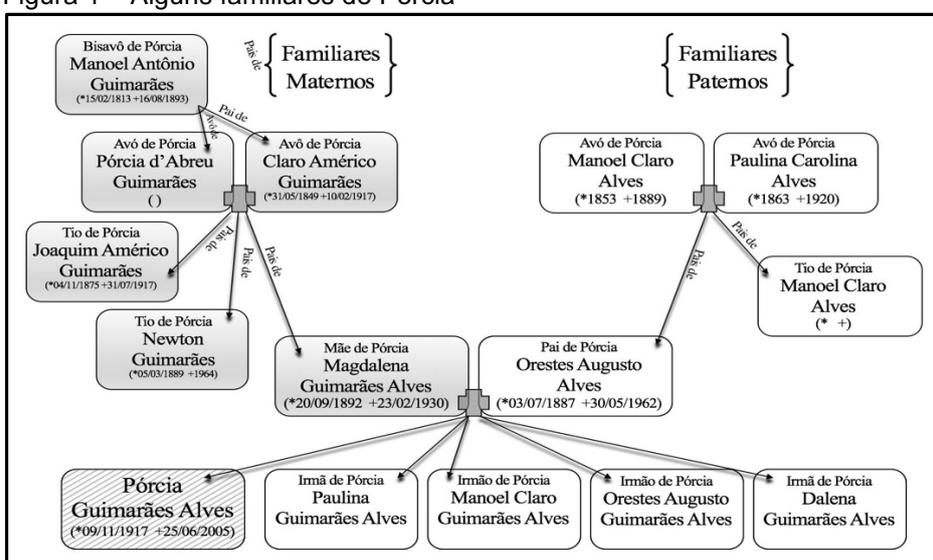
Nos países de colonização espanhola, há uma tendência a integrar outros tipos de parentes, como tios, primos e cunhados à ideia de família. Segundo Jelin (2005), com o conceito de família nuclear caminha essa ideia familista, que agrega, à instituição familiar, os descendentes e indivíduos com variados graus consanguíneos.

Ao falar do seu bisavô materno, Pórcia lastimava que “[...] nenhum de seus descendentes, tão numerosos, tivesse tido tempo e disposição para fazer-lhe uma biografia” (ALVES, 1963, p. 1) e demarcava a concepção mais ampla de família com “[...] e eu me incluo entre eles” (ALVES, 1963, p. 1). Dessa maneira, para Pórcia, com as delimitações da família nuclear existiam as fronteiras mais fluídas que ampliavam o número de integrantes para a acepção de família.

Para Loriga (2011), “[...] não podemos compreender plenamente o indivíduo, por mais próximo que esteja, senão observando como ele se tornou o que é” (LORIGA, 2011, p. 141). Por isso, procurou-se, nos escritos de Pórcia, acerca de sua família, parte de sua formação.

Pórcia escreveu sete registros biográficos em datas variadas, que incluem: um escrito sobre seu avô materno, Claro Américo Guimarães (ALVESb, [s/d]); dois documentos escritos sobre o seu tio materno, Newton Guimarães (ALVES, 1989; ALVESa, [s/d]); escritos sobre seu bisavô materno, Manoel Antônio Guimarães (ALVES, 1961, 1963); escrito sobre seu tataravô materno, Joaquim Américo Guimarães (ALVESc, [s/d]) e um escrito sobre seu tio paterno, Manoel Claro Alves (1972). Essa compreensão mais alargada de família fora-lhe passada por seus pais, sendo possível observar isso no seu nome e no dos seus irmãos. Por meio da análise de documentos do arquivo pessoal de Pórcia, foi possível elaborar a Figura 1 – Familiares de Pórcia, que dispõe graficamente dos familiares que foram considerados na análise.

Figura 1 – Alguns familiares de Pórcia



Fonte: a autora, com base nos arquivos de Pórcia (2017).

Em entrevista para o MIS-PR, Pórcia relembra: “Fui a primeira filha de Magdalena Guimarães Alves e Orestes Augusto Alves, ambos descendentes dos primeiros portugueses que chegaram a Paranaguá – sou, pois, paranaense de quatrocentos anos!” (ALVES, [s/d]d, p. 2). Além do saudosismo contido nas palavras de Pórcia, essas reminiscências expõem a família nuclear que Pórcia compunha, a qual era composta pelos pais e cinco filhos: Pórcia era a primogênita e recebera o prenome da avó materna, Pórcia d’ Abreu Guimarães; Paulina, a segunda filha do casal, recebera o mesmo prenome da avó paterna, Paulina Carolina Alves; Manoel Claro, terceiro filho do casal, recebera o mesmo prenome do avô paterno, Manoel Claro Alves e do tio paterno; o quarto filho do casal recebera o prenome do pai, Orestes Augusto Alves; e Dalena, a quinta filha do casal, recebera uma adaptação do prenome da mãe Magdalena Guimarães Alves.

Pórcia relata que “Meu nome foi uma homenagem à mãe de minha mãe, Pórcia de Abreu Guimarães. E na família Guimarães, eu sou a Pórcia nº 6 (ALVESd, [s/d], p. 2). Segundo Araújo (2013), registrar o nome da filha ou do filho adotando o nome de um parente ou amigo era uma forma de homenagem que se prestava ao homônimo mais velho e tratava-se de uma prática comum até o final do século XIX, no Brasil. Além de revelar que esse tipo de homenagem se perpetuou nas três primeiras décadas do século XX¹⁰, na família de Pórcia, a escolha do homenageado expõe sutis relações de poder que ocorrem na instituição familiar.

O prenome de Pórcia – a primogênita – foi uma escolha de sua mãe para prestar homenagem à avó materna da professora, mas não há nenhum documento que exponha de forma clara que as escolhas dos prenomes dos filhos posteriores à Pórcia tenham partido do pai, mas pode-se perceber que as homenagens foram prestadas ao lado paterno. Na escolha do prenome do quarto filho, a homenagem destinou-se ao próprio pai de Pórcia e a última filha do casal recebera uma espécie de adaptação do prenome da mãe de Pórcia. Com isso, pode-se perceber que a escolha dos nomes exterioriza a autoridade exercida pelo pai de Pórcia no momento do registro civil de seus filhos.

Independentemente do modelo familiar, esse espaço é carregado de carga emocional, aspectos inovadores e conservadores, conceitos e preconceitos que fazem parte do indivíduo. No paradigma ocidental, explica Jelin (2005), a relação

¹⁰ É importante salientar que a prática de registrar os filhos com o nome de seus antepassados continua a vigorar, no Brasil, ainda nas décadas iniciais do século XXI.

familiar¹¹ é pautada em afeto e cuidado mútuo, porém os estudos demonstram que essas conexões são desiguais e podem ser encontradas estratégias baseadas em interesses e afinidades, que obscurecem e negligenciam as relações de poder que são estabelecidas. Por esse prisma, olhar para a maneira como os sujeitos comportam-se e estabelecem relações familiares pode indicar algumas características dos agentes envolvidos e expor, para além da possível recíproca afetividade, as nuances de poder que são fomentadas nesse ambiente.

De acordo com Loriga (2011), o biografado “[...] deve ser buscado no seio de seu ambiente familiar: com seus pais, com sua mãe, sobretudo, com suas irmãs” (LORIGA, 2011, p. 21), pois é nesse espaço que aspectos intrínsecos do indivíduo emergirão. Nesse ambiente, encontram-se as balizes essenciais do indivíduo, os lineamentos de sua formação em estado puro e simples, demarques que por muitas vezes são mascarados quando se olha apenas para o sujeito. O indivíduo, “Sua existência só se realiza na coexistência – nas relações entre pais e filhos, homens e mulheres, soberanos e súditos” (LORIGA, 2011, p. 127-128) e nessas simultaneidades os sujeitos desempenham seus papéis e desenvolvem suas maneiras de agir.

Para compreender o homem nas diversas relações que são estabelecidas entre os demais agentes sociais, entre as instituições das quais faz parte e entre as significações que lhes são atribuídas, pode-se olhar para as realizações exteriores do homem, que são desenvolvidas nessas relações. No entendimento de Loriga (2011), “Felizmente, o ser humano tem constante necessidade de expressar seus estados da alma. E, diferentemente do animal, não se limita a manifestações corporais” (LORIGA, 2011, p. 149). Por meio da linguagem escrita – as realizações exteriores do homem – tornam-se compreensíveis os estados da alma. Considerando essa perspectiva, foi possível atribuir uma gama de significados aos escritos de Pórcia no que tange às suas reflexões acerca da família e de sua importância na formação do indivíduo.

¹¹ As relações de poder que se prescrevem no ambiente familiar podem ser caracterizadas como umas das dimensões de formas de poder exercidas na sociedade. No entendimento de Arendt (2002), “[...] em toda parte em que os homens se agrupam — seja na vida privada, na social ou na público-política —, surge um espaço que os reúne e ao mesmo tempo os separa uns dos outros. Cada um desses espaços tem sua própria estruturabilidade que se transforma com a mudança dos tempos e que se manifesta na vida privada em costumes; na social, em convenções e na pública em leis, constituições, estatutos e coisas semelhantes. Sempre que os homens se juntam, move-se o mundo entre eles, e nesse inter espaço ocorrem e fazem-se todos os assuntos humanos” (ARENDR, 2002, p. 13).

Apesar de exteriorizar que sua família ampliada havia influenciado em sua escolha profissional, em uma de suas publicações, da década de cinquenta do século XX, exterioriza uma ideia mais restrita de família. Nos anos cinquenta, Pórcia considerava que as relações que se estabeleciam na família, mais especificamente com os pais, influenciavam o comportamento da criança na vida em sociedade. Para Pórcia, “O adulto que se desajusta, leva para o lar, o mal-estar que o domina; e a desorientação dos pais se refletirá na atitude dos filhos” (ALVES, 1951, p. 14). Além disso, considerava que “A paciência e o carinho são as melhores normas de orientação para os filhos. E dessa paciência e desse carinho, dependerão todas, ou quase todas, as atitudes infantis” (ALVES, 1951, p. 14). A partir dessa perspectiva, Pórcia atribuía grande responsabilidade às relações afetivas que se estabeleciam no seio familiar à formação da pessoa, praticamente desconsiderando que

O indivíduo é tanto mais capaz de se afirmar como sujeito e de sentir, por conseguinte, prazeres e dores, quanto mais é alimentado pelo mundo: torna-se um sujeito psíquico ativo, independente capaz de elaborar as solicitações da realidade exterior, graças à sua relação com os outros (LORIGA, 2011, p. 135).

No discurso de Pórcia, da década de 1950, pode-se perceber que o mundo era delimitado pela convivência privada e era esse ambiente restrito que moldava o comportamento público do sujeito.

1.3 A MÃE: A MEMÓRIA DA NOBREZA

Além de praticamente descartar as relações externas ao ambiente familiar na formação do sujeito, Pórcia hierarquizava as responsabilidades na composição do indivíduo. Para ela, “A tranquilidade e a calma da mãe” (ALVES, 1951, p. 14) poderiam ser apreciadas na conduta dos filhos. Em suas palavras, “A mãe sempre ansiosa e preocupada com os filhos, em realidade, estes lhe dão maiores motivos para estar inquieta, que os outros, de mãe mais tranquila e serena” (ALVES, 1951, p. 14). Esse tipo de discurso que atribuía à mulher um papel tradicional de mãe e esposa trata-se de uma permanência do pensamento republicano brasileiro dos finais do século XIX.

Carvalho (2014) salienta os sentidos contraditórios do pensamento republicano brasileiro acerca da representação feminina e apesar de republicanos convictos defenderem publicamente a ideia de superioridade da mulher sobre o homem, o papel que se esperava dos indivíduos do sexo feminino era o de cuidadora do ambiente

privado, “[...] guardiã do lar, pois era assim que a mulher garantia a reprodução da espécie e a saúde moral da sociedade” (CARVALHO, 2014, p. 93). Nas três primeiras décadas do século XX, como explicam Maluf e Mott (1991), a representação feminina foi traçada pelos discursos de conservadores e de diferentes matizes reformistas que procuraram excluir as mulheres como sujeitos históricos e concomitantemente buscavam consolidar específicos comportamentos e transformá-los em cristalizados papéis sociais.

A mulher que é, em tudo, o contrário do homem: foi o bordão que sintetizou o pensamento de uma época intranquila e por isso ágil na construção e difusão das representações do comportamento feminino ideal, que limitaram seu horizonte ao ‘recôndito do lar’ e reduziram ao máximo suas atividades e aspirações, até encaixá-la no papel de ‘rainha do lar’: sustentada pelo tripé mãe-esposa-dona de casa (MALUF; MOTT, 1991, p. 373).

Dessa forma, a mulher, mais especificamente a mãe dócil, que poderia fornecer as diretrizes para a convivência social, permanecia presente no discurso de Pórcia em meados do século XX.

A inexpressiva documentação de Magdalena Guimarães Alves, mãe de Pórcia, confirma o quanto as práticas sociais legais praticamente excluía a mulher. No entanto, por meio dos documentos elaborados e destinados aos homens da família Guimarães, é possível saber um pouco da vida da mãe da professora. Nesse sentido, Pórcia, apesar de não ter deixado muitos escritos acerca da mãe, elaborou algumas biografias de determinados homens da família Guimarães, que permitem delinear algumas considerações sobre a importância de Magdalena na formação da professora.

Pórcia escreveu sobre o pai de Magdalena, no caso seu avô materno, Claro Américo Guimarães, que nasceu em 31 de maio de 1849 e faleceu em 10 de fevereiro de 1917. Ela dedicou tempo a escrever duas vezes sobre seu bisavô materno, Manoel Antônio Guimarães, nascido em 15 de fevereiro de 1813 e falecido em 16 de agosto de 1893. A professora fez um relato sobre a história de seu tio, irmão de Magdalena, Joaquim Américo Guimarães, que nasceu em 4 de novembro de 1875 e faleceu em 31 de julho de 1917. Pórcia também escreveu duas vezes sobre a vida de outro tio, Newton Guimarães, nascido em 5 de março de 1889, mas sem registro da data de falecimento. Por meio desses nomes, é possível aproximar-se da vida de Magdalena e de suas possíveis influências na formação de Pórcia.

Sobre Newton Guimarães, irmão três anos mais velho de Magdalena, Pórcia escreveu:

Nasceu na cidade de Paranaguá, no Paraná, em 05 de março de 1.889, filho do Major Claro Américo e D. Pórcia Ferreira de Abreu. Trazia no sangue, por parte de seu pai, o parentesco direto com militares, homens públicos, pessoas que se destacaram em cargos diretivos, tanto no Império, como no início da República. Dentre eles, figurando para sua grande honra, o Visconde e a Viscondessa de Nacar, seus avós (ALVESa, [s/d], p. 1).

Ao escrever sobre seu tio Joaquim Américo Guimarães, Pórcia também ressalta a descendência de Visconde de Nacar e o legado comercial recebido, como exposto em Alves ([s/d]). A genealogia de Manuel Antônio Guimarães, o Visconde¹² de Nacar (GUIMARÃES, 1906), corrobora as informações de descendentes.

De acordo com Schwarcz (2016), Dom João, durante o período que permaneceu na Colônia (1808 a 1820), nomeou 11 duques, 38 marqueses, 64 condes, 91 viscondes e 31 barões. Entre 1822 e 1830, Dom Pedro I fez nobres: 27 marqueses, 8 condes, 42 viscondes e 20 barões. Já Dom Pedro II concedeu 1066 títulos, dos quais 570 foram criados entre os anos de 1870 a 1888. No total, foram 1439 atos concedidos, uma vez que ostentar um título e ostentar um brasão eram símbolos de distinção e de prestígio. Assim, Magdalena, mãe de Pórcia, era neta do Visconde de Nacar, o que representava pertencer a uma das oito famílias que possuíam um representante com titulação nobiliárquica na Província do Paraná, durante o segundo reinado.

Manuel Antonio Guimarães, nascido em Paranaguá, em 15 de fevereiro de 1813, recebeu o título de Barão de Nacar em 21 de julho de 1876. O título de Barão de Nacar, concedido a Manuel Antonio Guimarães, foi “[...] originário de sua propriedade agrícola no litoral paranaense”, e “[...] por decreto de 31 de agosto de

¹² Possuir um título nobiliárquico no Brasil era algo bastante peculiar. Apesar de haver o aconselhamento dos ministros, a decisão quanto à concessão do título era uma prerrogativa exclusiva do soberano, assim, o número de atos concedidos aumentava na mesma proporção em que a popularidade do imperador diminuía. Os motivos da honraria não eram bem definidos e normalmente essa concessão estava ligada a uma meritocracia ou meritória honorífica, já que “[...] os títulos eram concedidos a brasileiros que se destacassem por serviços julgados relevantes pelo imperador e seus ministros – militares, econômicos, políticos, sociais e culturais –, sem descartar as agraciações de cunho mais pessoal” (SCHWARCZ, 2016, p. 170). “Comerciantes, professores, médicos, militares, políticos, fazendeiros, advogados, diplomatas, funcionários representavam e se faziam representar, por meio dos próprios brasões, como os melhores de seu ramo” (SCHWARCZ, 2016, p. 161). O agraciado com a honraria, por sua vez, não recebia privilégios da coroa e arcava com os custos da titulação conforme a hierarquia do título recebido: barão, visconde, conde, marquês e duque. Mesmo com um custo elevado para possuir um título não hereditário, uma vez que “A hereditariedade só era garantida para o sangue real, enquanto a titularidade se resumia ao legítimo proprietário” (SCHWARCZ, 2016, p. 160), ser nobre era bastante almejado.

1880, depois da visita do imperador ao Paraná” (GUIMARÃES, 1973, p. 80), a honraria elevou-o a Visconde de Nacar. Era de incumbência do imperador elaborar a nomeação do titulado e em conformidade com Carneiro (1952), o nome de Visconde de Nacar foi atribuído a Manuel Antonio Guimarães em referência a uma propriedade à beira mar que se situava na baía de Paranaguá.

Cabe salientar que não houve uma titulação de viscondessa de Nacar, como afirmou Alves ([s/d], a). Apenas cerca de 30 mulheres tiveram seus atos considerados como dignos de distinção durante todo o império, porém

[...] as esposas de titulados, apesar do título ser conferido por decreto imperial apenas e exclusivamente aos maridos (e não ser hereditário), usufruíam da distinção, e eram também consideradas nobres e chamadas pelo título de nobreza que pertencia aos cônjuges, como se este tivesse sido concedido ao casal (SCHWARCZ, 2016, p. 177).

Assim como outros titulados, Visconde de Nacar desenvolveu mais de uma atividade, já que foi comerciante e político:

Manuel Antonio Guimarães jogou-se ao comércio e a política com afan (sic), conseguindo ser o mais importante de quantos negociantes agiam no literal da província. Também foi chefe político e mais tarde comandante superior da Guarda Nacional. A sua ação política tinha sempre repercussão larga. Foi deputado provincial em S. Paulo em 1851, e deputado provincial depois da emancipação do Paraná e diversas legislaturas, governando como vice-presidente em exercício a sua província natal em 1873 e 1877. Também foi deputado geral pela província do Paraná de 1886 a 1889 (CARNEIRO, 1952, p. 9).

Visconde de Nacar foi um dos grandes exportadores de erva-mate e mantinha comércio de importação de sal e de outros produtos manufaturados. Criou e incentivou companhias de navegação e outras organizações paralelas e dedicou-se a atividades de agropecuária, como descrito por Guimarães (1973)¹³. Visconde de Nacar ocupou diversas atividades comerciais e conseqüentemente desempenhou uma vida política, bem como era:

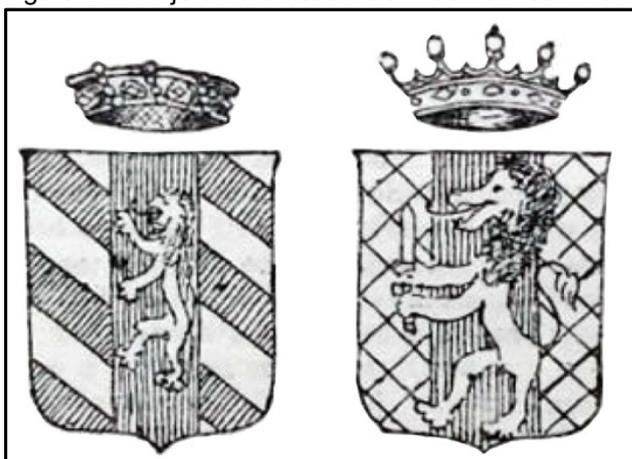
Aparentado de todos os mais importantes chefes políticos locais, como Manoel Francisco Correia – o moço – que foi ministro do império por mais de uma vez e de duas pastas diferentes; de Ermelino de Leão, o desembargador, que também foi por várias vezes presidente da Província; e de Manuel Eufrasio Correia, chefe conservador e pessoa de grande influência política (CARNEIRO, 1952, p. 10).

¹³ A publicação foi em 1973, entretanto Guimarães (1973) finaliza o texto especificando a data de dezembro de 1962.

A concessão do título, principalmente nas décadas finais do Império, estava ligada às tentativas do imperador de conectar-se com os poderes locais das províncias e de apaziguar o descontentamento dos fazendeiros quanto ao final do trabalho escravo. Pórcia relata que ouvia as lembranças contadas por Tatá, neta de escrava de minas, que fora ama de sua mãe. Tatá lhe contava “[...] reminiscências fatos históricos dos quais participou, a vida na corte, a visita dos Imperadores ao Paraná, hospedes que foram do Manoel Antonio Guimarães, Visconde de Nacar, bisavô e tataravô¹⁴ de Pórcia” (ALVES, [s/d]d, p. 2). Outros documentos relatam a visita da família imperial à residência de Visconde Nacar.

Ser nobre significa ser notável, conhecido, ilustre e célebre. A nobreza passou por diversos momentos, “[...] mas a partir do momento moderno, tornou-se um adorno dos reis, um crédito especial da monarquia, que torna certos elementos diferentes dos demais” (SCHWARCZ, 2016, p. 162). Ser nobre significava ser diferente dos demais integrantes da população, uma distinção concedida pelo rei. A distinção também emergia por meio dos símbolos que ostentavam, pois todo aquele que tivesse recebido um título poderia usufruir do benefício de utilizar uma marca própria. De acordo com Carneiro (1952), o Visconde de Nacar utilizou o símbolo da coroa de visconde em frente a seu palacete e em cartões de visita, entretanto não registrou o brasão de armas, conforme se pode observar na Figura 2.

Figura 2 – Projeto do brasão de armas de Visconde de Nacar



Fonte: Carneiro (1952, p. 11).

¹⁴ Pórcia era bisneta e ao mesmo tempo tataraneta de Visconde de Nacar, sua mãe Magdalena era originária de um casamento entre tio e sobrinha, prática comum para o período. Magdalena era filha de Pórcia d’Abreu Guimarães - neta do visconde - e de Claro Américo Guimarães - filho do visconde.

Apesar da existência do projeto para o brasão de armas – o da esquerda de barão e o da direita de visconde – Visconde de Nacar optou por não arcar com os elevados custos que deveriam ser pagos para usufruir do benefício de confeccionar e utilizar a insígnia. De acordo com Schwarcz (2016), em torno de 15% a 25% dos titulados solicitaram a carta que dava o direito a utilizar e confeccionar o brasão, o que significava que possuir e usufruir da titulação era honra suficiente frente aos custos que possibilitavam fazer uso da marca de distinção.

Por meio da análise do projeto do brasão de Visconde de Nacar, é possível extrair alguns significados, uma vez que nada nas insígnias era aleatório e os brasões serviam como uma autoimagem que os titulados pelo imperador gostariam de eternizar. Nas classificações possíveis propostas por Schwarcz (2016), pode-se incluir o projeto do brasão de Visconde de Nacar na categoria “Eu Faço: imagens dos que fazem guerra, defendem a pátria, constroem o país de amanhã” (SCHWARCZ, 2016, p. 187). A utilização da figura do leão, embora tradicional, representa uma leitura mais pragmática em detrimento de recorrer a figuras fantasiosas e ao uso da espada, assim como aos demais objetos de guerra, que representam os defensores da terra.

Ser um nobre no Brasil, no século XIX, também significava ser distinto por suas características individuais em vez de sua ancestralidade. “Em um contexto de aburguesamento¹⁵, em que a virtualidade e a ascensão pessoal eram qualidades fundamentais, surge uma nobreza que se afirma por seus feitos particulares” (SCHWARCZ, 2016, p. 192). Por essa ótica, Visconde de Nacar foi representado: “[...] sob seu cuidado e direção nenhum serviço perecia, a vigilância era a luz que resplandecia de seu espírito previdente e cortez” (CORRÊA, 1901, p. 7). Meio século depois, as características individuais eram realçadas como justificativa da falta de elevada instrução:

[...] sem outra escola, nada tendo frequentado além da de primeiras letras¹⁶, sem ter instruído seu espírito por meio de longas viagens, sem outro campo

¹⁵ Compreende-se que o grupo social que forma a burguesia mudou bastante no decorrer dos tempos, porém a burguesia liga-se aqui ao grupo do burguês contemporâneo e à Revolução Industrial, que iniciou nos anos finais do século XVIII e foi se desenvolvendo no século XIX e anos iniciais do século XX. Uma burguesia, que na Idade Moderna começou a se distinguir tanto das classes baixas quanto da aristocracia, aos poucos construindo uma identidade própria por meio do consumo de bens culturais, conciliando as exigências práticas dos negócios com a aquisição de uma cultura que demandava ócio, requintando seu gosto e ampliando seu papel de consumidor de cultura (SILVA; SILVA, 2014, p. 36).

¹⁶ A escola de primeiras letras era sinônimo de educação elementar e segundo a legislação de 1827, era permitida a qualquer cidadão o ensino ou a abertura desse tipo de instituição de ensino, contudo havia limitações quanto a quem eram os cidadãos e à quantidade de escolas. Na acepção de Fernandes (2014), as questões voltadas à educação não se destacavam entre as maiores

de observações além do meio restrito que nasceu, educou-se e viveu – esse homem, vindo da pobreza e de condições despidas de revelo social, ascendeu dignamente às alturas a que chegaram os grandes homens de seu tempo, iluminado pela própria e viva inteligência, guiado pelo seu bom senso, orientado pela profunda intuição das coisas políticas, e animado num tal e tão formoso complexo de virtudes morais (BARRETO, 1941, p. 9).

Na primeira metade do século XIX, o Paraná caracterizou-se pela rarefação de sua população distribuída em seu território, o que “[...] ocasionava a falta de escolas, uma vez que elas não se mostravam uma necessidade” (VIEIRA; MIGUEL, 2005, p. 95). Salienta Miguel (1999) que a produção e o beneficiamento da erva-mate não criaram condições de conscientizar a população quanto à necessidade de escolarização, já que a comercialização do mate era feita pelos proprietários das terras e esses donos possuíam condições de ter formação escolar inclusive fora das escolas públicas de primeiras letras. Nesse sentido, o fato de Visconde de Nacar ter frequentado e concluído a escola de primeiras letras na segunda década do século XIX fazia dele um privilegiado e não um “[...] homem, vindo da pobreza e de condições despidas de revelo social”, como afirma Barreto (1941, p. 9).

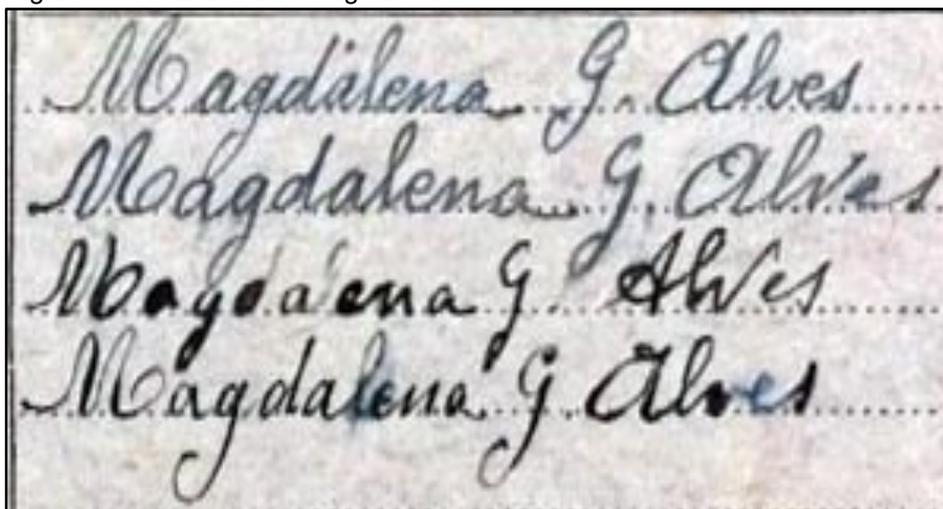
Nas décadas finais do século XIX, os feitos pessoais dos nobres e de seus familiares deveriam caminhar com a polidez nos hábitos. Segundo Schwarcz (2016), desde 1837, o imperador cuidava pessoalmente do desenvolvimento das atividades do Imperial Colégio de Pedro II, denominado Gimnasio Nacional a partir de 1890, assim como o fez durante todo seu reinado. O colégio foi fundado com o objetivo de educar a nobreza “[...] intelectual, econômica, religiosa brasileira e concebido para ser o centro difusor das ideias educacionais, relativas ao ensino secundário, foi considerado ‘padrão’ a ser seguido pelos congêneres em todo país” (VECHIA, 2014, p. 83). Buscando equiparar-se à corte carioca, os nobres das demais localidades procuraram seguir uma normatização de hábitos no ambiente público e privado. Dessa forma, a educação era não só necessária às atividades comerciais e agrícolas das famílias nobres, mas também passou a ser uma marca de distinção.

preocupações dos debates políticos do início do império, porém as discussões políticas foram gradativamente evoluindo conforme foram-se percebendo os efeitos da formação escolar na situação política e social da população. Entretanto, de acordo com Vechia (2014), os planos gerados por essas discussões tentavam implantar no Brasil agrário e escravocrata as ideias da Europa em vias de industrialização. Assim, os discursos e as leis não condiziam com as aspirações da população, nem com a quantidade de escolas ofertadas para a garantia da educação nas terras brasileiras. No Paraná, cujo modo de produção fundamentava-se na economia extrativista do mate e na posse de terras alugadas para abrigar as tropas para comércio de gado, a população era rarefeita no interior e pequena nos centros maiores. Ainda, como nas demais províncias brasileiras, a economia era de base escravocrata, portanto nem toda pessoa era considerada cidadã (MIGUEL, 1999, p. 89).

Nas décadas finais do século XIX, a insuficiência da instrução pública levava os pais a buscarem a formação nas escolas particulares¹⁷ e segundo Miguel (1999), essa característica refletia a preocupação das famílias quanto à educação. Claro Américo Guimarães, filho de Visconde de Nacar e pai de Magdalena, deu a seus filhos uma formação escolar particular. Joaquim Américo Guimarães, nascido em 1875, “[...] fez seus cursos em Curitiba, com os professores Nivaldo e Cupertino da Costa, completando seu curso humanístico no célebre colégio de Friburgo, no Estado do Rio de Janeiro” (ALVESc, [s/d], p. 1). Araujo (2013) explica que pagar bons professores e escolas renomadas repercutia em gastos consideráveis às famílias. O professor Nivaldo Braga dirigia o Colégio Curitibano, estabelecimento de ensino secundário, particular, de frequência mista de alunos, considerado uma referência no ensino, conforme relata Araujo (2013).

Sobre outro irmão de Magdalena, Pórcia escreveu “Quando em idade escolar, o menino Newton foi levado para Curitiba, onde fez o curso primário na Escola Americana e no Colégio do Professor Arthur Loyola para ingressar na escola normal” (ALVESf, [s/d], p. 1). Sobre a instrução de Magdalena não há registro, entretanto, a julgar por sua letra, conforme Figura 3, pode-se presumir que possuiu formação escolar.

Figura 3 – Assinatura de Magdalena



Fonte: Boletim do Curso Complementar da Escola de Aplicação (1929). Acervo pessoal de Pórcia – IHGPR.

¹⁷ “A liberdade de ensino foi postulada por Leôncio de Carvalho, em 1878, [...] como forma de incentivar o aumento no número de estabelecimentos de ensino. Esta medida estimularia a livre concorrência em proveito dos alunos e da sociedade, forçaria os professores a se dedicarem mais ao ensino, sem que o Estado tivesse o monopólio do saber” (MACHADO, 2014, p. 95).

O traçado firme e a letra desenhada demonstram que Magdalena havia recebido a instrução elementar.

1.4 A HERANÇA MATERNA

Apesar de não haver muitos documentos ou registros referentes a Magdalena, tudo indica ter sido forte a influência que esta teve na formação de Pórcia. A professora relembra que “[...] Recebi com o nome e a tradição, o hábito da hospitalidade e da lhanza que caracterizam o português, bem como – e isto me marcou muito – a moral rígida dos avoengos – ‘um fio de bigode é documento’” (ALVESd, [s/d], p. 2). Mais do que isso, Magdalena representou a conexão de Pórcia com um passado “nobre”, ao qual a professora insistia em recorrer e reconstruir. Na acepção de Loriga (2011), os indivíduos alimentam-se de figuras reais e imaginadas, que formam uma comunidade, que

[...] não é formada apenas por seres mortais de carne e osso – parentes, vizinhos, colegas de trabalho – que o jargão sociológico denominará os outros situacionais e que povoam hoje tantos comentários sobre o *network*. Ela se alimenta igualmente de figuras ideais, ou mesmo imaginárias [...]. De figuras históricas também (LORIGA, 2011, p. 128).

Por mais que as concessões de títulos nobiliárquicos tivessem sido abolidas com o fim da monarquia em 1889, Pórcia, em seus discursos, insistia em lembrar os feitos de seus parentes como uma forma de torná-los notáveis um século depois. Dessa forma, na formação de Pórcia, o tempo foi vivido de forma flexível, “[...] o que equivale dizer que o presente nunca é apenas presente, um estado temporal fechado em si mesmo, mas que ele é de natureza mais flexível e não cessa de solicitar o passado e o porvir” (LORIGA, 2011, p. 137). Ao tornar os irmãos, pai e avô de Magdalena homens díspares dos demais, Pórcia buscava incluir-se e valer-se dessa distinta estirpe.

A presença de Visconde de Nacar foi tão marcante na vida de Pórcia que aos 67 anos de idade ainda recortava jornais nos quais apareciam os feitos de seu bisavô. Não obstante, ela marcava com caneta como uma forma de direcionar qual era a parte mais importante, por ela considerada, a que o observador deveria atentar-se.

Sobre seu tio materno, Newton Guimarães, Pórcia escreveu “Descendente de família que deu ao Paraná e ao Brasil, destacados homens públicos, sendo seus avós

o visconde e a viscondessa de Nacar, natural que também se destacasse dentro da coletividade de sua época” (ALVES, 1989, p. 50). Em outro documento, Pórcia relatou:

[...] homens que pela sua própria origem, pela sua alta linhagem, pela tradição moral e intelectual de sua família. Não poderia simplesmente passar pela vida, simplesmente nascer e viver e morrer sem deixar rastros profundos de seus longos anos vividos e distribuídos por tantos rincões araucarianos (ALVESa, [s/d], p. 1).

No discurso de Pórcia, estava implícita a ideia de que se o título de visconde não era hereditário, o sucesso era inevitável para os seus descendentes.

Pórcia tinha 12 anos quando a mãe Magdalena faleceu, em 23 de fevereiro de 1930. Sete anos mais tarde, em carta enviada para sua prima Isis, Pórcia explicitou seus sentimentos sobre a morte de sua mãe. Mencionou que ao ler o livro de memórias da prima que falava do luto sentido pelo fim dos sonhos e inocência da adolescência, despertou nela uma memória esquecida. Em suas palavras:

Talvez que te magoe, mas sinto um como conforto em acordar em mim a grande magoa com que o destino, num gesto inexorável, assignalou, implacável e irremediavelmente a minha existência, quando eu apenas me encontrava em pleno azul da adolescência. Naquele tempo, ainda que não pudesse discernir claramente das cousas, sofri um atordoamento indizível; na minha tímida compreensão senti que – o que passou – significava um acontecimento terrível, monstruoso, de cuja realidade ou tinha medo, ou não sabia alcançar. Como poderia, pois, viver se minha Mãesinha morreu.... Então ficaria assim, sem mãe, para sempre, toda a vida, para nunca mais!... Nunca mais te-la, nunca mais ve-la... E aquele beijo quando ia para o Collegio? E depois, quando voltasse, já não teria mais a sua benção, os seus carinhos? (ALVES, 1937).

Os estudos sobre a memória, o esquecimento e o silêncio de grupos e indivíduos que sofreram traumas promovidos por regimes políticos repressivos ou período entre guerras, de Pollak (1989), ajuda a compreender as palavras de Pórcia quando se compreende que a morte de sua mãe foi um grande trauma para ela. Na acepção de Pollak (1989), existem memórias subterrâneas que se mantêm silenciadas de forma quase que imperceptível, mas são despertadas em momentos de crise ou por acontecimentos alheios. As memórias subterrâneas estão em contínua movimentação, são compostas pelos “não ditos” e podem tornar-se um esquecimento definitivo ou algo reprimido inconscientemente, a ser aflorado em um determinado momento. O silenciar da memória é moldado pela aflição de não encontrar uma escuta, de ser repreendido por aquilo que se diz, ou ainda por medo de não ser

compreendido pelo que expõe. Também se aplica, à memória subterrânea, a interação constante entre o vivido e o aprendido, o vivido e o comunicado.

De alguma maneira, Pórcia, aos vinte anos, queria expressar a dor sentida, a dor vivida com a morte da mãe, ao enviar a carta a sua prima. Entretanto, é possível perceber, em suas palavras, que o sofrimento ultrapassa o momento da morte e do luto e reflete também a angústia de uma vida vivenciada posteriormente sem a presença da figura materna. Por algum motivo, Pórcia tentou silenciar seus sentimentos, talvez procurando mostrar-se forte diante de seus irmãos e pai, mas não se pode considerar que o livro da prima foi o estopim que aflorou a grande mágoa dela, mas, sim, que em Isis ela encontrou um canal de escuta.

A vontade de expressar-se havia sido exteriorizada no ano anterior, quando escreveu para o jornal *A Vóz da Escola*, “Reminiscências de filha”, que Pórcia assinou com o pseudônimo de Magdala (ALVES, 1936): “[...] que adianta de mim ser jovem e ter adiante dos olhos um futuro esperanço, se não tenho minha mãe [...] o amor materno é o verdadeiro amor. Os outros são meras ilusões efêmeras... só este não se apaga nunca, nem deixa de existir” (ALVES, 1936, p. 7). Ao mesmo tempo em que Pórcia queria expressar seus sentimentos, ela assinou com o pseudônimo de Magdala, o que pode ser entendido como uma forma de homenagear a mãe ou ainda como uma necessidade de esconder sua identidade. Por outro lado, ao escolher o pseudônimo Magdala – parte do nome de sua mãe Magdalena – pode-se considerar que existia uma vontade de ser descoberta, de ser compreendida, de ser associada ao nome da mãe. Quando Pórcia exterioriza sua visão sobre o amor materno, pode-se estimar que a comparação que ela está fazendo não se refere aos sentimentos de seu pai e irmãos, mas, sim, está expressando uma desilusão romântica, desilusão esta bastante plausível aos 19 anos, que talvez tenha desencadeado a memória do sofrimento pela morte da mãe, encontrando no jornal da escola uma forma de escuta.

Dez anos após a morte da mãe, Pórcia vivencia a perda de seu irmão Orestes. Detalhes do último ano de vida do irmão de Pórcia foram registrados na caderneta escolar de Orestes Guimarães Alves, do Instituto Santa Maria¹⁸ (1940). Entre as informações das constantes visitas de Pórcia e Dalena para o irmão diante do estado

¹⁸ O Instituto Santa Maria, atual Colégio Santa Maria, localizava-se na Rua XV de Novembro, 904. Conforme a matéria da Gazeta do Povo (14/02/1985), em 1944, a instituição tinha um total de 580 alunos.

de saúde dele, que se agravava com o passar dos dias, a caderneta guardava a foto exposta pela Figura 4.

Figura 4 – Pórcia, Augusto e Dalena no ano de 1940



Fonte: Coleção Pórcia Guimarães Alves – IHGPR.

A fotografia exibida na Figura 4 não trazia informações sobre quem havia produzido essa imagem, mas estima-se que ela tenha sido feita no ano de 1940, com o objetivo de registrar o encontro dos irmãos. Percebe-se que no momento em que a foto foi registrada, Orestes encontrava-se na cama e usando vestimentas de dormir, em contrapartida, Pórcia, a moça da esquerda, e Dalena estavam vestidas com roupas do dia a dia. Ao lado da cama, um criado-mudo continha garrafas e vidros de remédio. Orestes, de braços cruzados, olha fixamente para o fotógrafo, demonstrando um olhar forte e ao mesmo tempo sereno, enquanto que Pórcia e Dalena, sem esboçar nenhum sorriso, olham firmemente para outro personagem oculto da cena. A imagem da Figura 4 desvela uma mensagem de seriedade, uma foto que longe de registrar um momento feliz, queria apenas registrar o momento, talvez os momentos finais da vida do irmão.

Pórcia, em 10 anos, havia vivenciado a perda de pessoas muito próximas a ela, como a mãe e o irmão, experiências que podem ter marcado sua vida e a sua forma de pensar. Longe de tentar definir o que essas vivências representaram para Pórcia, há de se admitir que existem determinadas emoções que podem ser identificadas no sujeito em relação aos acontecimentos, como considera Loriga (1998). A morte, a doença e o luto, para Farge (2015), são temas que demonstram as rupturas, as descontinuidades e os sofrimentos. São acontecimentos visíveis, mas que precisam ser refletidos junto aos demais acontecimentos. Corroborando:

A história humana não é determinada pela ação de grandes causas necessárias, exclusivas e previsíveis, nem sequer é dirigida pela Razão, por um desígnio racional, mas é coberta por mil pequenos fardos concomitantes: cada indivíduo se encontra sempre no coração de uma série móvel de fatos (LORIGA, 2011, p. 191).

Dentre o emaranhado de fardos que Pórcia carregava, estavam a morte precoce de seus entes consanguíneos. Ter estado diante da finitude da vida aos 12 e aos 22 anos, somados aos 52 anos de idade, levou Pórcia a declarar “Viveu bem quem riu muito e amou ainda mais” (ALVES, 1969, p. 12) e quando estava com 74 anos, ela ainda acreditava que “Nunca se sabe como é que vai acabar o dia. Temos que viver intensamente cada minuto” (DIREÇÃO, 1991, p. 97). Assim, os sofrimentos do luto também fizeram parte da formação da professora Pórcia, levando-a a viver intensamente os projetos nos quais acreditava.

Apesar de não exteriorizar materialmente o que representou a morte de seu irmão, quanto à morte da sua mãe, Pórcia relatou que: “A morte de minha mãe, quando eu tinha 12 anos, foi um divisor de águas! Passei da infância para a idade adulta de forma dolorosa!” (ALVESd, [s/d], p. 2). A marca da divisão entre o antes e o depois da morte da mãe foi materializado nos boletins escolares. No boletim de Pórcia do Grupo Escolar Anexo à Escola Normal (INSTRUÇÃO PÚBLICA DO PARANÁ, 1926, 1929), é possível ver a assinatura da mãe, pois os boletins dos anos de 1927 e 1928 não se encontram arquivados, já o Boletim do Curso Complementar da Escola de Aplicação (1930) marca a ruptura entre as assinaturas da mãe e do pai, delimitando que daquele ponto em diante o pai seria o único a responder pela formação da filha.

Para o pai de Pórcia parece não ter sido uma novidade acompanhar o desempenho da filha na escola, visto que o primeiro boletim que demonstrava o valor

das notas obtidas por Pórcia na Instrução Pública do Paraná (1925) foi mês a mês assinado por Orestes Augusto Alves. Não se pode, *a priori*, entender que as assinaturas de Orestes no boletim significavam que ele estivesse empenhado em cuidar da formação da filha, já que durante bom tempo, para as mulheres, cabiam apenas as obrigações do lar e o boletim da Instrução Pública do Paraná (1925) determinava que a assinatura deveria ser do pai ou tutor.

O pai era o representante legal da família, o chefe da sociedade conjugal, forjando, assim, uma “[...] ordem jurídica que incorporava e legalizava o modelo que concebia a mulher como dependente e subordinada ao homem, e este como senhor da ação” (MALUF; MOTT, 1998, p. 375). Apesar de o Código Civil de 1916 atribuir aos cônjuges a responsabilidade de manutenção da família, havia uma espécie de subversão nas práticas diárias que revelavam que o poder do marido e da esposa se diferenciava. Nele, a mulher era avaliada como incapaz para determinadas atividades, além de ter de manter-se em posição de inferioridade e dependência do marido, como atesta Del Priore (2005). Ao marido

[...] cabia deliberar sobre as questões mais importantes que envolviam o núcleo familiar: a apropriação e a distribuição dos recursos materiais e simbólicos no interior da família, o uso da violência considerada legítima, cujo limites eram debilmente contornados por aquilo que se considerava excessivo, e o controle sobre aspectos fundamentais da vida dos familiares, como as decisões sobre a escolha do tipo e local da formação educacional e profissional dos filhos (MALUF; MOTT, 1998, p. 376).

Sob essa ótica, as assinaturas do pai no boletim de Pórcia estavam em sintonia com as práticas vigorantes no período e ao que se esperava do chefe e provedor da família.

Para a maioria das esposas dos anos iniciais do século XX cabia o árduo e invisível trabalho doméstico. Maluf e Mott (1998) explicam o quanto dura eram as atividades do ambiente doméstico, a falta de infraestrutura, de luz elétrica e de água, que dificultavam ainda mais os serviços do lar que as esposas deveriam desempenhar. Além disso, as novidades em aparelhos domésticos – refrigerador, ferro de passar e máquina de lavar roupas, por exemplo – não se tornaram uma realidade em todos os lares brasileiros assim que surgiram.

No ano de 1951, Paulina¹⁹, a irmã com idade mais próxima da de Pórcia, estava casada e com duas filhas. Entretanto, nas poucas cartas que se encontram no acervo, que foram destinadas à Pórcia, Paulina dedica-se a escrever sobre as sobrinhas e a vida doméstica²⁰: “Eu não escrevi antes porque não tive tempo no duro, só hoje entrou uma cozinheira e enquanto ela limpa a cozinha eu corro a escrever-te um bocado”. Além da limpeza e preparo dos alimentos, Paulina também cosia as roupas de sua filha: “Tatá está com poucos vestidos [...]. Creio que vou fazer dois, um de lãsinha e outro pesado, acho feio ela estar saindo com vestido de pelúcia, e o frio tem estado forte” (ALVES, 1951, p. 1). Apesar de mencionar o auxílio de uma cozinheira, a confecção das roupas ficava por conta de Paulina, demonstrando a sintonia com os costumes esperados das moças prendadas da época.

Pórcia era a filha mais velha do casal e com a morte de sua mãe pode ter assumido essa posição de cuidadora da casa e dos irmãos mais novos. Pórcia, em entrevista transcrita em Alves ([s/d]d), assumia que com sua mãe havia aprendido as habilidades domésticas. A família de Pórcia residia no centro da cidade²¹, fato que tornava a vida doméstica um pouco menos árdua. Apesar de contar com alguns benefícios urbanos, em carta enviada para Pórcia, Dalena, irmã mais nova de Pórcia, evidencia a falta que a irmã fazia nas atividades domésticas. “[...] ando exausta, só arrumar uma casa como a nossa e encerar a parte da frente”, “[...] prefiro-a por aqui, portanto trate de voltar já!” (ALVES, 1946, p. 1-2). As palavras evidenciam a ausência de uma empregada na execução das atividades domésticas, além do carinho da irmã para com Pórcia.

Contudo, as atividades da família coadunam-se com a vida em sociedade, ultrapassam e mesclam-se às atividades desempenhadas no ambiente privado. Jelin (2005) explica que a família não é uma instituição isolada da sociedade, ela é orgânica e faz parte de processos sociais mais amplos, que se liga às dimensões produtivas e

¹⁹ Havia uma proximidade entre Dalena e Pórcia, que se diferenciava da ligação com a outra irmã Paulina. Quanto à irmã Paulina, Dalena solicitava: “P. S.: escreva para Paulina, ela está magoada” (ALVES, 1946, p. 2).

²⁰ Os estudos de Maluf e Mott (1998) demonstram que foram as mulheres de camadas mais abastadas que vivenciaram os casamentos ditos indissolúveis, com um marido provedor, as quais puderam usufruir dos bens de consumo e dedicar-se à administração dos filhos e da casa. Em outros casos, a mulher precisou arcar com os trabalhos domésticos e administrar o tempo, a fim de buscar trabalhos que pudessem trazer rendimentos extras para o lar.

²¹ Segundo Fenianos (1996), o centro da cidade de Curitiba passou a contar com energia elétrica desde os anos de 1905 e nos anos de 1929, a região possuía diversos postes de luz elétrica, ruas asfaltadas e bastante arborizadas.

reprodutivas, aos sistemas políticos, aos padrões culturais e, conseqüentemente, ao mercado de trabalho.

O século XX assistiu a uma progressiva e contínua proliferação da mulher no mercado de trabalho e na educação, “[...] uma educação e um trabalho para as mulheres, sim, mas sob a vigilância e sob condições, com a reserva que nenhuma consequência daí resulte para a família, com a reserva delas se manterem naquilo que é aceitável para as mulheres em cada época” (LAGRAVE, 1991, p. 506). A redistribuição da mão de obra feminina, o aumento dos empregos femininos no setor de serviços e o avanço das mulheres nas carreiras intelectuais e liberais foram gradativamente tomando o espaço do trabalho domiciliar e familiar. Essa remodelação da sociedade teve efeito não apenas na economia, mas também nas estratégias de mobilidade social das famílias, dentre as quais as assalariadas e burguesas, “[...] que queriam dotar as suas filhas com uma bagagem escolar” (LAGRAVE, 1991, p. 510) que pudesse superar a falta de dote ou que permitisse aumentá-lo. Além de possuir as qualidades²² esperadas para uma boa esposa e dona de casa, falar bem em público e cultivar boa conversa passaram a ser os novos sinais de distinção e prestígio social, o que ampliava as exigências feitas às mulheres.

De acordo com Araujo (2013), para as moças integrantes das ricas famílias, desde cedo o número de pretendentes lhes era proporcional às suas elevadas heranças, enquanto para as que não se encontravam nesse meio social, casar²³ com

²² Maluf e Mott (1998) salientam o quanto contraditório eram as virtudes que o ideal de mulher deveria possuir: “Encarnação de virtudes contraditórias, a mulher deveria fazer inúmeros ajustes e concessões para, ao mesmo tempo, preservar o tradicional ideal de pureza e de submissão, combinar com as novas expectativas burguesas de gerência eficiente do lar e ainda representar em sociedade o papel de companheira adequada. A nova sociedade urbana-industrial tramava continuamente difíceis papéis a ser representados pela mulher-esposa” (MALUF; MOTT, 1998, p. 396).

²³ Maluf e Mott (1998) explanam que devido às grandes mudanças que ocorriam no comportamento das mulheres, nas primeiras décadas do século XX, pensamentos conservadores indagavam se os moços deveriam ou não se casar com mulheres que saíam às ruas sozinhas, pensando em futilidades, mas logo vinham respostas de mulheres progressistas, que almejavam o dia em que moças ficassem indecisas e prudentes frente ao charme do pretendente. Em suma, nesse contexto, o tipo ideal de mulher podia resumir-se em três retratos: a jovem que escapava a sua condição operária ou camponesa e tornava-se enfermeira, secretária ou professora; as mulheres casadas, que descobriam os seus filhos e redescobriam os encantos de um lar; ou ainda as moças da burguesia, que se tornavam intelectuais, que “[...] negociam o seu diploma no mercado matrimonial” (LAGRAVE, 1991, p. 519). Na acepção de Lagrave (1991), mulheres pouco ou nada qualificadas atendiam à lógica de racionalização do trabalho, que previa gestos contínuos, uma vez que a técnica industrial poderia ser adquirida em apenas oito dias, mas as péssimas condições de trabalho levavam as famílias assalariadas a buscarem estratégias para que suas filhas não acabassem por trabalhar no setor industrial. As aspirações das famílias assalariadas “[...] unem-se da pequena e média burguesia, que, para manterem ou melhorarem a sua posição, enviam suas filhas para o ensino secundário e pensam que um dote profissional não fica deslocado das prendas do casamento” (LAGRAVE, 1991, p. 512).

o primeiro que aparecesse era uma garantia a não ficar “solteirona”. Pórcia já havia terminado o secundário e a escola normal, estava habilitada a ser uma professora primária, atendendo ao que se esperava para uma moça de sua época, já que podia ocupar uma profissão feminina a serviço dos outros. Tinha a possibilidade de continuar o ensino superior, o que lhe permitiria pensar em cargos mais elevados, ou ainda consumir um matrimônio, como o fez sua irmã Paulina, entretanto, o casamento não foi uma realidade nem para ela, nem para sua irmã mais nova, Dalena.

Os arquivos, porém, guardam vestígios de possíveis pretendentes. Pórcia manteve um bilhete que lhe fora enviado em 1946, por J. M. N.²⁴ Ele fora escrito à caneta em uma folha de um bloco de notas de ensino, com palavras redigidas à:

A Pórcia

É findo nosso amor: perdão, engano:
O meu amor, mais certo, mais exato
Morreu hoje um romance
como um fato corriqueiro banal, num desengano...

A amizade supre-nos o hiato
Aberto entre nós dois ao fim desse ano.
Dizer que a amei com furor insano,
Que a paixão tornara-me insensato!

Meu amor foi a flor envelhecida
Caiu ao chão, ai ficou sem vida
A turba esmaga e nem sequer a vê

Mas o que conforta na verdade
É o perfume que fica: esta saudade
Que é tudo que me resta de você
(J. M. N., 1946).

As palavras foram escritas no mesmo período em que Pórcia esteve no II Congresso Nacional de Estabelecimentos Particulares de Ensino, sediado na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. Além das palavras que demonstram o descontentamento com o fim do romance, J. M. N. (1946) também dedicou tempo para traçar um perfil da ex-namorada Pórcia, como exposto na Figura 5.

²⁴ Optou-se pela sigla J. M. N. no intuito de manter a confidencialidade.

Figura 5 – Traçados do rosto de Pórcia, por J. M. N.



Fonte: Acervo pessoal de Pórcia – IHGPR.

Os arquivos guardaram a memória de outro encontro entre Pórcia e J. M. N. no ano de 1966, na cidade de Camboriú. Nesse encontro, em vez de traçar o perfil de Pórcia, J. M. N. (1966) esboçou uma paisagem da praia. Junto ao desenho, havia outra folha de papel seda, visivelmente amarelada pelo efeito do tempo, contendo escritos de Pórcia sobre sua incapacidade de recuperar aquilo que havia sido perdido e da impossibilidade de voltar ao passado e mudar as coisas, palavras que denotam certo arrependimento por parte de Pórcia (ALVES, 1966).

Pórcia foi uma mulher apaixonada, que acreditava no amor e nas diversas possibilidades dele. “Um olhar mais longo, uma palavra mais meiga”, era o “[...] bastante para fazer” seu “[...] coração bater apressado” (ALVES, 1941). Em 1941, o “caderno de impressões” (ALVES, 1941), em que ela escrevia diariamente, revela o florescimento de uma paixão e sua luta entre seguir as normas da sociedade ou caminhar conforme seus desejos pediam. No dia 25 de agosto de 1941, Pórcia escrevia

[...] aparentemente minha vida corre calma e feliz, mas as aparências iludem e muito. Passa, ante meus olhos voltados para o passado todos aqueles que me inspiraram afeição! Quase desespero... cada um apresentava algo dissonante (ALVES, 1941).

Pórcia listou as dissonantes que cada um deles apresentava. Os primos, “[...] um, era de família por demais humilde, outro, era ignorante em demasia” (ALVES, 1941). O “caipira” que havia lhe agradado, “[...] era esquisito e diferente” e ainda por cima “[...] sofria de doença incurável”, razões “[...] de sobra para evitar-lhe afeições” (ALVES, 1941). O “[...] bigodudo, além de desconfiado e egoísta, parecia ser mais jovem do que Pórcia” (ALVES, 1941). O Vitor, que era “alinhado e inteligente”, iria se formar em dois meses e iria “embora para sempre” (ALVES, 1941). Finalmente “o violinista, que além de artista” era “inteligente e simpático”, apresentava, “entre todos, o obstáculo mais difícil de superar” – era judeu (ALVES, 1941). Pórcia demonstra o raciocínio racional que a influenciava em suas escolhas relacionais. Nome, aspecto financeiro, aparência física, idade, inteligência, sensibilidade, possibilidades futuras e religião eram ponderadas no momento da escolha do homem a quem ela despenderia afeto. Com tantas características a serem atendidas, é de se compreender a dificuldade de encontrar alguém que se encaixasse no esperado.

Em 9 de outubro de 1941, próximo a completar 24 anos, Pórcia considerava: “[...] completo 24 anos, já é uma idade apreciável, entretanto, na divisa do horizonte nem o vulto sequer do meu cavalheiro”. Pórcia ansiava a chegada daquele homem idealizado e considerava-se em idade avançada para ainda não ter encontrado a pessoa com que passaria sua vida.

Na virada do século XIX e meados do século XX, “[...] é lentamente percorrido todo um pedregoso caminho para que os indivíduos ousassem se libertar da influência da religião, da família, da comunidade ou das redes sociais estabelecidas pelo trabalho” (DEL PRIORE, 2005, p. 231). O posicionamento de Pórcia na década de quarenta do século XX demonstrava-se bastante impregnado das antigas influências.

Porém, nos dias finais de outubro de 1941, Pórcia começava a ponderar sua posição em relação ao amor e passava a compreender que este era capaz de preencher o vazio da vida e que dia a dia aumentava consideravelmente o número de mulheres que orientavam a “[...] vida de acordo com o coração” (ALVES, 1941). Del Priore (2005) salienta que o amor romântico, aquele que resultaria em uma família feliz, era amplamente divulgado nos cinemas e nas literaturas românticas e que os casamentos racionalizados passaram a se tornar exceções. “O casamento por conveniência passa a ser vergonhoso e o amor... bem, o amor não é mais uma ideia romântica, mas o cimento de uma relação” (DEL PRIORE, 2005, p. 231). Entretanto, Pórcia não se considerava fazendo parte do grupo de mulheres que construía suas

vidas pautadas em preceitos sentimentais. Ela sentia-se envolvida em preconceitos e normas sociais, regras que por mais que tivessem sido atenuadas ainda persistiam em atuar no meio social.

Um mês depois, o número de critérios a ser atendido foi atenuado. Em dezembro de 1941, Pórcia esperava um ser dotado de inteligência e sensibilidade para que sua vida não acabasse em monotonia e completava: “É este, minha amiga, o que procuro – me achas ambiciosa? Atacada de loucura vã ou ilusão inútil? Que importa, porém, o juízo que de mim possam fazer? Tenho um ideal e procurarei realiza-lo, não sei onde nem quando encontra-lo!” (ALVES, 1941). Páginas depois, Pórcia contava que estava correspondendo-se com um homem residente em Copacabana e explicava que somente com um homem ela poderia trocar as impressões sobre o mundo, uma vez que com as mulheres, com exceção dela, não era possível ter esse tipo de conversa. Com o passar dos dias, é possível perceber que Pórcia foi apaixonando-se pelo homem com quem se correspondia.

Pórcia ousava e estava disposta a encontrar aquilo que havia sido idealizado. De alguma forma não explicitada, ela demonstrava-se revoltada e as antigas normas tornavam-se empecilhos para seus desejos:

A mulher de certa classe social, se vê tolhida por certos preconceitos ridículos que a tornam incapaz de seguir os verdadeiros impulsos do coração... Primeiro, considera-se a família, os rendimentos, a posição, etc. depois, o homem e... então é que vai sentir amor! (ALVES, 1941).

Del Priore (2005) explica que, no entendimento da classe média, somente as mulheres de reputação duvidosa tomavam a iniciativa e que o recato era sinônimo de distinção. Por esse tipo de visão existente no período é possível compreender o conflito em que Pórcia se encontrava.

As regras sociais pararam de interferir nas escolhas de Pórcia. Ela guardou em seus arquivos um plástico descrito como “Cartas para um certo advogado” (ALVES, 1965), o qual continha 66 documentos, escritos no decorrer de um ano, que narram seu envolvimento com um homem 16 anos mais jovem do que ela. Nas várias folhas, Pórcia escreve detalhes de seu envolvimento com esse homem e escreve sobre seus sentimentos para com ele. Ela também escreve sobre a frustração que sentia ao perceber que o sujeito, ao qual ela queria tanto, agia de formas diferentes. Pórcia relata que quando eles estavam sozinhos, ele era afetuoso e delicado, porém, em

público, ele agia com frieza e indiferença. Ela o considerava imaturo por render-se às regras sociais e não assumir o relacionamento.

De acordo com Del Priore (2005), o cinema e seus subprodutos ajudavam a avigorar a ideia da existência de dois tipos de mulheres: “[...] a boa e a má. A primeira, identificada com o casamento e com a felicidade. A outra era para ‘usar e jogar fora’” (DEL PRIORE, 2005, p. 277). Nos anos dourados, o discurso que prevalecia e persuadia as práticas era que as mulheres que permitiam liberdades a mais eram esquecidas e dispensadas e mesmo nos círculos mais modernos, Del Priore (2005) complementa que as diferenças permaneciam, existindo o namoro sério, para casar, e outro, que privilegiava a satisfação imediata. Por essa perspectiva, compreendem-se alguns agravantes que interferiam na forma como os sujeitos pensavam e se relacionavam.

Pórcia estava com 48 anos e o advogado com 32 e suas experiências e pensamentos desarmonizavam-se. Dessa forma, estima-se que a percepção do relacionamento entre Pórcia e o advogado fosse divergente entre eles, já que para ele a relação representava a satisfação momentânea e, para ela, significava ter encontrado o amor de sua vida. Por outro lado, o posicionamento de Pórcia demonstra certo protagonismo em não se contentar com regras preestabelecidas.

Esse posicionamento pode ser compreendido pelos estudos de Del Priore (2005) em relação ao pioneirismo de algumas mulheres:

Regras e advertências não foram suficientes para barrar algumas pioneiras que fugiam ao padrão estabelecido. Essas transgrediam fumando, lendo coisas proibidas, explorando sua sexualidade nos bancos dos carros, discordando dos pais e, abrindo mão da virgindade e, por vezes, do casamento, para viver um grande amor. [...] Algumas escaparam a pecha de levianas e malfaladas, de serem chamadas de ‘vassourinha’ ou ‘maçaneta’ mantendo as aparências de moça respeitável (DEL PRIORE, 2005, p. 288).

Pórcia fazia parte das mulheres que procuravam manter a aparência de uma jovem de pensamento conservador. Loriga (2011) salienta que o indivíduo pode comportar-se de maneiras diferentes nas variadas situações nas quais participa. Nesse sentido, Pórcia poderia apresentar-se como progressista em determinado pensamento e conservadora em outras esferas. Apesar de pensar em seu direito de buscar o que lhe proporcionasse prazer, ela mantinha-se convencional em seu modo de vestir-se, usando roupas com decotes modestos, como pode ser apreciado na Figura 6, a qual mostra Pórcia em dois momentos distintos.

Figura 6 – Roupas de Pórcia, em dois momentos distintos



Fonte: Acervo pessoal de Pórcia – IHGPR.

Na imagem da esquerda, Pórcia é a terceira moça da esquerda para a direita, posando para a foto que iria compor a matéria de Romero (1949). Ela mostrava-se sorridente ao lado de outras moças que faziam os *Cursos da la Escuela de Verano*, que foram sediados na Universidade do Chile, no ano de 1949. A imagem à direita compunha a revista *Alta Sociedade* (1958) e ao lado da foto havia a descrição:

Pórcia Guimarães Alves, professora de Psicologia Educacional da Universidade Federal do Paraná, em viagem a Europa vai se deter inicialmente em Portugal para participar do Congresso Internacional de Psiquiatria Infantil, seguindo depois para a França afim de estagiar no Instituto de Psicologia do Professor P. Pichot em Paris (ALTA SOCIEDADE, 1958, s.n.).

Ambas as imagens refletem uma Pórcia que procurou manter certa discrição ao se vestir. O comprimento do vestido e o decote moderado permaneceram quase que inalterados com o passar dos anos. Nas duas imagens, a sua pessoa está relacionada aos estudos, na primeira como estudante e na segunda, apresentando um grau de distinção mais elevado, sendo descrita como professora universitária. Apesar de seu pensamento não muito conservador, no que tange aos relacionamentos, Pórcia procurou ser associada à imagem de uma mulher erudita.

Em sua família, Pórcia não era a única a ter pensamento transgressor em relação ao sexo e ao amor. Desde os 28 anos, Pórcia viajava para alguns congressos e durante essas viagens trocava cartas com seu pai e sua irmã Dalena. No congresso de Belo Horizonte, Pórcia recebeu o primeiro bilhete de J. M. N. e também cartas de Dalena, que contavam as novidades dos admiradores deixados em Curitiba.

Os conselhos da irmã eram para que Pórcia aproveitasse o tempo em outra cidade. Assim dizia Dalena: “[...] divirta-se, divirta-se, largue de lado a razão e o juízo, eles são incômodos nessas horas, não durmas perderás tempo” (ALVES, 1946, p. 2). Em outra carta, reiterava: “Estou ansiosa por novidades, mas não escreva, não perca tempo, e nem dinheiro telegrafando” (ALVES, 1946, p. 1). Além disso, instigava a irmã a procurar conhecidos: “Visitou ou procurou o Heitor? E o Humberto? Claro deve estar com o Julio?”. Pórcia contava suas andanças, enquanto estava fora, nas cartas que enviava para Dalena e sua irmã as respondia: “[...] gostei do seu almoço com o cearense, gostei do convite do baiano, mas prefiro-a por aqui, portanto trate de voltar já!” (ALVES, 1946, p. 1). Apesar da preferência de Dalena para que Pórcia ficasse em casa, as viagens da irmã passaram a repetir-se anualmente.

Na acepção de Loriga (2011), “[...] o homem só se conhece na medida em que conhece o mundo, só conhece o mundo em si e só se conhece no mundo” (LORIGA, 2011, p. 147), “conhece a liberdade” e “[...] está em condições de se colocar questões, de pensar, de tomar decisões, de agir, de insistir. Cessa de ser objeto passivo e se torna sujeito do mundo” (LORIGA, 2011, p. 83). Pórcia parecia ter compreendido bem a necessidade de conhecer o mundo e de no mundo tomar decisões.

Por meio das cartas que do mundo enviava, pode-se conhecer um pouco mais da pessoa Pórcia. Em 1947, de Porto Alegre, Pórcia escreveu para o Pai: “[...] tenho feito relações interessantes que me tem proporcionado ótimos passeios” (ALVES, 1947). Do Rio de Janeiro, enviou notícias em março de 1947. De Salvador, desejava que estivesse tudo correndo bem com o pai e pedia-lhe sua bênção, assim como contava: “Apresentei-me ao Secretário de Educação e tive a melhor das acolhidas. Colocou o carro oficial a disposição e sua secretária particular (moça encantadora) como guia” (ALVES, 1947, p. 2). De Montevidéu, em 1948, relatou: “O Ministro de Obras Públicas colocou o carro a nossa disposição, com isto tenho feito ótimos passeios e visitado os lugares pitorescos” (ALVES, 1948, p. 2). De Lima, em 1949, dizia que desejava que o pai pudesse estar com ela para ver todas as paisagens que ela via. Na viagem que fez à França, à Dinamarca e à Holanda, em 1951, teve a companhia de Dalena. Pórcia visitou o Rio de Janeiro, em 1952; São Paulo, em 1954; Teresópolis e Salvador, em 1955, e revisitou o Chile e a França, em 1958. Próximo a completar 80 anos, a publicação da Revista Direção completava:

Ela esteve no Taiti e na Ilha de Páscoa duas vezes, em Singapura foram três,

passou por Bali, Curaçao, Turquia, Ira, Nova Zelândia... As citações poderiam seguir até o fim destas páginas, mas basta dizer que o mapa-mundi que ela mantém preso numa das parede de seu apartamento precisava ser maior. Na Europa, por exemplo, não há espaço para alfinetar todos os lugares por onde passou. 'Eu conheço Portugal inteirinho, a Espanha e a Itália inteirinhas' (DIREÇÃO, 1991, p. 96).

Para confirmar suas viagens pelo mundo, Pórcia manteve seus passaportes como testemunhos materiais de suas andanças.

Porém, as cartas revelam que não havia esbanjo de dinheiro. Sobre o assunto, Dalena questionava à Pórcia: "E o dinheiro? Acabando-se como sempre? O diabo é que ele não para na mão da gente" (ALVES, 1946, p. 2). Paulina replicava: "[...] tenho estado preocupada contigo, com recreio de que esteja com pouco dinheiro" (ALVES, 1951). As questões relacionadas às finanças das viagens foram constantemente discutidas com o pai, mas Pórcia não viu o dinheiro como impedimento, pois, segundo ela, desde sempre aprendeu a manter-se com o valor que ganhava.

Contudo, se o casamento não se tornou uma realidade na vida de Pórcia, a entrada para a faculdade foi consumada em 1938. O curso superior poderia proporcionar a Pórcia uma projeção em carreira intelectual ou liberal, visto que para os empregos não qualificados o ensino primário era suficiente. Em entrevista concedida a Berg e Miranda (1988), Pórcia relatou que ainda não havia sido nomeada para lecionar quando recebeu, em 1937, a circular convidando-a para matricular-se na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná – Instituto Superior de Educação e por esse motivo, antes de inscrever-se, precisou falar com seu pai. Em suas palavras, Pórcia relembra: "Pai, eu queria continuar a estudar, o senhor paga a Faculdade?" (BERG; MIRANDA, 1988, p. 127). Segundo a docente, o pai respondeu: "Minha filha, para a educação, para o estudo, sempre há dinheiro" (BERG; MIRANDA, 1988, p. 127). Essas palavras demonstram que o querer de Pórcia não era suficiente para continuar sua formação docente e a impossibilidade de pagar seus estudos colocou-a na dependência da decisão de seu tutor financeiro. O querer continuar os estudos estava condicionado à possibilidade financeira e à vontade do pai em dotar sua filha com maior bagagem intelectual. As palavras "[...] para a educação, para o estudo, sempre há dinheiro" (BERG; MIRANDA, 1988, p. 127) evidenciam uma possível falta de comodidade econômica da família e a priorização para a educação dada pelo pai.

1.5 O PAI: A EXPERIÊNCIA BURGUESA?

Pelos documentos, constata-se que Orestes, pai de Pórcia, não teve uma infância abastada. Por meio dos escritos biográficos dedicados a Manoel Claro Alves, tio paterno de Pórcia, é possível saber que Orestes foi criado “[...] por sua destemida mãe, que enviuvando moça ainda, lutou como heroína para criá-lo e educá-lo, assim como a seus irmãos – só Deus sabe com que sacrifícios!” (ALVES, 1972, p. 8). Dessas palavras romanceadas, é certo que o avô paterno de Pórcia faleceu em 1889, deixando sob os cuidados da esposa um filho de oito anos, Orestes, pai de Pórcia, com dois anos, e um bebê de doze dias.

Paulina, bisavó paterna de Pórcia, foi aprovada no exame para habilitação do magistério público primário em 31 de agosto de 1891, conforme atesta o documento produzido pela Directoria Geral da Instrução Pública (1891). Entretanto, um documento da Secretaria dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública (1906) concedeu à Paulina Carolina Alves, bisavó paterna de Pórcia, a aposentadoria requerida por motivo de moléstia após ter trabalhado 15 anos, 7 meses e 23 dias de serviço efetivo no magistério, significando que, em 1890, um ano após o falecimento do marido, Paulina Carolina Alves, bisavó paterna de Pórcia, entrou no magistério.

Alguns documentos de Paulina referentes aos quinze anos em que foi professora foram arquivados e guardados, possibilitando saber que ela foi professora de seus filhos nos anos de 1893 e 1896, como indica a Matrícula Geral (1893, 1896). Outro documento demarca a mudança de Orestes, pai de Pórcia, com sua mãe e irmãos, da cidade de Paranaguá para a cidade de Curitiba. Um telégrafo enviado por Vicente Machado²⁵ para Paulina Carolina Alves, bisavó paterna de Pórcia, professora do Rocio em Paranaguá, comunicava que havia uma cadeira no Campo Comprido, na cidade de Curitiba, e também o valor monetário a ser recebido e que o aluguel da casa seria pago pelo governo do Estado. Dois dias depois, a resposta: “está nomeada” (MACHADO, 1892). À vista disso, presume-se que a mudança de cidade foi causada por uma perspectiva de melhores condições econômicas.

Não há documentação que comprove que houve melhoria nas condições econômicas com a vinda para Curitiba, entretanto, por meio dos documentos, pode-se concluir quais foram as atividades desenvolvidas por Orestes, pai de Pórcia, para

²⁵ De acordo com Miguel (2011), na grande maioria dos casos, os professores eram indicados por pessoas influentes, que atestavam o caráter idôneo do candidato.

assegurar seu sustento monetário. Orestes iniciou modestas atividades de importação de livros, no ano de 1905, fato comprovado por meio das notas e cartas com as transações até o período de 1913, com editoras de Portugal: Livraria Moderna, Livraria e Editora Guimarães, Livraria Clássica Editora; Livraria Chardon e editoras francesas: A. Noyer Éditeur e A. Weisa. A partir de 1914, o número de notas de importação de livros é reduzido e começam a aparecer diversificados produtos nas transações de Orestes, tais como: ilustrações, objetos de decoração, cartões postais, envelopes de variadas cores e materiais. Foram também encontrados documentos que mostram que Orestes recebia comissões por intermediações comerciais nas companhias de construção de estrada de ferro.

No entendimento de Doratioto (2012), instalada a República no Brasil, em 1889, o governo procurou manter acordos assumidos pelo império no intuito do seu reconhecimento, o que influenciava as negociações com países estrangeiros. No período entre os anos de 1902 e 1922:

O Brasil se vinculava ao mundo pela necessidade de colocar sua produção; obter mão de obra e capitais externos; conseguir meios para a sua segurança e lograr prestígio internacional. O país recebeu imigrantes; expandiu ferrovias e portos; teve estreitas relações com os Estados Unidos e cordiais com as potências europeias, todos fornecedores de mercadorias e capitais ao mercado brasileiro (DORATIOTO, 2012, p. 169).

Mesmo com micronegociações, Orestes parece ter aproveitado esse contexto. Mediante cartas, fazia a negociação das mercadorias a serem adquiridas e por meio de navios as encomendas chegavam ao Porto de Paranaguá. Nos vagões do trem, esses artigos eram encaminhados e seguiam até Curitiba, local no qual eram comercializados. Não é possível afirmar, mas acredita-se que essas mercadorias não eram revendidas para estabelecimentos, uma vez que as transações eram feitas com o nome de Orestes e não de uma empresa.

Além disso, em uma carta trocada entre o pai de Pórcia e a empresa Mathias Bohn & Cia., que providenciava o transporte dos artigos, desde a liberação da alfândega no Porto de Paranaguá até Curitiba, Orestes explicava:

[...] tenho a dizer-vos que, do pedido que fiz a Hamburgo, ao Sr. Karl Festin, de uma colleção de 90 quadros diferentes, para meu uso particular, nada mais recebi que a factura enviada pela minha carta de 23, não possuindo eu, deste modo, cautela ou conhecimento necessário ao desembarço dessa encomenda da Alfandega (ALVES, 1913).

Essa é apenas uma das cartas que indicam que algumas vezes Orestes teve problemas de mercadorias retidas na alfândega e enviava cartas para solicitar apoio quanto à liberação. Orestes declarava a mercadoria como de uso particular, entretanto, uma carta enviada pela empresa Karl Festin para o pai de Pórcia dizia: “[...] gostaria você pudesse vender esses bens em breve e a preços razoáveis para lhe dar a oportunidade de me enviar seus novos pedidos”²⁶ (KARL FESTIN, 1913, tradução nossa). Por meio dessas palavras, percebe-se que a empresa que vendia os produtos para Orestes sabia que o fim destinado a essas mercadorias era a comercialização. Em outra carta enviada para Karl Festin, Orestes reclamava:

Envia-me artigos exclusivamente de minha encomenda e endereço directamente ao meu nome e direção. A alfandega cobrou por aquellas amostras a importância de 71\$460, e nada mais poderei fazer com ellas senão distribui-las gratuitamente. Vende-las é que nunca poderei, visto todas conter “Amostras sem valor para distribuição gratuita” (ALVES, 1914).

Orestes comprava quantidades limitadas de mercadorias, porém tratavam-se de números que não se pode caracterizar como de uso próprio, outrossim, suas transações eram feitas entre as empresas e sua pessoa física e dessa forma poderiam driblar as taxas alfandegárias. No período de setembro de 1912 a novembro de 1913, Orestes morou em *Jaguariahyva*²⁷, como comprova a carta de recomendação por serviços prestados – desempenhando a função de secretário – para a empresa Stenghel e Cia. (31/10/1913) e apesar de estar em outra cidade, suas encomendas eram direcionadas a Curitiba, havendo uma pessoa responsável por recebê-las. Por meio dos documentos não se pode concluir como Orestes as comercializava em Curitiba, entretanto, sabe-se que essas vendas não eram feitas por ele, pelo menos no tempo em que esteve morando em *Jaguariahyva*.

Os estudos de Saliba (2012) indicam uma peculiaridade na venda de livros no período de 1889 a 1930. Nos anos finais do século XIX, no Rio de Janeiro, aproximadamente 400 mil pessoas eram possíveis leitores, ou seja, metade da população carioca, dado que contrastava com o índice de 80% de analfabetos do restante do país. No mercado carioca havia espécies de “livrarias ambulantes”²⁸

²⁶ “Ademas celebraria que le haya sido posible vender estas mercancías pronto y a buenos precios para darle ocasion de pasarme nuevos pedidos” (KARL FESTIN, 1913, p. 01)

²⁷ Atual cidade de Jaguariaíva.

²⁸ Não apenas livros eram comercializados nas ruas, pois segundo Schapochnik (1998), os vendedores ambulantes que compunham o trabalho informal eram tanto nacionais quanto estrangeiros e vendiam flores, jornais, cartões-postais e alimentos dos mais variados gêneros.

(SALIBA, 2012, p. 248), que vendiam livros de diversos gêneros: “Em primeiro lugar, vinha o gênero romance, depois os manuais de utilidade prática, que ensinavam higiene e magia, como curar doenças com remédios caseiros, como acertar no jogo do bicho, como criar porcos, etc. e, em seguida os livros de histórias infantis” (SALIBA, 2012, p. 248). Independentemente do gênero, o período foi marcado por uma modesta popularização do livro.

Não na mesma intensidade que no Rio de Janeiro, outras cidades também tinham seu público de leitores. De acordo com Prosser (2004), nos anos iniciais do século XX, a cidade de Curitiba contava com aproximadamente 30 mil habitantes²⁹ e “[...] comparando-se o número de estabelecimentos comerciais e industriais, é elevado o número de casas comerciais voltadas à cultura (23 casas de revistas e jornais, 12 tipografias, 5 casas de encadernação) e à arte (2 litografias, 2 casas de música, 3 fábricas de quatro)”. Por essa ótica, apesar de a população curitibana ser de 5% da população carioca, o mercado de livro e outros objetos do gênero era também promissor.

Os cartões-postais que o pai de Pórcia importava da Europa também estavam em período propício de comercialização no Brasil. Na última década do século XIX e as três primeiras décadas do século XX, os cartões-postais serviram como um suporte para a mensagem verbal, associados a diversos padrões ilustrativos. De acordo com Schapochnik (1998), os primeiros cartões-postais que circularam no Brasil foram impressos no exterior, mas devido à maciça aceitação por parte do público, tanto sua produção quanto a comercialização foram estimuladas também em solo brasileiro, o que não impediu que os cartões-postais importados (alemães, austríacos e franceses) continuassem em circulação nas cidades brasileiras.

Devido às novas técnicas derivadas da fotografia, a produção dos cartões-postais passou de artesanal para industrial, o que influenciava na qualidade, no custo da produção e, conseqüentemente, no aumento da tiragem e da popularização. Concomitantemente às técnicas de produção, a rapidez dos meios de transporte e de comunicação ampliava as condições de coleta e entrega dos cartões-postais. “Segundo estatísticas oficiais, no período de 1907 a 1912 o Correio coletou 57.876.202 cartões-postais e distribuiu 81.963.858, em todo o Brasil, um país cuja

²⁹ Esse número diverge do exposto na tabela de crescimento populacional do Paraná, 1854-1920 (MAGALHÃES, 2001, p. 32). De acordo com Magalhães, o Estado do Paraná tinha 327.136 habitantes no ano de 1900 e aproximadamente 50.000 moravam em Curitiba.

população aproximava-se da cifra de 20 milhões de habitantes” (SCHAPOCHNIK, 1998, p. 430). Dessa forma, Orestes pode aproveitar-se de algumas das necessidades criadas e possibilitadas pelos avanços nos meios de transporte e de comunicação.

A possibilidade de vender gravuras, quadros e objetos de decoração, artefatos que foram comercializados pelo pai de Pórcia, pode ser compreendida por meio dos estudos de Schapochnik (1998). Nas primeiras décadas do século XX, foram introduzidas e estabelecidas mudanças nas formas de convívio que repercutiram na organização e decoração do espaço doméstico. A decoração domiciliar foi priorizada uma vez que não apenas grupos de amigos ou membros consanguíneos frequentavam o espaço familiar. Nesse sentido, compreende-se a demanda por objetos que pudessem embelezar o lar.

As mudanças nos anos iniciais do século XX foram além do embelezamento dos lares, uma vez que intervieram na sua forma de composição, nos hábitos cotidianos e na forma de relacionamento das pessoas. Magdalena, futura esposa de Orestes e mãe de Pórcia, era oriunda de um casamento endógamo³⁰. Magdalena era filha de Pórcia d’Abreu Guimarães, seu pai, que era também seu tio, era Claro Américo Guimarães. O casamento de Orestes e Magdalena representava os novos paradigmas que vinham se constituindo para o casamento na classe média, pois famílias com sobrenomes importantes, porém desprovidas de sua riqueza, passavam a aceitar integrantes de pouco prestígio.

Não foi possível especificar de que forma ou em que ano os pais de Pórcia conheceram-se ou casaram-se, porém, na Escritura de Divisão (SALDANHA, 1913), certificou-se que Magdalena Guimarães, solteira e maior, herdou de Pórcia d’Abreu Guimarães um terreno na Rua Aquidaban (atual Rua Emiliano Pernetá), esquina com a Rua Vinte e Oito de Setembro (atual Rua Senador Alencar Guimarães). Na genealogia de Manuel Antonio Guimarães, uma dedicatória em letra cursiva diz: “Ao Snr: Orestes Alves noivo de Magdalena. Oferece o autor. 20-09-16” (GUIMARÃES, 1906, p. 1). Pórcia nasceu em 1917 e a certidão de nascimento certificava que ela era filha legítima do casal Orestes e Magdalena. Assim, conclui-se que os pais de Pórcia casaram-se entre o mês de setembro de 1916 e o início de 1917. O terreno e a casa

³⁰ De acordo com Del Priore (2005), entre a classe média, passaram a existir casamentos vinculados ao sentimento do amor, assim como a endogamia passou a ser condenada por conta das descobertas da medicina e nas áreas urbanas e rurais os jovens aos poucos libertavam-se dos pais e do casamento romântico. A endogamia acontecia no intuito de concentrar as propriedades e riquezas na família, para isso, parentes casavam-se entre si.

de tijolos que nele estava, na Rua Aquidaban, esquina com a rua Vinte e Oito de Setembro, foi colocado como garantia de uma hipoteca devida por Orestes e Magdalena, como certificou o Primeiro Traslado de Escritura do Livro n. 182, Folha 68, em 30 de março de 1920. Por essa hipoteca, receberam um empréstimo de 5 contos de réis, um quarto do valor da propriedade estipulada na escritura.

Em agosto de 1920, quatro meses após o empréstimo originado da hipoteca da casa da esquina, os registros de importação do pai de Pórcia intensificaram-se, existindo comprovantes de ordens de pagamentos, em pequenos valores, para alemães, franceses, italianos e portugueses, o que demonstrava as pequenas transações comerciais que se estabeleciam. Porém, a partir do ano de 1924, encerraram-se as transações comerciais internacionais do pai de Pórcia.

Cruzando esses dados com as informações das transações comerciais de Orestes, é cabível que entre os anos de 1905 e 1912 o pai de Pórcia tenha trabalhado com a comercialização de livros e entre os anos de 1912 e 1913, além de intermediar pequenos negócios, trabalhou como secretário em *Jaguarahyva*. Entre os anos de 1913 e 1920, as negociações mantiveram-se modestas e com o dinheiro do empréstimo, em março de 1920, ele pode investir nas importações, que foram abandonadas por volta de 1923 e 1924. A julgar pela ausência de documentos envolvendo transações de compra, exceto notas de compras de consumo familiar e pelas oscilações, suas atividades comerciais e profissionais não prosperaram.

Assim como havia nos discursos uma série de características que definiam a mulher ideal, também existia um ideal para o homem. De acordo com Del Priore (2005), esse era avaliado por suas características ligadas ao sucesso financeiro e era ele que deveria prover a família. Quando ocorria algum tipo de desastre econômico familiar e a mulher assumia o papel de provedora, os homens passavam a ser vistos como desajustados e incapazes. Por essa perspectiva, compreende-se que a falta de sorte com os negócios e seu compromisso de provedor da família pode ter levado Orestes a seguir novos rumos profissionais. Uma carta enviada por Orestes à Diretoria do Contencioso do Estado do Paraná, no dia 10 de julho de 1928, dizia:

[...] eu absolutamente nunca faltei ao expediente que me acho encarregado dos serviços da cobrança da Dívida Ativa, há já cerca de quatro anos; bem como, desde então, não tenho usufruído licença ou férias, assim, até este momento, ainda não houve chuvas, e graças à Deus, nem moléstias que me obrigassem faltas ao expediente (ALVES, 1928).

O pai de Pórcia iniciou suas atividades como servidor público, na Secretaria da Fazenda do Estado do Paraná, no ano de 1924, e durante os quatro primeiros anos atendia aos contribuintes, fazendo-lhes o cálculo do imposto territorial, conforme Alves (1928) explicita na carta. Nesse período, para atuar no serviço público, era necessário ter um grau de instrução superior ao da maior parte da população. Dessa forma, ser funcionário do Estado representava algum prestígio social. A Figura 7 demonstra um pequeno grupo de funcionários do Estado posando junto ao governador do Estado.

Figura 7 – Orestes e outros funcionários do estado do Paraná (1924)



Fonte: Imagem n. SN8234, Doutor Caetano Munhoz da Rocha, em 24 de dezembro de 1927, Coleção Fundo Casa da Memória de Curitiba (CASA DA MEMÓRIA, 1999).

A Figura 7 demonstra os funcionários do Estado na residência de Caetano Munhoz da Rocha, prestando-lhe uma homenagem ao término do segundo mandato como governador do Estado, ao final do ano de 1927. Caetano Munhoz da Rocha é o 4º homem, da esquerda para a direita, que compõe a primeira fila. Orestes, por sua vez, é o penúltimo homem da lateral esquerda. É possível perceber os trajés elegantes dos homens que homenageavam o governador, assim como se pode estimar, a julgar da distância que Orestes está do governador, que apesar de Orestes compor esse grupo, a relação entre eles não parecia ser estreita.

No período, compor um seleto grupo de funcionários públicos demonstra que Orestes compensava a ausência de um poder financeiro mais elevado por um

determinado poder nas relações que por ele eram estabelecidas. Não se tratava de alto poder de Orestes dentro desse grupo, entretanto, parecia existir uma relação estabelecida com personagens que detinham o poder no Estado e uma abertura junto a esses sujeitos. Por tratar-se de uma homenagem de funcionários ao término de um mandato, é possível estimar que existia uma relação com caráter hierárquico bem definido. Mas essas ligações que Orestes tinha estabelecido com essas figuras representativas do poder político lhe possibilitavam *status* e representavam poder simbólico, o que, no futuro, dariam determinadas oportunidades para Pórcia.

Em suma, pode-se concluir que Orestes aproveitou como pode as oportunidades que lhe surgiram, já que era letrado, o que se tornava um diferencial para sua época. Por meio de suas cartas, fazia suas negociações e barganhas, valendo-se da retórica e de sua rede de relacionamentos para ganhar seu sustento. As obrigações com sua família levaram-no a buscar um emprego seguro e estável nas edificações do Estado.

1.6 A HERANÇA PATERNA

Orestes permaneceu como funcionário do Estado até sua aposentadoria e em Declaração I³¹ especificou para quem deveria ser destinada a pensão paga pelo Estado no caso de sua morte: “O Montepio, que é na base de 35% sobre o padrão dos meus vencimentos, fica atribuído, integral e exclusivamente, a minha viúva, de vez que as minhas filhas, Pórcia e Dalena, conquanto ainda solteiras, têm renda própria” (ALVES, 1955). Para os quatro filhos vivos, Orestes deixou as apólices, que em suas palavras poderiam parecer de valor irrisório, mas que provinham da venda da casa que ficava na Rua Aquidaban, esquina com a Rua Vinte e Oito de Setembro. Sobre o assunto, Orestes procurou esclarecer:

Esta pequena economia tem sua origem na venda da casa de esquina, realizada em 1921, pela quantia de 25.000\$000, representada por 125 apólices da Dívida Pública do Paraná. Parecerá, hoje, irrisório este preço, mas, na época, era o que valia; tivemos ofertas de 18.000\$ e 20.000\$ em moeda corrente, preferimos, porém, em apólices (25.000\$000, cujos juros, 5%, rendiam ao ano 1.250\$000 livres (naquele tempo não havia o imposto de renda), enquanto que a casa alugada ultimamente 90\$ ao mês, nos deixava apenas 1.080\$000 anuais, ainda sujeita a impostos e despesas de conservação. De resto, naquela época, não era interessante possuir casa para alugar, o rendimento não correspondia. [...] Tatava-se, isto sim, de

³¹ Na Declaração II, além de informações sobre a partilha de algumas apólices e solicitações quanto ao inventário da casa, Orestes escreveu, à caneta, o saldo da conta poupança que pertencia inteiramente à Dalena (ALVES, 1955).

possuir uma única, própria, com todas as comodidades, para sua moradia. Foi o que resolvemos fazer, reformando e melhorando esta, em 1922/1923, sem, contudo, comprometer o produto de venda da outra casa, cujo pecúlio o guardámos como um 'maior de espadas' (ALVES, 1955).

Orestes não mencionou, mas trata-se da mesma casa que Magdalena havia herdado e que fora colocada em garantia de hipoteca em 1920. Durante os anos de 1930 a 1945, como explica Gomes (1999), a ideia de que o trabalhador honesto era símbolo do homem civilizado foi amplamente divulgada e como consequência de seu trabalho o homem deveria deixar para seus filhos mais do que recebeu de seus pais. Por essa perspectiva, compreende-se que o pai de Pórcia havia interiorizado a mensagem e por isso sua preocupação em explicar a ausência de uma herança maior a ser deixada aos filhos. Com isso, Orestes busca construir uma explicação plausível para a venda da casa, que poderia estar incluída na herança, ao mesmo tempo em que procura garantir o mínimo de sustento para sua viúva, uma vez que suas filhas, apesar de solteiras, tinham sustento próprio.

Pórcia salienta a importância de Orestes em sua formação: “Meu pai interessado em filatelia, jardinagem e literatura, foi o responsável pela formação literária, não apenas minha, mas de meus irmãos” (ALVESd, [s/d], p. 2). No que se refere à jardinagem, entre o montante de notas de compras arquivadas por Orestes, foram encontrados pedidos de compras de variados tipos de flores, plantas e espécies de árvores e a julgar pela quantidade e variedade, subentende-se que essas plantas foram utilizadas para compor o quintal da casa da família. Sobre o assunto, Pórcia relembra:

Na casa ampla, rodeada de jardins de rosas e glicínias, [...] crescemos, eu e meus irmãos dentro da severa disciplina que caracterizava a família portuguesa. ‘Criança não conversa na mesa!’ Os sermões eram entretidos com jogos de víspera, damas e outros ou, com a leitura, por meu pai de páginas de Eça de Queiros e Castro Alves... (ALVESd, [s/d], p. 2).

Por meio das reminiscências de Pórcia, pode-se perceber que para além dos bens materiais, talvez a professora tenha herdado de seu pai o gosto pelos livros. Um artigo relata que Pórcia “[...] continua dedicando todo o tempo livre à leitura. São 60 páginas diárias, em média” (DIREÇÃO, 1991, p. 97). Em seu currículo, elaborado no ano de 1999, a professora declarou que, após o ano de 1973, “Com atividade profissional restrita Universidade Federal do Paraná, pode dedicar mais horas a

leitura, seu passatempo predileto” (ALVES, 1999, p. 41). Em outra matéria publicada no jornal *O Estado do Paraná*, Millarch (1991) escreveu que:

Pórcia mantém-se ativa. Atualizada, lê dois a três jornais por dia, e devoradora que sempre foi de livros, não passa uma semana sem ‘consumir’ um novo título. Detesta best-sellers, preferindo escritores de nível como Clarice Lispector e do prólogo de Eduardo Portela em ‘A Hora da Estrela’, lembra uma frase que adotou como lição de vida e que enseja muitas reflexões: ‘Somos o que nos falta’ (O ESTADO DO PARANÁ, 1991).

O desejo de ser lembrada por exímia leitora não foi construído pela falta, mas, sim, por sua imagem à frente de uma estante repleta de livros, como mostra a Figura 8.

Figura 8 – Pórcia e seus livros



Fonte: Rossane Setti (DIREÇÃO, 1991, p. 96). Acervo pessoal de Pórcia – IHGPR.

Schapochnik (1998) salienta que, por meio da foto, as pessoas podiam assumir uma *persona* e projetar na imagem as atitudes e os sentimentos pelos quais gostariam de ser reconhecidas e lembradas. O uso de objetos na composição da foto não era aleatório, já que cumpriam um importante papel na disseminação de mensagens, “[...] a posse de objetos induzia a associação de ideias, assim, o livro indicaria um pendor bacharelesco, ilustração, ou erudição; [...] o colar de pérolas, a riqueza” (SCHAPOCHNIK, 1998, p. 464). Na foto profissional, veiculada publicamente, além

da pose sorridente, Pórcia exibe um comprido colar de pérolas como adorno, assim como posa à frente de uma estante de livros, a fim de buscar vincular-se à imagem de uma pessoa sábia e bem-sucedida.

Pela Figura 8, pode-se saber a escolha da professora quanto ao livro que se evidencia de forma destacada na foto. Trata-se da obra de Manuel Pinheiro Chagas, *Guerrilheiros da Morte*, de 1872. Pórcia escolheu um autor clássico português e uma obra de ficção. Na foto, os livros servem como uma simbologia de *status* e de característica da personalidade intelectualizada. Cabe ressaltar que os livros da biblioteca de Pórcia foram doados para o IHGPR.

Outra característica herdada de seu pai foi a organização do acervo. Após a morte de um ente da família, explica Schapochnik (1998), as lembranças e as heranças são partilhadas de maneira consensual ou litigiosa.

Inevitavelmente, alguns bens, por serem investidos de uma dimensão simbólica e afetiva, ficam sob a tutela do guardião do 'museu da família'. A gestão dessa iconoteca tanto pode estar fundamentada por critérios (a perda dos pais, a viuvez, o casamento dos filhos), quanto pode ser atribuída e sancionada pelo grupo (SCHAPOCHNIK, 1998, p. 460).

Muitos documentos do acervo de Pórcia haviam sido primeiramente arquivados e guardados por seu pai, como, por exemplo, recortes de jornal, documentos comerciais e jurídicos, coleção de cartões e cartas. Talvez por ser a filha mais velha de Orestes, Pórcia tenha sido incumbida da manutenção do arquivo do pai, ou ainda, tenha ficado com esse arquivo devido à sua predisposição em mantê-lo e continuá-lo, assim como o fez. Por esse ângulo, Pórcia não apenas assumiu o papel de tutora da memória da família, como internalizou uma característica do pai.

Por meio dos arquivos, Pórcia alimentou-se de figuras não presentes fisicamente em sua vida, visitou-as e revisitou-as, construiu-as. Discorrendo acerca do fascínio gerado em pesquisadores de arquivo, Vidal (2005) explica que se cercando do passado, muitos estudiosos são “[...] sensibilizados com a possibilidade de aproximar-se ao ontem e a ouvir as vozes dos mortos” (VIDAL, 2005, p. 18), assim, debruçam-se em suas pesquisas pelo desejo de superar o esquecimento e a generalizada perda de memória.

O acervo pessoal de Pórcia não se trata de um mero acúmulo de documentos, pois foram investidos de sentidos materiais, funcionais e simbólicos. O cuidado que Pórcia teve distribuindo os papéis e demais objetos em pastas organizadas com

títulos, acopladas em caixas apropriadas para o arquivamento de documentos, bem como as inserções de informações que ela foi agregando durante sua vida demonstram que o acervo da família era um local que recebia suas constantes visitas. Entretanto, Pórcia manipulou esses documentos e essas memórias sem o conhecimento das premissas propostas por Farge (2015):

[...] a fim de que a história guarde seu conteúdo e sua potência é preciso velar para não correr o risco do anacronismo, para compreender os mundos passados sem recobri-los com julgamentos demasiados modernos, para trabalhar precavidamente as questões colocadas aos mortos, sabendo que não são necessariamente aquelas que se colocam aos vivos (FARGE, 2015, p. 9).

Dessa forma, nas visitas em que fazia aos arquivos, Pórcia, mesmo que inconscientemente, a partir das figuras de alguns familiares, foi gradativamente forjando verdadeiros heróis nos quais ela se apoiou e se inspirou. Além disso, ao firmar o glorioso passado de seus antecedentes da família, sentia-se pertencente a esse passado, que a projetava no presente e por esses pensamentos e documentos procurou construir também a imagem com a qual gostaria de ser representada. Por essa perspectiva, Pórcia constituiu, por meio de seu acervo, o legado do presente para o futuro.

Aos 71 anos, Pórcia considerava que sua carreira no magistério provinha do fato de haver muitos educadores na sua família. Ela afirmou que fazia parte de uma família de pessoas ligadas ao magistério, avó, tia-avó e irmãos. Ainda, aos familiares professores citados, pode-se acrescentar seu tio, Newton Guimarães, e seu primo paterno, Ernani Simas Alves. Compreende-se, assim, que havia muitos exemplos na família de Pórcia que podem ter influenciado em sua formação docente.

Contudo, não se deve desconsiderar a presença do pai de Pórcia na formação da filha. Ao negar para Pórcia ou para sua irmã a pensão do Estado, alegando que “[...] conquanto ainda solteiras, têm renda própria” (ALVES, 1955), Orestes revelou a herança que deixou para suas filhas, já que para elas ele havia garantido a educação que lhes proporcionou ter sustento próprio. Orestes incentivou Pórcia a dar sequência aos estudos e sentia-se orgulhoso com o comportamento da filha. Sobre o sentimento de Orestes em relação a Pórcia, Dalena registrou: “Papai tem andado numa linha muito boa, satisfeito com você, não há melhor assunto para ele do que as suas cartas e seus ‘feitos’... Muito importante você, Pórcia! Note-se que eu também estou orgulhosa” (ALVES, 1946, p. 2). Por mais que houvesse alguns condicionantes prós

e contras à formação docente da professora, era do desejo de Pórcia continuar a estudar.

Dessa forma, de nada valia ter exemplos na família, o apoio do pai, o incentivo da irmã, as condicionantes financeiras, se a própria Pórcia não desejasse seguir sua carreira. “Em todo homem liberdade e necessidade se entrelaçam uma à outra, e que mesmo o membro mais insignificante de um grupo social leva em si um brilho, por mais infinito que seja do x da liberdade” (LORIGA, 2011, p. 82). Assim, a liberdade individual, somada aos acontecimentos da vida, encaminhou-a para a carreira docente.

2. NOS MOLDES DO ESTADO

Toda pessoa é exposta a múltiplas instituições constituidoras e, nesse aspecto, as instituições escolares ocupam uma grande parcela na formação do ser. De acordo com Loriga (2011), “Após o nascimento, vem o tempo de formação: a época dos estudos, da juventude, do primeiro círculo artístico” (LORIGA, 2011, p. 21). É nesse período que determinadas características do ser ganham forma, por outro lado, é o momento em que a pessoa “[...] se estraga, se corrompe, decai, desvia” (LORIGA, 2011, p. 21). Por essa perspectiva, é possível perceber a importância das instituições as quais a pessoa frequentou, bem como conhecer as ideias e os sujeitos que permeavam esses ambientes para a compreensão de algumas características que compõem a formação do biografado.

Pode-se estimar que as ideias de Loriga (2011) quanto à importância da sociedade na formação da pessoa coadunam-se com a aceção de Lourenço Filho (2001)³² no que se refere à escolha da profissão como resultado da formação social. No entendimento de Lourenço Filho (2001),

Ideias, hábitos mentais, longamente firmados desde a infância; tradições da família; bom ou mau conceito local de determinado trabalho; influência direta muitas vezes de nossos primeiros mestres que tomamos como modelo; modificações de melhoria econômica da profissão – tudo isso pode agir isoladamente ou em conjunto, num dado momento (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 17).

O pensamento de Lourenço Filho sobre a não existência de uma vocação profissional influenciava outros profissionais no período. Sobre a interferência das tradições familiares na orientação profissional, Pórcia acreditava que “Muito comum em nossa época que o garoto opte por uma, ora por outra carreira. Influenciado por parentes, ou amigos, por filmes ou leituras, o rapazinho se debate na dúvida da escolha” (ALVES, 1950, p. 12). Em suas palavras, ela demonstrava a consciência a respeito do quanto as intervenções externas podem gerar dúvidas no jovem.

As palavras de Pórcia faziam parte de um artigo, que objetivava discutir sobre a orientação profissional, o qual foi publicado na revista da Associação dos Servidores

³² Estes escritos de Lourenço Filho foram publicados originalmente em *Educação*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 219-234, nov./dez. 1928 (LOURENÇO FILHO, 2001).

Públicos do Paraná. O artigo, escrito por Pórcia, vinha acompanhado da fotografia exposta na Figura 9.

Figura 9 – Foto de Pórcia para o artigo “Orientação Profissional” (ALVES, 1950).



Fonte: Foto que ilustrava o artigo “Orientação Profissional” (ALVES, 1950).

O artigo era destinado principalmente aos jovens, talvez, por esse motivo, a edição da revista considerou importante colocar a foto da jovem professora intuindo criar uma conexão entre aquele que discursava e o leitor.

Pórcia falava sobre as escolhas pautadas em questões econômicas. A esse respeito, ela explicitava que “A oportunidade do aproveitamento rápido no futuro, ou a herança provável de um gabinete ou de um laboratório, determinam, por vezes, a decisão” (ALVES, 1950, p. 12). Ela considerava perigosas as escolhas que resultavam do acaso e da oportunidade. Por essa perspectiva, as palavras de Pórcia demonstram

clareza sobre a interferência das condições econômicas na definição da entrada em determinadas carreiras.

Quanto às “Ideias, hábitos mentais, longamente firmados desde a infância” (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 17), pode-se estimar que Pórcia, desde seus primeiros anos de instrução educacional, recebeu os ensinamentos dentro das normativas do Estado. A Figura 10 demonstra os anos nos quais Pórcia frequentou as instituições de ensino do Estado.

Figura 10 – Escolarização de Pórcia



Fonte: a autora, com base nos arquivos de Pórcia (2017).

Por meio da Figura 10, percebe-se que antes de frequentar o curso superior na Faculdade de Ciências e Letras do Paraná, com exceção de um ano no qual frequentou o Colégio São José, Pórcia havia recebido 13 anos de instrução que seguiam as normas estabelecidas pelo Estado. Dos 13 anos de instrução pública, 6 anos foram dedicados à sua formação como professora e os outros 7 foram feitos em instituição escolar anexa ao curso de formação de professor. Esses dados significam que desde seu primeiro contato com a educação, o ambiente vivenciado na vida como docente, os hábitos, as ideias e o pensamento dos professores indicam ter sido uma constante em sua formação.

Porém, no entendimento de Pórcia, as crianças deveriam agir livremente e quando chegassem ao tempo da escolha profissional, deveriam desconsiderar as

influências externas. Ela acreditava que aos professores cabia apenas observar a criança, “[...] seus gestos, desde a 1ª infância; anotar qual o tipo de história ou de leitura que mais lhe agrada. Saber quais as matérias que mais lhe interessam na escola e qual o esporte preferido” (ALVES, 1950, p. 12). As palavras de Pórcia podem ser interpretadas como um aconselhamento para que os adultos apenas observassem a postura da criança, ou em uma leitura contrária, pode-se auferir que se a pessoa fosse exposta a certas condicionantes desde a primeira infância, isso poderia direcionar seu futuro profissional.

A contradição no pensamento de Pórcia é explicitada em “[...] nada mais normal e agradável que fazer aquilo que fomos talhados, para o qual sentimos prazer” (ALVES, 1950, p. 12). O termo talhado remete a esculpido, construído, moldado, um ser forjado por algo externo a ele, enquanto a palavra prazer denota algo individual e singular ao indivíduo, já que a pessoa pode receber estímulos externos, mas a sensação de saciedade é pessoal. Dessa forma, compreende-se a dualidade das forças que agem na construção da pessoa, ou seja, por um lado as instituições e por outro o que o próprio ser faz com os estímulos que recebe.

Por mais que as instituições estejam imbuídas de normas da constituição do ser, deve-se considerar que “[...] nenhum sistema normativo é suficientemente estruturado para eliminar qualquer possibilidade de escolha consciente, de manipulação ou interpretação das regras, de negociação” (LEVI, 2006, p. 179-180). Seguindo por esse caminho, também se considerou, para a interpretação da formação institucional de Pórcia, a assertiva de Loriga (2011) de que cada pessoa é composta das circunstâncias externas que a constituem, acrescidas de sua parcela de contribuição e de suas próprias escolhas.

No capítulo anterior, algumas questões ligadas ao âmbito privado da família e de sua importância na formação profissional de Pórcia já foram explanadas, mas é necessário considerar o quanto a influência dos pais converge com a relevância das instituições educacionais na sua vida como professora. A escolha das instituições escolares, logo, as ideias e normas às quais a pessoa estará sujeita cabem à família. Compreende-se que a formação proporcionada a Pórcia foi, em boa parte, possibilitada devido à importância dada por seus pais à educação, bem como pelas escolhas de seus responsáveis quanto a que tipo de normas e regras ela seria exposta em dada instituição. A essas escolhas pesaram as condições econômicas dos pais e quais opções de instituições eram elegíveis.

Para pensar nas opções, deve-se considerar o local no qual a família de Pórcia residia. A residência da família localizava-se na Rua 28 de Setembro (atual Rua Senador Alencar Guimarães), 216, entre a Rua Aquidaban (atual Rua Emiliano Pernetá) e a Praça Osório. Estava localizada no que corresponde atualmente ao Bairro Centro³³ de Curitiba. Dessa forma, morar nessa localização significava estar em local que vivenciava a modernização³⁴ da cidade.

No Anexo A – Mapa de Curitiba em 1915 – é possível observar que em torno do centro da cidade havia outros núcleos populacionais que se formavam. Quanto ao centro de Curitiba, Vieira (2017) relata que, na primeira década, os bondes elétricos³⁵ levavam à Rua XV de Novembro, local no qual aconteciam eventos, que estavam as principais lojas, livrarias, clubes, cafés, teatro. O cuidado por parte do governo com a região central continuou na década seguinte. “De 1920 a 1928, Curitiba converteu-se em um verdadeiro canteiro de obras: remodelou-se a Praça Osório, pavimentou-se a atual Rua Comendador Araújo, refez-se o calçamento da Rua XV de Novembro” (VIEIRA, 2017, p. 49). “O Centro transformou-se da acanhada aglomeração de casas entre ruas estreitas, misturadas às plantações, criações, e iluminação à lampião, para um perímetro espacial urbanizado dotando-se de infraestrutura” (IPPUC, 2017). É possível observar a quantidade de prédios públicos e a infraestrutura que se localizava nas proximidades no Anexo B – Planta de Curitiba em 1927 (IPPUC, 2017). A Figura 11 – Localização da Residência dos Guimarães Alves – refere-se a um recorte da

³³ “O nome do bairro é uma referência ao núcleo em volta do qual cresceu a cidade de Curitiba, a partir do século XVII. Em 29 de março de 1693, na pequena igreja matriz, na região da Praça Tiradentes, foi fundada a Vila de Nossa Senhora da Luz e Bom Jesus dos Pinhais. Nessa região central está o marco zero de Curitiba que, geograficamente, indica o ‘ponto inicial’ de uma cidade, ou o ponto a partir do qual eram tomadas as distâncias para a demarcação de uma vila” (IPPUC, 2017). Entretanto, de acordo com Fenianos (1996), em alguns mapas de meados do século XX, é possível encontrar apenas a inscrição Curitiba para a região do centro, “[...] como se ali fosse a cidade e ao seu redor existissem apenas chácaras, fazendas ou campos inabitados” (FENIANOS, 1996, p. 9).

³⁴ Não diferente de outros países da Europa e das Américas, as décadas iniciais do século XX, no Brasil, foram marcadas pela necessidade de proteção das fronteiras, pela construção do sentimento de nação, pelos projetos de urbanização, pelo fortalecimento das indústrias internas e pela expansão da escolarização elementar. As ideias de modernização do Paraná convergiam com os objetivos da República. Sobre a modernização de Curitiba, Vieira (2017) explica que desde o final do século XIX, circulava a ideia de progresso como símbolo da modernidade, em boa parte promovida pelos avanços científicos e pelas novas tecnologias. Acreditava-se que o aumento da população, a expansão dos limites urbanos, as novas indústrias e o fomento à vida cultural eram a própria modernidade. No intuito de promover o crescimento da população, o governo passou a incentivar a vinda de imigrantes, o que marcou a urbanização. Colônias rurais aos arredores do centro urbano foram formadas pelo contingente de imigrantes que chegavam ao Estado e “[...] não só abasteciam a cidade como tinham vida própria, com suas escolas, igrejas, sociedades socioesportivas, comércio e oficinas que, paulatinamente, foram sendo absorvidas pelos bairros da cidade” (VIEIRA, 2017, p. 43).

³⁵ “Início do serviço de bondes puxados por mulas, em 1887, que operam até 1910 quando são importados bondes elétricos da França, que circulam até 1952” (IPPUC, 2017).

De acordo com Miguel (2008), os núcleos urbanos que emergiam eram compostos por um extrato intermediário da sociedade, do qual faziam parte os remanescentes das antigas famílias patriarcais que haviam sido proprietárias de grandes fazendas e das indústrias erva-mateiras e foi por pressão dessa população que as escolas se concretizaram e aumentaram. Por essa perspectiva, a família de Pórcia compunha essa parcela da população.

Havia forte pressão dos pais quanto a melhores professores, assim como as matrículas aumentavam e o governo era obrigado a aumentar o número de escolas e preocupar-se com a formação do professor. Nesse contexto, de acordo com Miguel (2008), a Escola Normal tornava-se gradativamente uma instituição necessária para formar o professor tecnicamente, uma vez que com a criação de mais grupos escolares, com a seriação do ensino, que agrupava os alunos segundo seu nível de adiantamento, e com o surgimento da figura do diretor, faltava prover professores que atendessem a essas novas medidas.

No ano de 1920, foram fundadas as Escolas Normais de Ponta Grossa e de Paranaguá, por sugestão de Pietro Martinez. No dia 7 de setembro de 1922, a Escola Normal de Curitiba³⁷, que fora fundada em 1876 e dividia as instalações com o Ginásio Paranaense, passou a funcionar em sede própria na Rua Aquidaban. Para o Presidente do Paraná do período, Caetano Munhoz da Rocha³⁸, a festividade de inauguração do prédio do 'Palácio da Instrução', que acompanhava as festividades do Centenário da Independência do Brasil, era propícia à reflexão da cultura cívica e ao desenvolvimento material do Estado. As mudanças ocorridas na Escola Normal³⁹ de Curitiba foram além do deslocamento de endereço, já que o novo prédio abrigava também o Jardim de Infância, o Grupo Escolar Anexo à Escola Normal, o Curso Complementar da Escola de Aplicação na Escola Normal Secundária e mais duas escolas isoladas para que os professores pudessem realizar suas práticas escolares.

³⁷ "O Instituto de Educação do Paraná é umas das instituições mais antigas do Estado. Foi criado em 1876 com o nome de Escola Normal e desde então dividiu suas instalações com o Ginásio Paranaense. [...] a Escola Normal de Curitiba [...] ficou conhecida por 'Palácio da Instrução'" (CURITIBA, 2017).

³⁸ Caetano Munhoz da Rocha foi presidente do Paraná por dois mandatos consecutivos, sendo o primeiro entre 25 de fevereiro de 1920 e 25 de fevereiro de 1924 e o segundo entre 25 de fevereiro de 1924 e 25 de fevereiro de 1928.

³⁹ No ano de 1931, o Decreto 19.890, que reorganizava o ensino secundário, proposto por Francisco Campos, previa que enquanto não houvesse o "[...] número suficiente de licenciados pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras, com exercício no magistério em estabelecimentos de ensino secundário sob inspeção oficial" deveriam ser "[...] mantidos, anexos aos institutos superiores oficiais ou equiparados, os cursos complementares respectivos" (BRASIL, 1931).

Por conta desse cenário, proporcionado em parte por sua família e em parte pelo Estado, Pórcia estudou durante 13 anos no complexo da Escola Normal. Deixou o jardim de infância no ano de 1924; entre os anos de 1925 a 1928, esteve no Grupo Escolar Anexo à Escola Normal; entre os anos de 1928 a 1930, no Curso Complementar de Aplicação; e entre os anos de 1932 a 1937, na Escola Normal de Curitiba, o que representa que desde os primeiros anos de vida, foi educada nos moldes para o exercício do professorado.

2.1 NO JARDIM DO PALÁCIO

Em entrevista para o MIS-PR, Pórcia desconsiderou a urbanização que a cidade vivera nas décadas iniciais do século XX e talvez se voltando para o passado, com os olhos do presente, a professora declarou: “Na Curitiba tranquila, iniciei meus estudos no Jardim de Infância de D^a Maria de Assumpção” (ALVESd, [s/d], p. 4). Já em seu memorial de sócia do IGHPR, Pórcia, ausentando suas lembranças acerca da cidade, escreveu suas reminiscências: “[...] primeiros anos de escola foram realizados no Jardim de Infância Maria de Assumpção” (ALVES, 1972). Apesar de não determinar por quanto tempo frequentou o jardim de infância, por meio do Boletim de Promoção de Pórcia (INSTRUÇÃO PÚBLICA DO PARANÁ, 1925), sabe-se que ela iniciou a primeira série do curso primário no ano 1925, com 7 anos de idade. Dessa forma, estima-se que Pórcia pode ter estudado no jardim de infância no mínimo em 1924, ano em que completou 7 anos no penúltimo mês.

Na gestão de Vicente Machado da Silva Lima – 1904 a 1907 –, como governador do Estado do Paraná, foi inaugurado, no dia 02 de fevereiro de 1906, na cidade de Curitiba, o Jardim de Infância Maria de Miranda. O primeiro⁴⁰ jardim de infância público do Estado teve sessenta crianças matriculadas, estava sob a direção da professora Maria de Miranda e localizava-se anexo ao Ginásio Paranaense. Na acepção de Paschoal e Machado (2015), a imprensa noticiou com receptividade a simpática festa que teve a sociedade curitibana com a inauguração do Jardim de Infância Maria de Miranda, bem como os jornais explicitavam o importante serviço prestado em prol da cultura pela administração do Estado. No ano de 1911, foi

⁴⁰ De acordo com Cardoso Filho (2006), a fundação do primeiro jardim de infância privado do Brasil é atribuída à professora Emília Faria de Albuquerque Ericksen, na cidade de Castro, Paraná, em 1862.

inaugurado o Jardim de Infância Emilia Ericksen⁴¹, a segunda instituição pública destinada à educação de crianças de 4 a 7 anos, que se localizava na Rua Silva Jardim, segundo Paschoal e Machado (2015).

Em um espaço arquitetônico projetado para uma experiência encantatória, o jardim de infância tinha por finalidade a educação dos sentidos das crianças na faixa etária dos 4 aos 7 anos, como orienta Monarcha (2016). Paschoal e Machado (2015) explicam que a criação dessas instituições fazia parte do projeto⁴² que esperava proporcionar um modelo de educação compatível com as expectativas de progresso e modernidade do Estado, que incluía a preocupação das elites quanto ao controle moral por meio da educação da criança.

Na acepção de Botelho (2011), as instituições de educação infantil dos anos iniciais do século XX, por mais que tenham sido criadas primando pelos fins educacionais, apresentavam variações nos modelos⁴³ de atendimento às crianças. Uma das variações pode ser observada quanto ao público que atendiam, pois os primeiros jardins de infância eram voltados às crianças das mais abastadas famílias, a julgar por sua localização central. Além disso, as construções dos jardins de infância do Paraná pautavam-se nas ideias de reformas pedagógicas que circulavam em outros países e em outros estados brasileiros. Dessa forma, apesar de os dois jardins de infância constituírem-se como instituições públicas de ensino do Estado, não

⁴¹ Emília Ericksen, nascida na cidade de Recife, Pernambuco, no ano de 1817 e falecida na cidade de Castro, Paraná, no ano de 1907. “Concursada para o cargo de professora de carreira. Fundou a 1ª Escola Particular em Castro, PR, que destinava a ensinar francês, literatura, história, ciências e arte culinária. Em 1862, assumiu o cargo de professora de primeiras letras” (CARNEIRO JUNIOR, 2014, p. 160).

⁴² Miguel reitera (1997) que “A tentativa de romper com o ensino tradicional e a valorização da educação integral (entendida como o domínio das técnicas básicas de leitura e escrita, de um mínimo de conhecimento e a aquisição de hábitos de higiene e formação moral alicerçada na disciplina e no trabalho, a organização racional do sistema escolar), eram ideias que permeavam as reformas educacionais estaduais de cunho renovador e coadunavam-se com o projeto de nacionalidade, pois a educação constituía-se em instrumentos por excelência para tal tarefa” (MIGUEL, 1997, p. 18-19). As reformas faziam parte de uma tendência internacional na educação. No que tange às intenções do Estado, para além de necessidades sociais, a educação deveria atender às demandas da industrialização inseridas na produção capitalista, ou seja, formar homens que soubessem ler e escrever, controlar o corpo e os hábitos para inserir-se no mercado de trabalho. Miguel (1997) complementa que os modos de produção e a sociedade tornavam-se mais complexas, e os trabalhadores das zonas urbanas enxergavam na instituição escolar uma forma de entrada e permanência nas inovações das relações com o trabalho.

⁴³ Na definição de Paschoal e Machado (2015), “Enquanto a primeira instituição adotou a perspectiva froebeliana de trabalho que considerava a brincadeira como elemento fundamental para a aprendizagem infantil, a segunda ao priorizar a proposta montessoriana não valorizava o brincar, mas soube reconhecer as fases do desenvolvimento infantil e a relevância da intervenção do adulto no sentido de possibilitar à criança desenvolver-se de maneira plena” (PASCHOAL; MACHADO, 2015, p. 75).

compartilhavam dos mesmos métodos pedagógicos⁴⁴, além de serem restritos a um pequeno número de crianças.

Entre os anos de 1915 e 1920, foi ampliado de dois para quatro jardins de infância em todo o estado do Paraná, dois em Curitiba, um em Paranaguá e outro em Ponta Grossa. O art. 32, do Código de Ensino de 1917, previa que os jardins de infância eram “[...] institutos a preparar convenientemente as crianças para o curso primário suavizando a transição entre o lar e a escola” (PARANÁ, 1917). Quanto às normativas para os professores, o art. 36 os incumbia de “Estudar os gostos, tendências ou inclinações de cada criança, dirigil-as e aproveital-as convenientemente, criar e desenvolver bons hábitos, fazendo desaparecer os hábitos máos, educando a vontade, formando o caracter” (PARANÁ, 1917). Os discursos demonstravam a importância dada pelo Estado à educação nessa faixa etária quanto à formação moral da criança.

Entretanto, apesar do valor atribuído à instituição na formação dos bons hábitos do homem, passadas quase duas décadas da abertura do primeiro jardim de infância do Estado, no ano de 1924, período em que Pórcia frequentou o jardim de infância, o Relatório da Inspeção Geral do Ensino (PARANÁ, 1924) trazia a informação da existência dos mesmos quatro jardins de infância⁴⁵. Dois jardins de infância na cidade de Curitiba – o Jardim de Infância Maria de Miranda, com 195 crianças matriculadas, e o Jardim de Infância Emilia Ericksen, com 120 crianças matriculadas; uma instituição na cidade de Ponta Grossa, com 60 matriculados; e outro estabelecimento em Paranaguá, com 76 matriculados. Wachowicz (1984) estima que a população entre 7 a 14 anos estava por volta de 130.000. Assim, o número de jardins de infância era inexpressivo em relação à população e a preocupação voltava-se à capital, que proporcionava a poucos a preparação para a escola primária.

O Relatório da Inspeção Geral do Ensino (PARANÁ, 1924) não indicava a existência de nenhuma instituição denominada “Jardim de Infância Maria de Assumpção” (ALVES, 1972) como Pórcia havia mencionado, entretanto, compreende-

⁴⁴ Essa desconexão entre os métodos foi extinguida no ano de 1915 quando, de acordo com Lara (2006), a professora Joana Falce Scalo, até então diretora do Jardim de Infância Emilia Ericksen, passou a integrar o Supremo Conselho do Ensino Primário do Estado do Paraná e elaborou o primeiro programa dos jardins de infância

⁴⁵ O Relatório de Governo 1924-1928 (PARANÁ, 1928) informava que no ano de 1928 funcionavam 10 instituições públicas destinadas a crianças até 7 anos, sendo 6 estabelecimentos localizados em Curitiba e mais 4 no interior, assim como relatava a existência de 5 jardins de infância particulares na capital e outros localizados em Ponta Grossa, Paranaguá e Prudentópolis, dados que demonstram a insuficiência do Estado em promover a instrução pública demandada.

se que ela cometeu um engano ao vincular o nome da diretora ao nome do jardim de infância. Por meio do Relatório da Inspeção Geral do Ensino (PARANÁ, 1924), constatou-se que o Jardim de Infância Maria de Miranda⁴⁶ tinha a sua frente a direção da Professora Maria Deolinda de Assumpção e compunha seu quadro de funcionários a professora de canto Emma de S. Marques; as professoras adjuntas Joaquina Guimarães, Véra Vianna e Alcinda Gomes; a professora adjunta substituta Sylvia Correia; as guardiãs Maria Candida Pereira e Aurora Miranda; e a zeladora Anna Ribas.

Os primeiros anos de escola de Pórcia, no Jardim de Infância Maria de Miranda, representam que ela foi uma das 451 crianças que recebeu preparo para a entrada na escola básica e que sua educação estava moldada conforme as normativas previstas pelo Estado. O cuidado de Pórcia em mencionar seus primeiros anos de escola também significa que ela valorizava a educação das crianças dessa faixa etária.

2.2 AS ESCADARIAS DA INSTRUÇÃO: CURSO PRIMÁRIO

Tudo indica que o ingresso de Pórcia, aos 7 anos de vida, na educação básica não representou grandes mudanças em sua rotina, uma vez que tanto o jardim de infância, que deixava, quanto o curso primário, em que ingressava, eram anexos à Escola Normal, a qual se localizava a cerca de 200 metros da residência de sua família. No período em que Pórcia cursava o primário, essa modalidade de ensino estava marcada pelas modificações educacionais promovidas por Cesar Pietro Martinez⁴⁷, Inspetor Geral do Ensino do Estado do Paraná. Nesse contexto, as escolas foram instaladas conforme a quantidade de crianças em idade escolar, entretanto, faltavam professores para ministrar as aulas.

Foi no ano de 1925 que Pórcia, “[...] em virtude da média geral obtida durante o ano”, ficou “[...] com o direito à matrícula no 2^a ano do curso nos grupos escolares do Estado”, como atestou o Boletim de Promoção⁴⁸ (INSTRUÇÃO PÚBLICA DO

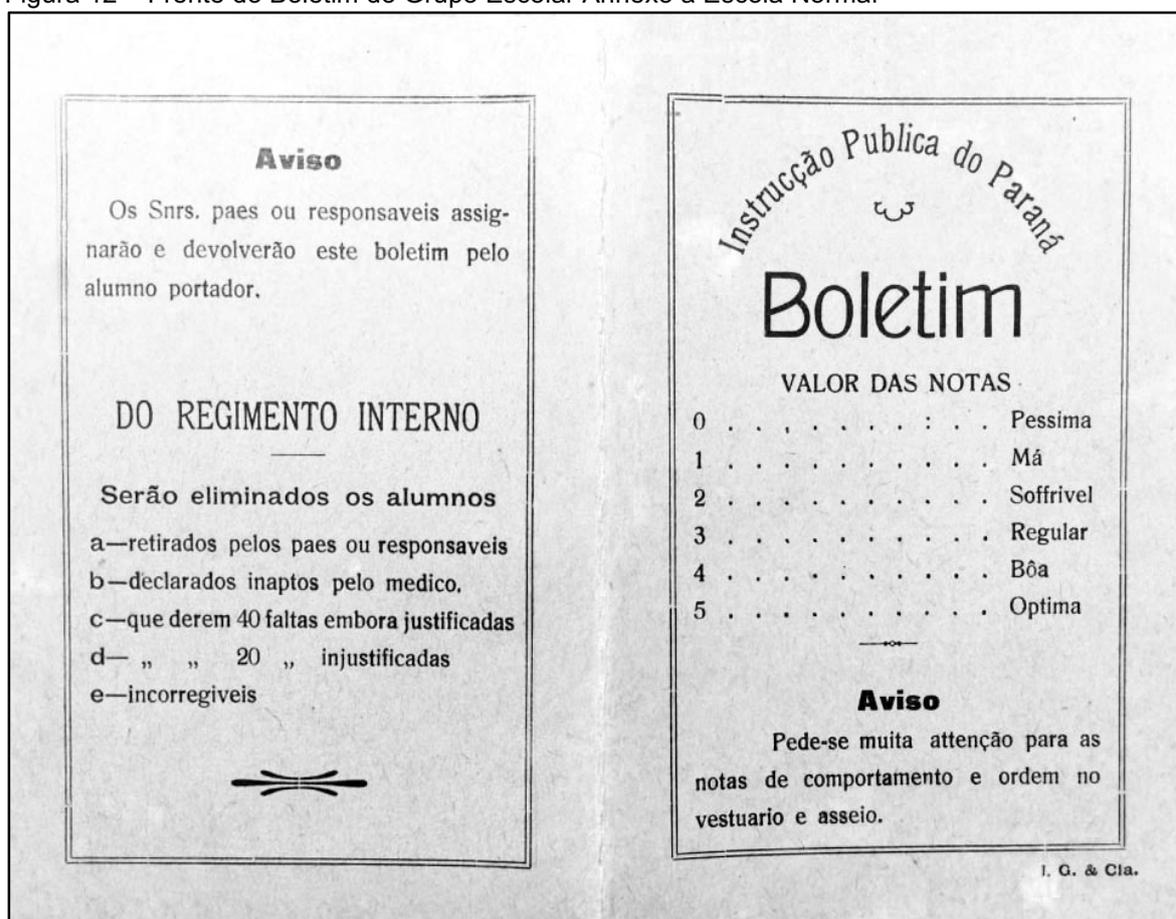
⁴⁶ Posteriormente, o Jardim de Infância Maria de Miranda passou a funcionar sob a denominação de Curso Infantil Anexo à Escola Normal Secundária (PARANÁ, 1928).

⁴⁷ Miguel (1997) salienta que Pietro Martinez implantou uma concepção racionalizadora de educação e promoveu um modelo de escola nos mesmos moldes de uma oficina ou de uma empresa, que envolvia tanto questões administrativas quanto as ligadas ao ensino.

⁴⁸ Sobre os exames de promoção, o art. 93, § 9º, previa que “A cada aluno promovido à série superior ou aprovado na 4^a série será entregue um certificado impresso, assignado pelo professor e pelo

PARANÁ, 1925). O Boletim de Promoção de Pórcia (INSTRUÇÃO PÚBLICA DO PARANÁ, 1925) também informava que o grau de distinção obtido por ela havia sido de 5. Na Figura 12, é possível compreender a escala de distinção e seu respectivo valor.

Figura 12 – Frente do Boletim do Grupo Escolar Anexo à Escola Normal



Fonte: Instrução Publica do Paraná (1925). Acervo pessoal de Pórcia – IHGPR.

A escala de notas variava de 0 a 5, em que 0 era considerada como péssima, 1 era avaliada como má, 2 era tida como sofrível, 3 era compreendida como regular, 4 era conceituada como boa e 5 era analisada como ótima. Nesse caso, a avaliação dos resultados de Pórcia, no primeiro ano em que frequentou a escola, foi considerada como ótima. Para a constituição da nota atribuída ao grau de distinção, eram considerados a média do exame, o comportamento, a aplicação e a ordem, como se apresenta a Figura 13 – Interior do Boletim do Grupo Escolar Anexo à Escola Normal.

Inspetor, contendo o nome do mesmo aluno, a serie de que fez exame, a data e o grau de aprovação” (PARANÁ, 1917).

Na acepção de Souza (2008), a avaliação na escola primária atendia à finalidade pedagógica e também à disciplinar. Pedagógica, uma vez que os exames colaboravam para o sistema de classificação dos alunos em classes, e disciplinar, pois funcionavam como forma de castigo, hierarquização e controle. A hierarquização, os castigos ou a recompensa davam-se pela atribuição das notas, como se apresenta na Figura 13. Para a constituição da nota atribuída ao grau de distinção, eram considerados a média do exame, o comportamento, a aplicação e a ordem.

Figura 13 – Interior do Boletim do Grupo Escolar Anexo à Escola Normal

Grupo Escolar anexo à Escola Normal Secundaria 1925									
BOLETIM									
da alumna <i>Pórcia Alves</i> do 1º ano									
MEZES	Média de exame	Comportamento	Aplicação	ORDEN	Comparecimento	Faltas justificadas	Faltas injustificadas	RETRASOS	ASSIGNATURA DO PAE OU TUTOR
Janeiro	4	5	4	5	15	0			<i>Pórcia Alves</i>
Fevereiro	4	5	4	5	9	13			<i>Pórcia Alves</i>
Março	4,5	4,5	4,5	5	20	6			<i>Pórcia Alves</i>
Abril	4,5	4,5	5	5	21	0	1		<i>Pórcia Alves</i>
Maio	4,5	3,5	4,5	5	22	1	0		<i>Pórcia Alves</i>
Junho									
Julho	5	5	5	5	26	0	0	0	<i>Pórcia Alves</i>
Agosto	5	4	5	5	23	0	0	0	<i>Pórcia Alves</i>
Setembro	5	4	5	5	10	8	0	0	<i>Pórcia Alves</i>
Outubro	5	4	5	5	10	10	0	0	<i>Pórcia Alves</i>
Novembro									

O Director, *Manoel Pittenouri* A Professora, *Lucia D'Aló*

Fonte: Instrução Pública do Paraná (1925). Acervo pessoal de Pórcia – IHGPR.

É possível perceber que nos critérios de avaliação eram enfatizadas as questões comportamentais em detrimento de critérios relativos ao conhecimento de conteúdos aplicados. Segundo Miguel (1997), a educação escolar estava presente nos discursos governamentais como concessão “[...] das pessoas mais bem posicionadas socialmente e era percebida como instrumento para disciplinar moralmente a população, afastando-lhe a indolência e preparando-a para atividades produtivas” (MIGUEL, 1997, p. 48). No entendimento de Wachowicz (1984), a instrução pública estava imbuída de um civismo que contava com a força

disciplinadora. Nesse sentido, percebe-se que as características disciplinadoras, que preparavam o homem para o mercado de trabalho, o comportamento, a aplicação e a ordem, eram valorizadas na composição de notas do boletim.

Entretanto, para Souza (2008), a crença na função da escola como promotora de um novo homem não foi apenas amplamente divulgada pelos setores públicos como também compartilhada com a sociedade. À escola primária eram atribuídas diversas finalidades e grandes expectativas:

Caberia a ela moldar o caráter das crianças, futuros trabalhadores do país, inculcando-lhes especialmente valores e virtudes morais, normas de civilidade, o amor ao trabalho, respeito pelos superiores, o apreço pela pontualidade, pela ordem e pelo asseio. E, de modo muito especial, deveria a escola popular colaborar na importantíssima obra de consolidação da nação brasileira, veiculando valores cívico-patrióticos, por meio dos quais cultivaria novas gerações o amor pela pátria (SOUZA, 2008, p. 37-38).

Nesse sentido, percebe-se que as características disciplinadoras, que preparavam o homem para o mercado de trabalho, comportamento, aplicação e ordem, eram valorizadas na composição de notas do boletim, por outro lado também se compreende que esse currículo⁴⁹ buscava formar um sujeito dotado de amor à pátria e aos demais valores cívicos. Assim, entende-se que Pórcia fora formada, desde a educação elementar, dentro dos princípios republicanos vigentes, o que futuramente interferiu na forma de relação entre ela e o Estado.

Pórcia incorporou algumas das práticas do curso primário na sua constituição como professora ao menos no que se refere ao respeito ao professor e à atenção despendida a ele. O posicionamento de Pórcia pode ser observado nas palavras destinadas para a entrevista com Berg e Miranda (1988):

Estava dando um curso para profissionais de fora da UFPR, que necessitavam de aval pedagógico, quando vejo um aluno com o jornal aberto, lendo, logo eu, a professora Pórcia, que era intransigente, antipática, exigia silêncio, sem nunca gritar ou exigir, bastava olhar. Então, parei e fiquei olhando. De repente, ele se sentiu observado. – ‘Espero que o senhor termine de ler o jornal, para continuar a minha aula, não quero perturbar sua leitura’.

⁴⁹ De acordo com Souza (2008), o modelo da escola primária foi constituindo-se paulatinamente por meio de suas práticas: “[...] o hábito de formação de filas dos alunos antes da entrada da sala de aula, o canto do hino nacional, a chamada, o registro no caderno do cabeçalho, a cópia da matéria e dos exercícios passados no quadro, a realização do ditado, o ir ao quadro, as respostas em coro, as arguições orais, as provas escritas, os prêmios e castigos, a exigência do silêncio, da obediência e do respeito ao professor (professoras em sua maioria) e aos demais alunos em exercício na escola” (SOUZA, 2008, p. 53). A disciplina exposta nas práticas escolares corroborava a necessidade de ordem e atenção que demandava o método do ensino simultâneo. O ensino simultâneo objetivava a leitura e a escrita em tempos concomitantes e necessitavam da sistematização do ensino para concretização de sua finalidade.

– ‘Não me perturba’, disse ele. – ‘Mas a minha educação não me permite que eu fale, quando alguém está lendo’. Ele fechou o jornal e a aula continuou tranquila (BERG; MIRANDA, 1988, p. 147).

Por essa breve memória narrada em 1988, é presumível estimar a forma como Pórcia via-se como professora, a maneira como ela considerava que os outros a enxergavam e o modo como ela gostaria de ser lembrada. Uma professora exigente, que se considerava como detentora da autoridade dentro da sala de aula, mesmo quando lecionava para adultos. Também se deve considerar a flexibilidade com a qual Pórcia lidou com a situação, já que agiu com muita elegância e seu desejo de atenção por parte do aluno foi atendido. Sua autoridade prevaleceu frente ao posicionamento descompromissado do aluno.

Durante a entrevista, Pórcia também enfatiza que:

[...] não guardava rancor, tratava todos iguais, sempre com respeito, sempre ‘o senhor’, ‘a senhora’. Quando alguma aluna exibida se dirigia: ‘Pórcia, você acha que naquele livro tem esse assunto?’. Respondia, fingindo que não ouvia bem: - ‘Como é que a senhora disse? O que foi que a senhora perguntou? Claro que a senhora encontra, etc.’ Dentro desse comportamento, fui amiga dos alunos de igual para igual (BERG; MIRANDA, 1988, p. 147).

Apesar de considerar que tratava a todos de forma igual e sempre com respeito, o adjetivo “exibida”, atribuído à aluna, denota um juízo de valor proferido por Pórcia. O respeito à aluna estava ligado diretamente à forma como Pórcia entendia que seria o padrão de comportamento esperado por ela, desconsiderando que a aluna talvez pudesse ter uma educação diferente da sua. O respeito tinha um limite determinado, já que o aluno deveria comportar-se da maneira como a professora considerava a conduta correta para aquele que estava sob sua orientação.

Esse posicionamento frente ao comportamento dos alunos rendeu-lhe uma frustração, pois segundo ela, “Gostaria de ter ensinado para os meus alunos, infelizmente não consegui, esse limite entre o ser amigo, o ser de igual para igual, sem perder o respeito e a autoridade” (BERG; MIRANDA, 1988, p. 147). Essa frustração demonstra que possivelmente Pórcia não era tão autoritária, exigente e antipática quanto ela considerava ou gostaria de ser considerada, ou ainda, que seu comportamento oscilava entre o grupo de estudantes, a ponto de desenvolver laços de amizade com alguns e manter-se distante de outros.

De acordo com o Boletim do Grupo Escolar Anexo à Escola Normal (INSTRUÇÃO PÚBLICA DO PARANÁ, 1925), para a obtenção do boletim de

promoção, era critério que a quantidade de faltas justificadas não fosse superior ao total de 40. A responsabilidade por encaminhar a justificativa da falta dos alunos ao inspetor era atribuída aos professores, como previa o art. 52, do Código de Ensino (PARANÁ, 1917). Apesar da obrigatoriedade do ensino e de haver muitas crianças matriculadas, os alunos que efetivamente frequentavam a escola chegavam a um terço dos matriculados, o que resultava na preocupação do Estado quanto à frequência.

Cabe salientar que no ano de 1920, como relata Magalhães (2001), em todo o Paraná, havia uma população de 685.711 pessoas. Wachowicz (1984) demonstra que 116.706 era a população entre 7 e 14 anos em todo o estado do Paraná e de acordo com Albuquerque (1972), apenas 35% dessas crianças frequentavam a escola. Nesse período, Curitiba era composta por 78.986 habitantes. Os dados revelam que boa parte das crianças não frequentava as escolas, o que não favorecia os projetos governamentais da obrigatoriedade do ensino. Ao observar a Figura 13 – Interior do Boletim do Grupo Escolar Anexo à Escola Normal –, percebe-se que as 45 faltas justificadas de Pórcia no ano de 1925 não foram impedimento para a obtenção do boletim de promoção para o segundo ano, o que demonstra que nem todas as determinações do governo efetivavam-se na prática.

Em 02 de junho de 1926, Pórcia recebeu outro Boletim de Promoção (INSTRUCÇÃO PÚBLICA DO PARANÁ, 1926), que concedia o direito à matrícula no terceiro ano nos grupos escolares do Estado. Ao observar os dois boletins de promoção, percebe-se que Pórcia concluiu o segundo ano no primeiro semestre de 1926 e que no meio do ano recebeu o boletim de promoção para matricular-se no terceiro ano. Esses documentos podem indicar que Pórcia prestou os exames no mês de junho e foi promovida ou ainda esta seria uma medida tomada pela direção da escola para adaptar-se às normativas do governo.

As escolas do Estado passaram a funcionar em períodos distintos, conforme a região, e tal diferenciação estava pautada nas diferenças climáticas. O Relatório de Governo 1924-1928 (PARANÁ, 1928) demonstra que em todo o Estado, 32 municípios eram classificados como zona fria e 21 eram definidos como os que se situavam em zona quente. Dessa forma, compreende-se que Pórcia iniciou no terceiro ano do curso primário no mês de agosto, uma vez que o período letivo das escolas que se localizavam nas chamadas zonas frias iniciava-se em agosto e finalizava-se em maio.

De agosto de 1926 a maio de 1927, Pórcia concluiu o terceiro ano, obtendo o grau de distinção 5 e com 11 faltas justificadas, como atesta o Boletim do Grupo Escolar Anexo à Escola Normal (INSTRUÇÃO PÚBLICA DO PARANÁ, 1927). Posteriormente, em maio de 1928, Pórcia concluiu o quarto ano. No ano de 1928, de acordo com Relatório de Governo 1924-1928 (PARANÁ, 1924-1928), outras 902 crianças, destas 493 da capital e 409 do interior, concluíram o quarto ano nos grupos escolares⁵⁰.

Enquanto a maior parte da população paranaense sofria com a falta de professores ou com a precariedade das escolas, como demonstra o Relatório do Movimento Annual do Grupo Escolar (PARANÁ, 1928) apresentado pelos diretores ao Diretor Geral de Ensino, Pórcia estudava em uma das instituições mais atendidas pelo governo do Estado.

Porém, apesar da mesma nomenclatura, os relatórios anuais dos diretores paranaenses demonstravam diferenciações no funcionamento dos grupos escolares⁵¹ da capital e do interior. A forma como funcionavam os grupos escolares, bem como a diferença entre eles, pode ser observada nos relatórios anuais que os diretores enviavam para o Diretor Geral de Ensino, a citar o exemplo do Grupo Escolar de Santo Antônio da Platina. No Relatório do Movimento Annual do Grupo Escolar Santo Antônio da Platina (PARANÁ, 1928), o diretor apresenta que dos 217 alunos matriculados para o curso primário, 140 prestaram os exames e o restante foi eliminado. Desses 140 que prestaram os exames, 47 foram aprovados e 93 foram reprovados. Para o diretor, Brasílio França Costa, o motivo da grande eliminação por

⁵⁰ As instituições escolares não seguiam um padrão de funcionamento. Em conformidade com Razzini (2008), até o final da década de vinte, algumas escolas funcionavam precariamente e no geral havia diferenças organizacionais, curriculares e nas modalidades de escola elementar, na extensão do curso, nos programas, nos materiais escolares, nos salários e nos tipos de formação de professores. Essas diferenças não eram observadas apenas no Paraná, mas faziam parte do contexto que “[...] até os anos 30, o Brasil era visto como uma sociedade tradicional e atrasada: um país rural, agrário-exportador, com poucas ‘gentes’ e muitos ‘vazios territoriais’ a desbravar e ocupar. Pouco desenvolvido econômica e culturalmente, o país vivia dependente de fluxos da economia internacional, como a crise de 1929 acabara de comprovar, mais uma vez; também vivia dependente de ‘ideias’ vindas do exterior, pois não tinha universidades que formassem suas elites, nem escolas primárias, menos ainda secundárias que educassem seus futuros cidadãos. Grande parte de sua população economicamente ativa, de seus trabalhadores, concentrava-se no campo, sendo pobre ou miserável, além de analfabeta e doente” (GOMES, 2013, p. 43).

⁵¹ No entendimento de Souza (2008), o modelo ideal de escola pública primária era representado pelos grupos escolares, os quais eram instalados em prédios especialmente construídos ou em edifícios ajustados para o funcionamento da escola. Ainda segundo a autora, os grupos escolares quase sempre contavam com um grupo de normalistas, que recebiam salários diferenciados no que se refere às condições pedagógicas e de materiais e essas instituições representavam a superioridade frente às escolas isoladas.

retirada e reprovação dos alunos era a “[...] falta, enormemente ressentida, de professores” (PARANÁ, 1928, p. 327) e requeria como medida urgente a contratação de mais dois ou três.

Enquanto o diretor Brasílio França Costa apresentou um relatório detalhado⁵² das atividades do grupo escolar, os relatórios do Jardim de Infância, do Grupo Escolar e da Escola de Aplicação Anexo à Escola Normal de Curitiba apenas mostraram informações referente ao número de alunos matriculados, aprovados e reprovados e os nomes dos professores que compunham o quadro de funcionários da instituição. Não havia informação de nenhum material faltante ou pedido de professores, o que reafirma que Pórcia estudou em uma das instituições mais assistidas pelo Estado.

Pórcia parecia se orgulhar de sua formação elementar durante sua entrevista para o MIS-PR, o que pode ser comprovado por suas palavras:

Fiz o Curso Primário e o Complementar na Escola de Aplicação anexa a antiga Escola Normal. [...]. Lembro-me de festas de encerramento do ano letivo das quais participei, no Teatro Guairá, no velho Teatro Guaíra, onde hoje se encontra a Biblioteca Pública (ALVESd, [s/d], p. 4).

Por essa declaração, pode-se auferir que as celebrações de encerramento das aulas eram momentos memoráveis para os alunos daquela instituição, assim como se percebe que para estas festas era reservado um local nobre da cidade, o Teatro Guaíra⁵³.

⁵² Quanto ao caixa escolar, o diretor Brasílio França Costa relata que houve uma promessa de doação do prefeito Joaquim Cardoso da Silveira, porém enquanto o prefeito aguardava a nomeação, foi necessário que o diretor provesse as primeiras necessidades da escola com seu próprio dinheiro. O relatório do diretor Brasílio de Costa França traz esmiuçada a falta de materiais e que eram necessários à escola: “30 ‘Ensino Rapido’; 30 ‘Cartilhas Analytico-Syntheticas; 40 Serie Braga 1º e 3º, 20 exemplares de cada um; em virtude de haver falta deles por motivo de grande matricula; 4 Mappas: da America, da Europa, da Asia, da Oceania; 2 do Brasil; 2 de iniciação geographica; 1 de História Natural; 1 mappa do Systema Metrico decimal; 8 berços para matta-borrão; 1 bandeira Romario Martins; 1 compasso, 1 “Os estados da Republica” (PARANÁ, 1928, p. 328).

Apesar dos problemas apontados pelo diretor, na sua concepção, o prédio do grupo, que teria trazido custos para o Estado, era o mais belo e o melhor da vila, mas devido ao mato que crescia, o pátio requeria de “[...] competente capinação, aplinação e ajardinamento” (PARANÁ, 1928, p. 329). O relatório do diretor Brasílio França Costa também apresentava informações sobre o clima da região, sobre a farmácia escolar; sobre a reclamação para o construtor do grupo; sobre a delegacia de polícia; sobre o escotismo que se desenvolvia na escola; sobre o mobiliário; sobre o museu escolar e sobre a biblioteca infantil e sobre a quantidade de funcionários, já que contava com um professor normalista, quatro professoras efetivas e uma zeladora.

⁵³ “A origem do Teatro Guaíra remonta à segunda metade do século 19, quando a Assembleia Provincial doa à Sociedade Teatral Beneficente União Curitibaana terreno para a construção do Theatro São Theodoro, nome dado em homenagem a Theodoro Ébano Pereira, fundador da cidade de Curitiba. O terreno era o mesmo onde hoje está a Biblioteca Pública do Paraná, à rua Dr. Muricy”. Em 1900, “[...] é reinaugurado com o nome de Theatro Guayrá. Em 1939 o Theatro Guayrá é demolido e, ao mesmo tempo, inicia-se campanha pela construção de um teatro oficial na cidade, liderada pela Academia

2.3 SUBINDO MAIS UM DEGRAU: CURSO COMPLEMENTAR

“Quando ia para o Collegio” (ALVES, 1936), após receber o beijo de sua mãe, Pórcia caminhava até o local no qual era sediado o Curso Complementar da Escola de Aplicação na Escola Normal Secundária. Nessa instituição, que não lhe era estranha, frequentou o primeiro ano durante os anos de 1928 e 1929 (INSTRUCÇÃO PUBLICA DO PARANÁ, 1929) e o segundo ano no período de agosto de 1929 a maio de 1930 (INSTRUCÇÃO PUBLICA DO PARANÁ, 1930). No período, o Curso Complementar da Escola de Aplicação na Escola Normal Secundária era considerado como modelo no Estado.

No relatório do Curso Complementar da Escola de Aplicação na Escola Normal Secundária (PARANÁ, 1928, p. 177) havia 743 alunos matriculados e de acordo com Caetano Munhoz da Rocha, o estabelecimento continuava um local modelar, que honrava o estado do Paraná. Em suas palavras, “[...] a reputação e o prestígio já se firmaram não só entre nós como fora do Estado”, “[...] a sua matrícula, no corrente anno lectivo, aumentou extraordinariamente a ponto de se tornar necessário o desmembramento do 1º anno em três turmas e do 2º em duas turmas” (PARANÁ, 1928, p. 23). No discurso de Caetano Munhoz da Rocha também é explicitado seu desejo de criar mais duas cadeiras para o Curso Complementar da Escola de Aplicação na Escola Normal Secundária, uma de português e outra de francês. Segundo ele, para melhor preparação do professorado, seria importante que as disciplinas de língua estrangeira passassem a ser obrigatórias em vez de facultativas e ministradas no Instituto Comercial. O presidente do Paraná também defendia que os professores normalistas, que tivessem feito o curso na Escola Normal Secundária, deveriam ter seus vencimentos diferenciados, uma vez que o tempo completo de curso era de cinco anos em vez dos três anos de curso das escolas normais primárias. Por meio das palavras de Caetano Munhoz da Rocha, percebe-se o cuidado com essa instituição, bem como as intenções que eram dirigidas a ela. O objetivo da instituição era formar professores.

Em conformidade com o Boletim do Curso Complementar da Escola de Aplicação na Escola Normal Secundária (INSTRUCÇÃO PUBLICA DO PARANÁ, 1929), no primeiro ano, os alunos eram avaliados pelos resultados obtidos quanto ao

Paranaense de Letras. O projeto para a construção do teatro é escolhido no final dos anos 40 e a construção iniciada em 1952” (PARANÁ, 2017).

comportamento, à ordem, ao português, à aritmética, à geometria, à geografia e à história do Brasil. Já no segundo ano, o currículo sofria uma alteração, pois a geografia era substituída por ciências naturais. Os exames aconteciam no final de cada ano letivo, como previa o art. 172 (PARANÁ, 1917), e as provas consistiam em:

I Quanto ao 1º ano: a) prova escripta de Portuguez, consistente em dictado e analyse lexica; b) prova oral de Portuguez e das outras materias.

II Quanto ao 2º ano: a) prova escripta de Portuguez consistente em composição sobre assumpto simples previamente explicado e analyse syntactica de um trecho dictado; b) prova oral de Portuguez e das outras materias.

§ 1º Serão examinadores os proprios professores, sob a presidencia da autoridade designada pelo Secretario do Interior. (PARANÁ, 1917).

Na Figura 14, é possível visualizar que as notas eram expressas numericamente e variavam de acordo com a escala de 0 a 10, em que 0 era considerada como má; 1, 2 e 3 eram avaliadas como sofríveis; 4, 5 e 6 eram compreendidas como regulares; 7, 8 e 9 eram conceituadas como boas e 10 era analisada como ótima. Uma nota má repercutia em reprovação e o aluno, para prestar os exames do segundo ano, deveria ter sido aprovado em exames do primeiro ano.

Figura 14 – Boletim do Curso Complementar da Escola de Aplicação na Escola Normal

1929 — 1930														
BOLETIM														
da alumna <i>Bertha J. Alves</i> do 2º anno														
Competente	ORDEM	MATERIAS									FALTAS		Assignatura do pae ou tutor	
		Portuguez	Aritmetica	Geometria	Geographia	H. do Brasil	Sciencias Naturais	Edu. Moral e Civica	Gymnastica	Canto	Comparcencias	Justificadas		Justificadas
Agosto	5	6	5	5							20	0	1	Magdalena G. Alves
Setembro	5	6	5	5						20	0	1	Magdalena G. Alves	
Outubro	5	6	5	5						20	0	2	Magdalena G. Alves	
Novembro	8	10	6	5	4	6,5	5,5				20	0	2	Magdalena G. Alves
Dezembro														
Janeiro	8	10	6	6	7	4,5	4				20	0	2	Magdalena G. Alves
Fevereiro	8	10	6	6	7	8	6				16	0	5	Alves
Março	8	10	6,5	6	5,5	8	6				16	0	5	Alves
Abril	8	10	6,5	6	6	8	6				16	0	5	Alves
Maió	8	10	6,5	6	6	8	6				16	0	5	Alves
Media Geral			6	6,5	6	6,5	6,5				16	0	5	

O Director, *Waciana Pittenauer*

A Professora, *Bertha Alves*

Irmãos Guimarães & Cia.

Fonte: Instrução Publica do Paraná (1930). Acervo pessoal de Pórcia – IHGPR.

Nesses dois anos do Curso Complementar da Escola de Aplicação na Escola Normal Secundária, Pórcia apresentou desempenho de notas regular para as disciplinas de português, aritmética, geometria, geografia, história do Brasil e ciências naturais. No que tange à média geral adquirida quanto à ordem, Pórcia era considerada como ótima, entretanto, no que se refere ao comportamento, sua média geral foi de regular, em 1929, a bom, no ano de 1930.

Apesar do desempenho regular de Pórcia, ela já havia completado os dois anos da Escola Intermediária e com isso estava habilitada a reger, como professora efetiva, uma cadeira no ensino primário, como estipulado no art. 179, ou ainda poderia matricular-se na Escola Normal, como previa o art. 232⁵⁴ do Código de Ensino de 1917 (PARANÁ, 1917). Mas por algum motivo não explicitado, Pórcia frequentou mais um ano de curso intermediário no Colégio São José. Essa ruptura com a Escola Normal pode ser compreendida como um momento de dúvida quanto à carreira que seguiria.

2.4 NO VIÉS DAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS

As instituições particulares acolhiam uma parcela considerável de alunos. No ano de 1928, o Relatório de Governo 1924-1928 demonstra que o ensino particular continuava “[...] a incrementar-se cada vez mais no Estado” (PARANÁ, 1928), pois das 73.236 matrículas do Estado, 57.130 crianças estavam matriculadas em instituições públicas e 16.106 em estabelecimentos particulares. O relatório também atentava para a falta da entrega do registro do movimento anual das instituições particulares e que por mais que houvesse a solicitação por parte do governo, nem todos os estabelecimentos enviavam as informações. Esse dado representa que aproximadamente 20% dos alunos estavam matriculados em escolas particulares no ano de 1920, o que comprova que o Estado não conseguia dar conta da gratuidade e da demanda da instrução, o que ocasionou a abertura de instituições que não seguiam as regras do governo.

⁵⁴ De acordo com o art. 232, os alunos que não tivessem completado o curso intermediário poderiam fazer exames vestibulares para o ingresso no Ginásio (matéria do primeiro ano do curso intermediário), assim como para o ingresso na Escola Normal (matéria do segundo ano do curso intermediário) (PARANÁ, 1917).

A grande leva de imigrantes⁵⁵ desde o final do século XIX, o constante crescimento demográfico⁵⁶ e a valorização da população dispensada para a instrução como modo de inserção no mercado de trabalho aumentou a demanda de alunos. Contudo, a insuficiência do Estado em atender à procura pela instrução educacional proporcionava o aumento no número de instituições particulares, inclusive as que ministravam as aulas em língua estrangeira. Dentre as instituições privadas, havia as escolas confessionais, as escolas laicas de propriedade privada e as escolas de imigrantes⁵⁷. Dessa maneira, compreende-se que o complexo do Palácio da Instrução não se tratava de opção exclusiva nos arredores da residência dos Guimarães Alves.

⁵⁵ Nos anos finais do século XIX, a imigração proporcionou um incremento demográfico, mas em conformidade com Vieira e Miguel (2005), essa imigração apresentou características particulares nas diversas regiões do país. O Paraná caracterizou-se por uma população rarefeita distribuída pelo território até meados do século XIX, o que acarretava a falta de escolas em razão de que esses estabelecimentos não se mostravam como uma necessidade. Porém, os anos finais do século XIX, marcados pela troca de mão de obra escrava por assalariada, a necessidade de povoar o território e as ideias de branqueamento da população como medidas de progresso do país impulsionaram as políticas de imigração e migração dirigidas.

⁵⁶ As mudanças ocorridas durante a Primeira República envolveram muitos setores da sociedade e estimularam um processo de transformação dos hábitos cotidianos, das convicções, influenciadas pela expansão do capitalismo: o petróleo, a energia, o desenvolvimento da indústria metalúrgica e química “[...] e também da bacteriologia e da bioquímica, os impactos de novas medidas higiene e profilaxia, isso e muito mais influenciou definitivamente o cotidiano, bem como controle de doenças, da natalidade e prolongamento da vida” (DEL PRIORE, 2005, p. 232). Em meados dos anos trinta, iniciou-se a transição demográfica brasileira, fato intrinsecamente ligado às transformações dessa sociedade. O aumento populacional tornou-se mais evidente durante a Era Vargas e Gomes (2013) reitera os fatores que contribuíram para essa ampliação: diminuição da mortalidade infantil, manutenção de taxas de fecundidade altas, novas descobertas científicas e novas medidas de saúde pública e saneamento básico. Uma conjuntura que proporcionou o incremento no número populacional. Cabe pontuar que no Paraná essa transição demográfica ocorreu décadas mais tarde.

A ampliação demográfica e o medo do avanço do comunismo impactaram as políticas de imigração. Além disso, Gomes (2013) salienta que a antiga crença que se referia aos imigrantes no auxílio do ‘branqueamento’ da população como índice de avanço civilizatório foi sendo dissolvida por meio da verificação de que a mestiçagem apenas aumentava e, aliás, esta passou a ser vista como uma característica do povo brasileiro. Desde os anos que antecederam à Primeira Guerra Mundial, de acordo com Renk (2004), intelectuais, políticos e a imprensa brasileira ajudaram a propagar o medo quanto a estrangeiros alemães, devido a ideia de uma possibilidade de ocupação alemã nas áreas brasileiras. Passou-se a priorizar o trabalho de brasileiros em detrimento dos trabalhadores estrangeiros, além da implantação de medidas restritivas quanto à entrada de imigrantes.

⁵⁷ A construção do sentimento de identidade nacional intensificou-se com a entrada de Getúlio Vargas no poder em 1930. Gomes (2013) explica que o período entre guerras mundiais proporcionou condições para que discursos e políticas pautadas em pensamentos autoritários pudessem se estabelecer, possibilitando a construção do nacionalismo. O projeto de desenvolvimento da nação estava pautado em medidas autoritárias e centralizadas, que previam a ordenação e a unificação da nação em torno do desenvolvimento em diferentes esferas: educação, cultura, legislação social, entre outras, como explana Fonseca (2012). Para Gomes (2013), desenvolver o Brasil, entre os anos de 1930 e 1945, tratava-se de organizar seu povo e seu território e oferecer, à nação, características industriais, modernas e civilizadas. Para as autoridades, era necessário ordenar e unificar a nação brasileira. Nesse período, assim como no período do Brasil Império e da Primeira República, o nacionalismo foi visto como uma das formas de ordenamento da população brasileira. Apesar de divergências entre intelectuais, escritores e homens públicos, a necessidade de construir uma identidade comum para a população brasileira levou-os a “declarar a existência de uma cultura brasileira e um mesmo caráter nacional” (DUTRA, 2013, p. 232). Entendia-se que a construção de uma

Nas proximidades, localizava-se o Colégio Bom Jesus⁵⁸, escola administrada por padres franciscanos alemães, fundada em 1896, com o nome de *Katholische Deutsche Volks-Schule* (Escola Elementar Alemã Católica). Contudo, presume-se que as escolas estrangeiras não foram cogitadas para a formação de Pórcia quando se considera a sintonia dos pensamentos de Orestes com as propostas nacionalistas⁵⁹ do Estado. Orestes, exímio funcionário público, como ele se dizia, pode ter sido impregnado pelos ideais varguistas que eram amplamente divulgados, contudo, por meio da análise dos documentos, cartas, recortes de jornais e reminiscências de Pórcia, não se pode considerar Orestes como um ingênuo e alienado sob os efeitos da propaganda⁶⁰, pois ele compunha a classe média politicamente ativa, fazia parte da população que possuía a educação elementar desde o início do século XX, tinha acumulado muitas leituras e orgulhava-se de seus conhecimentos gerais. Os ideais varguistas, amplamente divulgados por meio da imprensa, harmonizavam-se com seus anseios de progresso do país.

cultura brasileira poderia unir o povo e o governo e para a constituição dessa identidade nacional, era necessário o uso da mesma língua, uma história comum e outros elementos, como o futebol, o samba e o carnaval. Dessa forma, os imigrantes tornavam-se uma ameaça à construção da identidade nacional brasileira. As leis governamentais para os imigrantes agravaram-se no ano de 1938, “[...] um ano decisivo, no que se refere a medidas de controle de território e de sua ocupação, pois assinalava o início da chamada política de nacionalização do Estado Novo” (GOMES, 2013, p. 52). As escolas dos imigrantes foram fechadas e de acordo com Renk (2004), o ensino pautado na língua de origem, somado à manutenção das tradições e costumes da pátria mãe, foi visto pelo governo Vargas como empecilho para o projeto de unificação nacional. É possível perceber o impacto do fechamento das escolas dos imigrantes no Relatório do Interventor Federal no Estado do Paraná, Manoel Ribas, referente ao exercício de 1932-1939 (PARANÁ, 1939), ao presidente Getúlio Vargas. O relatório demonstrava que dos 95.898 alunos, 9.890 estavam matriculados no ensino particular no Paraná e esses dados mostram que o número de alunos matriculados em escolas particulares havia caído de 20%, no ano de 1920, para aproximadamente 10%, em 1939.

⁵⁸ A escola que havia sido fundada objetivando promover a instrução religiosa para os jovens das famílias alemães, como demonstra os estudos de Renk (2004), foi fechada em 1938, com as demais escolas estrangeiras, por meio do Decreto Federal 406, de 04 de maio de 1938, que instituiu o fechamento das escolas estrangeiras

⁵⁹ Desde os anos de 1930, o país foi marcado pela grande promoção do nacionalismo e da figura de Vargas. Capelato (1999) demonstra que o uso monopolizado estatal da imprensa e do rádio intensificou-se a partir de 1937 com o advento do Estado Novo. Por meio da organização e do planejamento dos órgãos encarregados, técnicas de propaganda política foram utilizadas no intuito de legitimar o poder e de manipular o sentimento da população, ora com a exaltação de sentimentos, ora com a tentativa de mudanças de sensibilidade. Mas apesar da importância dos meios de comunicação para divulgação das mensagens políticas, não é possível exagerar na sua eficácia no que diz respeito ao controle das consciências. De acordo com Capelato (1999), “As teses que insistem na onipotência da propaganda política não levam em conta o fato de que ela só reforça tendências já existentes na sociedade e que a eficácia de sua atuação depende da capacidade de captar e explorar os anseios e interesses predominantes num dado momento” (CAPELATO, 1999, p. 178).

⁶⁰ “No varguismo, o esforço de politização, de eliminação de vozes discordantes e de penetração em todos os setores realizou-se, sobretudo, através da imprensa periódica e, em menor medida, através do rádio” (CAPELATO, 1999, p. 173). Mas apesar da importância dos meios de comunicação para divulgação das mensagens políticas, não é possível exagerar na sua eficácia no que diz respeito ao controle das consciências.

O sentimento de pertencimento e de valorização nacional parecia encontrar o público perfeito entre Orestes e mais um grupo de homens curitibanos que, entre 1941 e 1942, constituíram uma organização intitulada antinazista. A organização antinazista imprimia folhetos e objetivava conscientizar a população ao promover investigações de civis feitas por civis. Orestes explicou⁶¹ que a organização atuava em prol da segurança da sociedade e “[...] como bons brasileiros que” sentiam “[...] de perto o perigo da infiltração nazista” (ALVES, 1941b), era necessário imprimir folhetos que divulgassem a “[...] infiltração e atividades nazistas no Sul do país” (ALVES, 1941a). Outra ideia bastante divulgada pelos meios de comunicação e que aparece nas palavras de Orestes refere-se ao papel dos “homens bons”. Gomes (1999) explica que aos “homens bons”⁶² cabia a “[...] responsabilidade social por sua existência e o progresso da nação” (GOMES, 1999, p. 53). Orestes parecia ser o estereótipo perfeito do homem bom brasileiro: trabalhador, fazia parte da máquina do Estado e atuava, segundo ele⁶³, em benefício da segurança dos brasileiros e da soberania nacional.

⁶¹ No entendimento de Orestes, “A gravidade do momento – que infelizmente escapa à percepção de muitos – não comporta melindres ou preconceitos, mas sim exige que todos os bons brasileiros estejam unidos na defesa da sua sociedade e soberania, prestigiando as autoridades criteriosas e bem-intencionadas” (ALVES, 1942).

⁶² Defender o desenvolvimento econômico, a paz social do país e promover o homem brasileiro convertiam-se em uma mesma meta: “[...] transformar o homem em cidadão/trabalhador, responsável por sua riqueza individual e também pela riqueza do conjunto da nação” (GOMES, 1999, p. 55).

⁶³ Em carta enviada à Polícia Política, Orestes explicitava o quanto considerava importante o trabalho da organização civil, da qual ele fazia parte, e que a polícia “[...] por melhor aparelhada com pessoal ‘suficiente para eficiência’, não seria inteligente subestimar a colaboração de quem quer que fosse, de vez que a polícia nem tudo pode ver como não pode estar presente a toda parte” (ALVES, 1942). Na acepção de Gomes (1999), com o monopólio dos meios de comunicação, que divulgavam os princípios dos varguistas, havia também um sistema de regras legais que podia ser compreendido como organizador do consentimento e controlador do conflito social, já que atuava como ferramenta de coesão e coerção. À Polícia Política cabia defender os valores e as leis com sanções e procedimentos definidos, a ela cabia a repressão e o combate da veiculação de mensagens anti-regime. Dessa forma, por um lado, percebe-se Orestes⁶³ defendendo a atuação do grupo civil e por outro demonstra a clara preocupação em especificar seu posicionamento positivo frente ao trabalho da Polícia Política.

Orestes considerava que a Polícia Política deveria acolher interessadamente a cooperação dos civis que investigavam e que “tal colaboração” não colocava em “cheque” as “qualidades”, “bom critério e o eficiente aparelhamento” da Polícia (ALVES, 1942). As palavras de Orestes revelam que a atitude do grupo, do qual fazia parte, era motivada pelo sentimento de pertencimento à nação e de compromisso com a pátria e não por acreditar em uma insuficiência do Estado no que se referia à segurança.

No “[...] intuito de combater e anular as atividades extremistas” (ALVES, s/d), essa organização instituiu instruções para um grupo de civis quanto à temática das investigações: “1° - Os indivíduos que se manifestaram a favor de ideologias contrárias à orientação adotada pelo Brasil; 2° - Os filiados ao Integralismo; 3° - Os que participarem de reuniões em sociedades estrangeiras, ou em locais, mesmo residências, onde se cultivem ideologias contrárias à política nacional; 4° - Os que mantiveram estreitas relações com pessoas suspeitas de pertencerem a organizações extremistas; 5° - Os que tenham estado ligados, por cargos ou por qualquer outra forma, a elementos suspeitos de atividades subversivas” (ALVES, s/d). As investigações resultaram em 50 boletins que denunciavam os indivíduos considerados como suspeitos na visão daqueles que compunham a organização dos bons brasileiros.

Com todo o envolvimento de Orestes quanto à ordem e à soberania da pátria, há de se imaginar os calorosos discursos que ele proferia em sua residência, bem como se pode cogitar que as instituições estrangeiras não foram elucubradas na educação de Pórcia. Dentre as opções, Pórcia conheceu internamente três instituições particulares de ensino: o Colégio São José, o Instituto Santa Maria e o Colégio Novo Ateneu. Uma ela conheceu como estudante, outra como visitante e a terceira como professora da instituição.

No ano de 1931, ano em que completou 14 anos de idade, Pórcia estudou no Externato de S. José⁶⁴, estabelecimento de instrução e educação dirigido pelas Irmãs de São José. A instituição localizava-se na Rua Aquidaban, número 71, a menos de 150 metros da casa da família de Pórcia. Nesse ano, no dia 18 de abril, o ensino secundário foi reorganizado pelo governo Federal⁶⁵. O curso foi dividido em duas etapas: uma básica ou fundamental, com a duração de cinco anos, e outra complementar de dois anos, “[...] cujo objetivo era pré-adaptar os estudantes para as futuras especializações profissionais nos cursos superiores” (ALBUQUERQUE, 1972, p. 7). Por esse motivo, o período em que Pórcia estudou no Colégio São José foi correspondente ao 7º ano.

De acordo com art. 4º, do Decreto 19.890, o curso complementar era obrigatório ao ingresso em determinados institutos de ensino superior e seria feito em dois anos, com estudos intensivos, exercícios e trabalhos práticos individuais dirigidos às matérias:

[...] Alemão ou Inglês, Latim, Literatura, Geografia, Geofísica o Cosmografia, História da Civilização, Matemática, Física, Química, História Natural,

⁶⁴ O Colégio São José foi estruturado e criado pelas irmãs de São José, em 19 de março de 1902, e localizava-se na Rua Alferes Poli. Na sua fundação, recebeu o nome de Externato São José, como consta na manchete de comemoração de 90 anos da instituição noticiada pela Gazeta do Povo (31/05/1992). O colégio passou a atrair muitos alunos e em 1906 transferiu-se para a Praça Rui Barbosa e “[...] onde estudaram filhos de famílias tradicionais” (GAZETA DO POVO, 1992). No período, as irmãs dividiam seu trabalho entre as atividades na Santa Casa e algumas horas dedicadas à escola. Conta uma das irmãs que a travessia entre a Praça Rui Barbosa (onde se localizava o Colégio) e a Santa Casa era um problema nos dias de chuva que transformava o trajeto em “[...] verdadeiro tanque de água e lama” (IRMÃ DE SÃO JOSÉ, 1956, p. 45). Devido ao crescente número de alunas, o local tornou-se pequeno e “[...] a pequena escola primária transformou-se no grande ‘Colégio São José’ da Praça Rui Barbosa” (IRMÃ DE SÃO JOSÉ, 1956, p. 46). No ano de 1948, as irmãs receberam autorização para atuar como curso ginásial e entre os anos de 1955 a 1976 foi implantada a Escola Normal Maria Imaculada. Funcionou também na mesma instituição a Escola Superior de Enfermagem Madre Léonie, fundada em 1954.

⁶⁵ “O Governo Provisório de Getúlio Vargas sancionou o Decreto 19.890, proposto por Francisco Campos, primeiro Ministro da Educação e Saúde, que dava nova organização ao ensino secundário” (BRASIL, 1931).

Biologia Geral, Higiene, Psicologia e Lógica, Sociologia, Noções de Economia e Estatística, História da Filosofia e Desenho (BRASIL, 1931).

Os componentes curriculares do Externato São José eram Instrução Religiosa, Leitura Explicada, Caligrafia, Aritmética, Português, Geografia, Cartografia, História da Pátria, História Universal, História Natural, Física, Química, Geometria, Trabalho Manual, Desenho e Francês (COLLEGIO SÃO JOSÉ, 1931). O comportamento, a polidez, a exatidão e a ordem também eram avaliados e as notas atribuídas vinham logo abaixo do nome da aluna. Nem todas as matérias da proposta curricular do Decreto 19.890 (BRASIL, 1931) compunham o cotidiano do ensino complementar do Externato São José e vice-versa. Percebe-se que a grade curricular proposta pelo Decreto 19.890 para as instituições públicas divergia das matérias que compunham o currículo do Externato São José. Na instituição, a língua estrangeira privilegiada era o Francês, em vez do Alemão ou Inglês; não havia aulas de Latim, de Biologia Geral, Higiene, Psicologia, Sociologia, Lógica, Noções de Economia e Estatística e História da Filosofia. Entretanto, eram ministradas as aulas de Leitura Explicada e Caligrafia, que privilegiavam o adestramento da escrita e da leitura; trabalhos manuais; Instrução Religiosa; e História subdividida em História da Pátria, História Universal e História Natural.

Contudo, o Externato São José cumpria a obrigatoriedade prevista no art. 180 (PARANÁ, 1917) para as instituições de ensino particular, nacionais ou estrangeiras, com o ensino da Língua Portuguesa. O Código de Ensino do Estado do Paraná (1917) instruía que nas instituições de ensino particular, a Geografia do Brasil, a História do Brasil e a Língua Portuguesa deveriam ser ensinadas, ao menos, de acordo com o programa oficial para o ensino primário, uma vez que o código não trazia especificações quanto ao conteúdo previsto para o curso complementar.

Dessa forma, para melhor compreensão de algumas dessas matérias na formação de Pórcia, olhou-se para o previsto no Código de Ensino do Paraná (PARANÁ, 1917), compreendendo que o próprio código não era claro quanto ao que deveria ser estudado, mas, em se tratando do Externato São José, presume-se que a instituição funcionava dentro das expectativas do governo. Estando de acordo com as normativas da República, no Código de Ensino do Paraná (PARANÁ, 1917), não era prevista a instrução religiosa, mas a propagação dos valores cristãos era a missão incumbida aos padres e freiras a partir da abertura dessas instituições.

Em âmbito nacional, no início dos anos de 1930, a instrução religiosa

promovida nas escolas confessionais passou a gerar desentendimentos entre as lideranças religiosas e os Pioneiros da Escola Nova⁶⁶.

Os educadores e intelectuais Pioneiros da Educação Nova viam na educação a solução para os problemas sociais do país e passaram a atuar em defesa da escola pública, obrigatória, gratuita e laica, ao passo que, consoante Vieira e Miguel (2005), uma parcela de intelectuais, inspirados pelas ideias católicas, acreditava que a gratuidade e a obrigatoriedade da educação pública faziam parte dos anseios do Estado de monopolizar o ensino. Assim, as ordens religiosas e a igreja defendiam a permanência da educação religiosa, enquanto o outro grupo pressionava o Estado por um ensino laico, gratuito e de direito a cada cidadão.

Quanto ao posicionamento de Pórcia frente à instrução religiosa, não existe evidências nas fontes que comprovem seu modo de pensar sobre a questão. Em suas publicações, cartas ou manuscritos, não há menções acerca da instrução religiosa na formação do aluno. O mais próximo que se chega à religiosidade de Pórcia é por meio das cartas, nas quais ela fazia citações sobre a visitação de igrejas em cidades turísticas e, em algumas das epístolas enviadas para o pai, terminava suas narrações com “Da filha que lhe pede a bênção” (ALVES, 1949) ou “[...] abraço carinhoso e bênção para Pórcia” (ALVES, 1958). Seu pai, por sua vez, escreveu em uma das cartas “[...] eu desejo que o bom Deus continue a te proteger como até aqui” (ALVES, 1958). Por essa perspectiva, entende-se que Pórcia possuía uma religiosidade, mas que esta não era exteriorizada em sua vida profissional. Por consequência, pode-se notar que a instrução religiosa recebida no Externato São José não foi marcante para sua formação docente.

No entendimento de Buffa (2011), o currículo das escolas confessionais gradativamente tornou-se incompatível com os anseios de uma parcela da população, que passou a ver a escola como meio de promoção ao ingresso no mercado de trabalho. No entendimento de Buffa (2011), paulatinamente, as escolas confessionais,

⁶⁶ Os 26 educadores que compunham o grupo denominado Os Pioneiros da Escola Nova elaboraram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação. Segundo Freitas (2011), o manifesto foi elaborado no momento em que um grupo quis deliberadamente diferenciar-se de alguns grupos católicos e propagar que o Estado deveria responsabilizar-se pela escola pública. Os Pioneiros da Escola Nova compreendiam que era necessária a laicidade na educação uma vez que: “A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas (AZEVEDO et al., 2010, p. 45). Portanto, o posicionamento dos Pioneiros da Educação Nova tornava-se incompatível com os objetivos das escolas confessionais.

principalmente as administradas pela Igreja Católica, passaram a perder seu prestígio frente às demandas das mulheres e suas novas condições na sociedade, o diploma deixava de ser gradualmente compreendido como dote matrimonial ou ornamento cultural, ao mesmo tempo em que passava a ser considerado como uma possibilidade de inserção no mercado de trabalho, preparando uma profissional competente. Por essa perspectiva, a instrução possibilitada por meio das instituições confessionais e a priorização do ensino religioso tornavam-se desnecessários à mulher que intuía seguir uma carreira profissional.

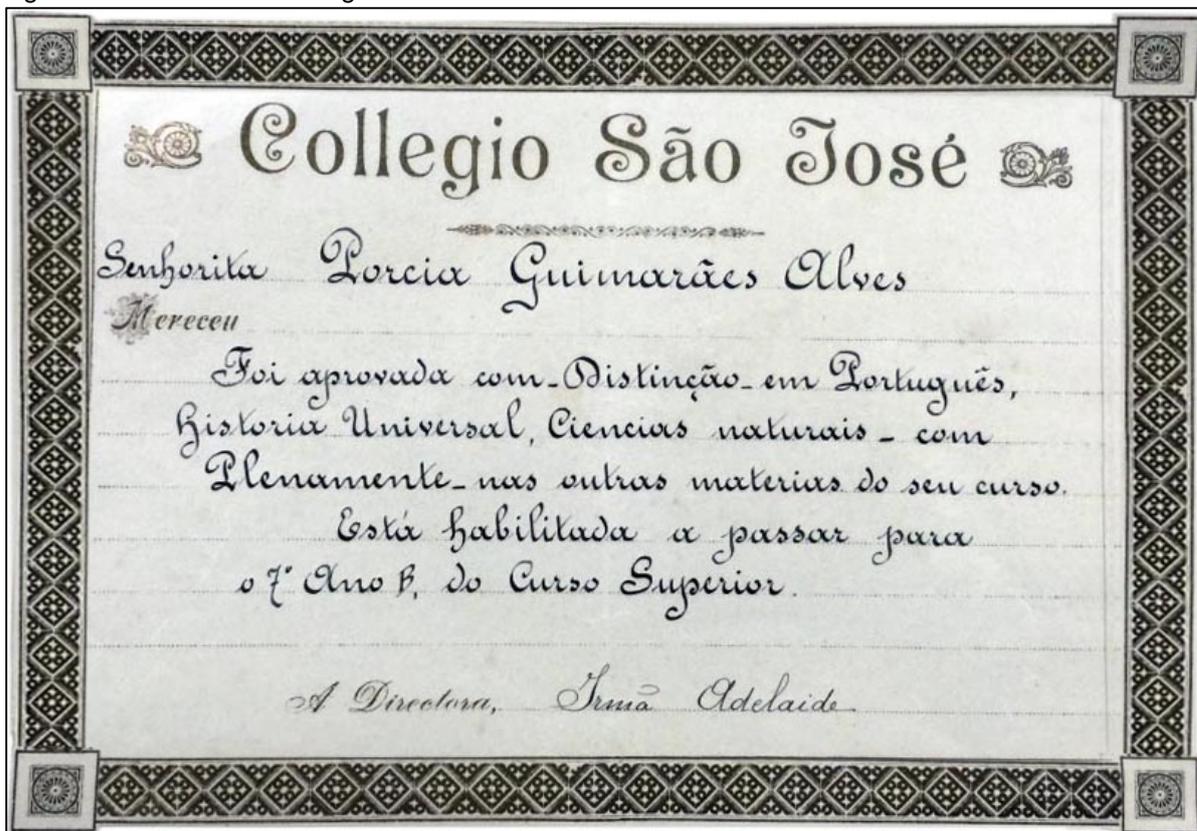
Entretanto, ao observar a matéria de Trabalhos Manuais oferecida no Externato São José, percebe-se que a educação possibilitada nessa instituição não excluía as possibilidades de ingresso em um trabalho. No Código de Ensino do Paraná (PARANÁ, 1917), a matéria de Trabalhos Manuais, disponível para o ensino das moças, objetivava “[...] a) o ensino da arte de coser, em suas mais uteis aplicações domesticas, bordar, etc. b) na pratica dos trabalhos applicaveis no ensino infantil [tecelagem, modelagem, cartonagem etc.]” (PARANÁ, 1917).

No entendimento de Souza (2008), o ensino dos Trabalhos Manuais, presente no currículo do ensino primário, tinha como finalidade a educação de forma geral e mais do que aprender um ofício em específico, esperava-se que a criança desenvolvesse o gosto pelo trabalho e as características para desenvolvê-lo. Os Trabalhos Manuais deveriam desenvolver as faculdades intelectuais, físicas e morais que seriam úteis para o desenvolvimento das atividades práticas da vida adulta. Assim, o Externato São José buscava acompanhar as propostas de ensino do governo, ao mesmo tempo em que procurava atender aos anseios de parte da população, por meio das demais matérias do programa e do ensino dos Trabalhos Manuais.

Essa concepção de educação diretamente ligada ao mercado de trabalho foi uma das ideias presentes na formação docente de Pórcia e esteve presente em outros momentos, além da matéria disponível no currículo do externato São José. De qualquer forma, apesar de não saber o motivo pelo qual o pai de Pórcia optou por proporcionar à filha um ano no Externato São José, no ano em que ela estudou nessa instituição, algumas habilidades revelaram-se e a acompanharam na sua atuação profissional e fora dela.

A Figura 15 expõe algumas das habilidades que foram destacadas na avaliação de Pórcia quando cursou o Externato São José.

Figura 15 – Certificado Collégio São José



Fonte: Collégio São José (1931). Acervo pessoal de Pórcia – IHGPR.

A Figura 15 representa o documento que o Collégio São José concedeu à Pórcia, no ano de 1931, o qual certificava que ela estava habilitada a passar para o sétimo ano B do Curso Superior, uma vez que havia sido aprovada nas matérias que compunham o currículo, sendo com distinção em Português, História Universal e Ciências Naturais. Na imagem, o nome de Pórcia vem seguido da palavra mereceu, dessa forma, compreende-se que ela, por meio de seu esforço pessoal, fez jus a sua aprovação. No certificado também se encontra a palavra distinção, que simboliza que Pórcia havia chegado ao nível de excelência em Português, História Universal e Ciências Naturais, matérias que, de alguma forma, acompanharam-na durante sua vida dentro ou fora da sala de aula. Ela já havia tido essas matérias nos anos anteriores do ensino primário, entretanto, foi o Externato São José que a aprovou com distinção.

O ensino de Português, de acordo com o Código de Ensino do Estado do Paraná (1917), era acompanhado de exercícios de elocução e de redação. Souza (2008) explica que mais que conteúdos e conceitos explícitos da cultura acadêmica, o ensino, especialmente o elementar, envolvia saberes, códigos, valores e habilidades e no que tange ao ensino da leitura e da escrita, paulatinamente, constitui-se um “[...]”

conjunto de prescrições determinando o que ler e escrever, como fazê-lo e as modalidades do uso dessas habilidades na escola” (SOUZA, 2008, p. 55). Os exercícios de leitura e escrita objetivavam a assimilação de uma moral laica e a construção de um modelo de homem e de cidadão. O aluno assumia o centro dos processos de aquisição de conhecimento e, dentro dele, segundo Razzini (2008), a agilidade da escrita era priorizada em detrimento da escrita desenhada, uma vez que ela marcava a entrada no mercado de trabalho. Priorizava-se a leitura silenciosa em detrimento da leitura oral, dado que a primeira proporcionava acesso ao maior número de informações do que a segunda. Juntamente, a matéria de Português era a base de acesso à aprendizagem aos demais componentes dos programas escolares e de obtenção de novos conhecimentos. Dessa forma, compreende-se que a matéria de Português procurava desenvolver as habilidades motoras e promover os saberes do uso da língua portuguesa, ao mesmo tempo que transmitia valores e códigos de sociabilidade e promovia o acesso e a transmissão de conhecimentos.

Era por meio da escrita que Pórcia demonstrava o domínio da cultura e afirmava sua distinção. A legibilidade e a destreza na escrita foram por um tempo a representação gráfica dos seus conhecimentos aprendidos e de sua demarcação no mundo. Pórcia escreveu discursos, cartas, artigos científicos, conselhos para mães, diários, contos, teses, preencheu cartões de avaliações, fez observações, escreveu biografias, fez planejamento para escola, anotações das aulas, contatos importantes, registrou sua visão de mundo. Devido à sua escrita, pode-se ter acesso a uma parte, mesmo que pequena, de seu tempo, de sua vida e de sua formação.

A caligrafia e a importância dada a ela foram alternando-se na vida de Pórcia. Em seus arquivos, o caderno de treinamento de desenho das letras e seus diários revelam uma caligrafia elaborada e cuidadosa nos traços. Uma letra caprichosa para revelar seus pensamentos cotidianos. Em contrapartida, sua caligrafia nas cartas mostra uma escrita às pressas e descompromissada com os traços. Os rascunhos dos textos que elaborou e que seriam datilografados posteriormente tornaram-se quase que incompreensíveis ao olhar em primeiro momento. Consequentemente, sua caligrafia não apresentava uma constância, alternando-se entre uma letra desenhada ou uma letra corrida e despreocupada.

Apesar da alternância na legibilidade na escrita, em 1964, Pórcia fez um teste de análise da caligrafia, cujo objetivo era demonstrar algumas características da pessoa. No cartão de resultado, continha uma descrição explicando que a ciência da

análise da caligrafia estava sendo aceita e aplicada de várias maneiras, que incluíam: “[...] diagnósticos médicos, orientação vocacional, criminologia, aconselhamento matrimonial, seleção de pessoal, investigações legais⁶⁷ (ELECTRONIC HANDWRITING ANALYSIS, 1964, tradução nossa). Os resultados de Pórcia nesse teste descreveram-na como generosa, franca, discreta, tática, confiável, sincera, criativa, adaptável, de boa natureza, honesta, paciente, metódica, sistemática, musical, intelectual, ordenada, orgulhosa, otimista, analítica, artística, alerta, com ideias originais, econômica e tolerante. Talvez esse teste nunca tenha servido para nenhuma seleção de trabalho, mas, de toda forma, foram descritas inúmeras qualidades que Pórcia apreciava e, por conta disso, ela achou relevante manter arquivado no intuito de reafirmar características que por ela eram priorizadas.

A distinção em História Universal foi outra aptidão distinguida no certificado do Externato São José conferido à Pórcia e essa habilidade revelou-se bastante presente na vida da professora. O Código de Ensino do Estado do Paraná previa que a matéria de História Universal deveria ensinar sobre a “[...] vida das nações mais importantes e dos seus grandes homens, no passado e no presente”, assim como precisaria promover para as crianças “[...] algumas noções gerais, tendentes a demonstrar a solidariedade humana, através do espaço e do tempo” (PARANÁ, 1917). A matéria de História Universal também objetivava a formação moral e cívica do aluno, sedimentando o culto a heróis e tornando-os como modelos a serem seguidos. A formação nacionalista e patriótica era contemplada concomitantemente nas aulas de Português, História do Brasil e Geografia, como relata Bittencourt (2011). Os grandes nomes que compunham a vida nacional e seus feitos visavam, mediante o ensinamento dos bons exemplos, a educação cívica. Assim, a História e o homem eram construídos.

Pórcia demonstrava ter internalizado os ensinamentos históricos a ponto de querer vivenciar o ofício do historiador. As biografias que escreveu seguiram os modelos por ela apreendidos, enfatizaram grandes feitos de homens nobres, indefectíveis e idealizados. Associada do IHGPR desde o ano de 1972, Pórcia estava vinculada ao departamento de História, o que a colocava como colaboradora da construção histórica do Paraná. Após desenvolver um trabalho de coleta de depoimentos para construção do memorial do Palacete Ascânio Miró, ela recebeu

⁶⁷ “[...] *medical diagnosis, vocational guidance, criminology, marriage counseling, personnel selection, legal investigations*” (ELECTRONIC HANDWRITING ANALYSIS, 1964).

uma carta de Rafael Greca – diretor da Casa Romário Martins e fundador da Casa da Memória de Curitiba em 1980 – parabenizando-a pelo substancial material que ela havia produzido e por sua contribuição à memória de Curitiba. À vista disso, percebe-se um vínculo afetivo entre Pórcia e a História, levando-a a desenvolver pesquisas fora de seu ambiente de trabalho.

Na instituição privada, Colégio Novo Ateneu, Pórcia foi professora de História Geral, História do Brasil, Geografia Geral e Geografia do Brasil, entre os anos de 1943 e 1951. Albuquerque (1972) narra que o Colégio Novo Ateneu⁶⁸ foi fundado em 25 de março de 1925 pelo professor Elycio de Oliveira Vianna e localizava-se na Rua Aquidaban (atual Emiliano Pernetá). Em entrevista para Berg e Miranda (1988), Pórcia declarou que o colégio foi a “[...] primeira instituição que abriu as portas para os formandos em Pedagogia, só que não como educadora” (BERG; MIRANDA, 1988, p. 131). Mais do que abrir as portas, Pórcia deveria ter mencionado que lecionava História na instituição que ficava praticamente no quintal de sua casa.

Pórcia explicou que assim que se formou em pedagogia, havia poucas Escolas Normais nas quais os recém-formados pudessem lecionar e por esse motivo o Ministério da Educação e Saúde permitiu que os formandos lecionassem História Geral e do Brasil no ensino secundário. Entretanto, no ano de 1948, ela precisou requerer seu registro definitivo como professora habilitada a lecionar História Geral, História do Brasil e Geografia do Brasil para o primeiro ciclo⁶⁹ (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1948) e no ano de 1949 demandou seu registro de habilitação para lecionar no segundo ciclo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1949). Essas certificações atendiam ao Decreto-Lei 8.777 de 22/01/1946 (BRASIL, 1946), que dispunha sobre o registro definitivo de professores de ensino secundário no Ministério da Educação e Saúde. Nota-se que há uma diferença de dois anos entre a data do Decreto-Lei 8.777 de 22/01/1946 (BRASIL, 1946) e a data em que Pórcia recebeu seu primeiro registro definitivo, em 1948. De acordo com o Decreto-Lei 8.777, de 22/01/1946 (BRASIL, 1946), para que o professor recebesse a certificação era

⁶⁸ Novo Ateneu: nome que, a partir de 1925, passou a denominar o antigo Colégio Vianna, fundado em 1897. “Em 1944, Milton Vianna criaria a Associação de Ensino Novo Ateneu e, em 21 de abril de 1950, daria início às atividades da Faculdade de Direito” (FENIANOS, 1996, p. 32).

⁶⁹ De acordo com Albuquerque (1972), a partir de 1942, o Colégio Novo Ateneu passou a funcionar conforme a nova lei de organização de ensino secundário, proposta pelo Ministro Gustavo Capanema, que estipulava que o ensino secundário deveria ser ministrado em dois ciclos: o primeiro ciclo, compreendendo o curso ginásial, em quatro anos; e o segundo ciclo, os cursos clássicos e científicos, ambos em três anos.

necessário que fosse aprovado em exames sobre a disciplina que requeria a habilitação ou comprovar ter lecionado cinco anos a matéria a qual solicitava o certificado. Portanto, Pórcia esperou completar cinco anos de experiência na disciplina para poder solicitar a sua habilitação, o que demonstra que durante dois anos lecionou no Colégio Novo Ateneu em desconformidade com o previsto no Decreto-Lei ou que nesse período desenvolveu outra atividade no Colégio.

Essa instituição privada também proporcionou a participação de Pórcia como representante das instituições Colégio Novo Ateneu e do Ginásio General Carneiro, no Segundo Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, que ocorreu no ano de 1946, na cidade de Belo Horizonte. Desse modo, por nove anos, Pórcia fez parte do quadro de funcionários e conheceu o funcionamento de uma instituição privada de ensino.

As constantes visitas, durante o ano de falecimento de Orestes, que foram registradas na caderneta do Instituto Santa Maria (1940), também revelam a frequência com que Pórcia visitou essa instituição privada. Dessa maneira, pode-se concluir que foi a doença do irmão que a fez frequentar o Instituto Santa Maria, assim como pode também ter sido a morte da mãe, no ano de 1930, o motivo para que o pai tenha proporcionado a Pórcia um ano no curso complementar do Externato São José, e por meio de sua atuação docente ela adentrou no Colégio Novo Ateneu. De qualquer forma, as experiências diferenciadas, vividas nas instituições privadas, quer como aluna, como professora ou como visitante, compõem o conjunto de circunstâncias na formação de Pórcia.

2.5 O RETORNO AO PALÁCIO DA INSTRUÇÃO

Pórcia retornou ao Palácio da Instrução no ano de 1932 para cursar a Escola Normal Secundária de Curitiba⁷⁰ e habilitar-se como professora. Isto posto, pode-se delinear a maneira como foi sua formação secundária.

Para formar o professor, “[...] de preferência mulher, obediente e trabalhando por patriotismo, inclusive sem a pretensão de aprofundar conhecimentos em curso superior” (MIGUEL, 1997, p. 49), a Escola Normal de Curitiba havia introduzido, desde

⁷⁰ A escola Normal de Curitiba foi criada no ano de 1876. Devido ao Decreto estadual 6.150, de 10 de janeiro de 1938, a Escola Normal Secundária de Curitiba passou a chamar-se Escola de Professores. De acordo com Vieira (2015), no ano de 1992, houve outra mudança em sua denominação, passando a Instituto de Educação Erasmo Pilotto.

o ano de 1923, as disciplinas de Metodologias e de Psicologia. Segundo Miguel (1997), essas disciplinas objetivavam formar um professor que promovesse a constituição de pessoas trabalhadoras⁷¹ para a sociedade, logo, a matéria de Metodologias objetivava promover a capacidade de o homem produzir com as máquinas, enquanto a Psicologia tinha a finalidade de agenciar, por meio de jogos, o desenvolvimento do psiquismo, da espontaneidade, da educação sensório-motora e da intelectualidade da criança. A intelectualidade da criança a ser desenvolvida era apenas a necessária para as atividades produtivas, haja vista a formação intelectual do futuro professor, que não precisava ser aprofundada, bastava-lhe conhecer um pouco além do que ensinaria.

Mudanças ocorreram nos moldes de formação dos professores. As Escolas Normais sofriam sucessivas reformulações no intuito de condizer com as normativas de cada decreto reformador do ensino, como salienta Brzezinski (1996). No ano de 1932, instalou-se definitivamente a interventoria de Manoel Ribas no Estado do Paraná. Intuindo fomentar os trabalhos nas escolas, os estabelecimentos de ensino geral passaram a ser inspecionados técnica e administrativamente por cinco inspetores regionais do Estado. Em relatório enviado ao presidente Getúlio Vargas referente ao exercício de 1932 a 1939, o Interventor Federal no Estado do Paraná, Manoel Ribas, expunha que “A inspeção técnica escolar que é incontestavelmente a alma do ensino foi feita regularmente por intermédio de 5 Delegados do Ensino, 5 Inspectores Auxiliares e 43 Inspectores Municipais” (PARANÁ, 1939, p. 54). Por meio das palavras de Manoel Ribas, compreende-se a centralização do Estado nas questões educacionais e em conformidade com Miguel (1997), as medidas governamentais do interventor do Paraná foram racionalizadoras e centralizadoras e inspiraram as reformulações relativas à educação. Essa forma de governo atendia ao projeto federal de padronização de ensino, de centralização das atividades escolares e de unificação dos programas.

As reformas seguiram no ano de 1933. O plano de estudos das escolas normais foi reorganizado pelo Decreto 459, de 16 de março de 1933 (PARANÁ, 1933). O

⁷¹ Segundo Souza (2008), houve uma crescente ideia de promoção do trabalho e isso poderia ser possível por meio da educação, já que era preciso mudar a concepção da sociedade a respeito do trabalho. Os séculos de uma sociedade escravocrata haviam produzido preconceitos contra o trabalho manual e esses preconceitos não eram compatíveis com o pensamento liberal republicano que esperava promover uma renovação do pensamento. A partir da República, estimava-se que a educação pudesse provocar uma nova concepção de homens e de mulheres que se conectavam às atividades produtivas.

decreto instituiu que os planos de estudos das escolas normais seriam compreendidos por dois cursos, geral e especial. O geral tinha a duração de três anos, enquanto que o especial era composto pelos três anos do curso geral, acrescidos de mais dois anos de disciplinas direcionadas à formação de professores. Conseqüentemente, o curso completo de formação de professores era composto por cinco períodos letivos.

Pórcia ingressou na Escola Normal Secundária de Curitiba no ano de 1932 e concluiu seu curso no final de 1937, o que reflete que ela fez o curso completo em 6 anos em vez de 5 como previsto. Esse ano a mais é explicado por sua não aprovação no ano de 1933, quando estava no segundo ano do Curso Geral da Escola Normal Secundária. Em um documento escolar, em que Pórcia registrava seu desempenho mensal do ano de 1933, ela registrou: “Fiz exame de História Universal, não fiz nada na prova escrita, nem fui chamada na oral. Só em 2ª época. Adeus aulas de 1933” (ALVES, 1933). Observa-se que Pórcia teve dificuldades na disciplina de História Natural, justamente na disciplina em que ela havia obtido distinção no Externato São José. Os registros de Pórcia (ALVES, 1933) expõem que sua avaliação também não foi satisfatória em Português, Aritmética e Álgebra, Francês, Ginástica, Desenho, Música, Trabalhos de Agulha e Economia Doméstica e Trabalhos de Serrinha. Das disciplinas curriculares, Pórcia atingiu nota⁷² superior a 6 apenas em Física e História Natural. Portanto, seus 6 anos de curso da escola normal são atribuídos ao seu insatisfatório desempenho nas disciplinas⁷³ frequentadas no ano de 1933.

Era restritivo a um pequeno número de alunos o acesso ao ensino secundário devido à pequena quantidade de estabelecimentos que ofereciam essa modalidade. A formação de professores no Paraná era feita em três escolas normais, “[...] uma na capital, outra em Paranaguá e a terceira em Ponta Grossa” (PARANÁ, 1939, p. 54) e contava com 520 alunos matriculados, somando-se as matrículas de 1938 e 1939. Souza (2008) complementa que as instituições secundárias eram seletivas em duas vias, no acesso, uma vez que os poucos estabelecimentos de ensino se destinavam

⁷² Em conformidade com o boletim da Escola Normal Secundária de Curitiba, as notas de aproveitamento de curso seguiam a equivalência: “zero, péssima; até 3, má; 3 e fração até 6, sofrível; 6 e fração até 9, bôa; 9 e fração até 10, ótima” (INSTRUÇÃO PÚBLICA DO PARANÁ, 1933).

⁷³ O boletim de Pórcia do ano de 1932 demonstra que as disciplinas do plano de estudo do primeiro ano do curso normal geral eram: Português, Aritmética e Álgebra, Geografia, Desenho, Música, Trabalhos de agulha e Economia doméstica, Trabalhos manuais, Ginástica (INSTRUÇÃO PÚBLICA DO PARANÁ, 1932). Faziam parte das disciplinas do plano de estudos do segundo ano do curso normal geral: Português, Aritmética e álgebra, Desenho, Música, Trabalhos de agulha e Economia doméstica, Trabalhos manuais, Ginástica, História geral e da civilização, Física e química, História natural e Francês (INSTRUÇÃO PÚBLICA DO PARANÁ, 1933).

àqueles que podiam valer-se de uma educação prolongada, e internamente, devido ao alto grau de exigência originado pelos exames orais e escritos. Assim, se Pórcia havia passado pela seleção de ingresso na escola normal secundária, atrapalhou-se um ano na seleção de avanço no programa.

Esse resultado não soou normal para Pórcia. Nesse mesmo documento, ela anotou sua observação quanto ao desempenho dos demais colegas de sala. Observou que cinco alunos haviam passado em História Natural, que dez foram aprovados em Física e que apenas duas alunas haviam tido sucesso em todas as matérias. Essa inquietação quanto ao resultado dela e dos demais alunos, originada nesse momento, pode ter levado Pórcia a prestar atenção nessa questão e orientado seu olhar para desenvolver seus estudos da tese para o concurso à Cátedra de Psicologia e Didática, da Faculdade de Filosofia, da Universidade do Paraná, acerca da repetência escolar. Na tese “Contribuição ao estudo da repetência escolar” (ALVES, 1961), Pórcia procurou examinar “[...] as consequências das reprovações no sistema escolar, na coletividade, no aluno” (ALVES, 1961, p. 5). Logo, a reprovação de Pórcia em 1932 proporcionou que sua perspectiva fosse direcionada às sequelas desse resultado em âmbito coletivo.

A seleção interna dos alunos do ensino secundário também objetivava a identificação de futuros líderes e dirigentes. Na gestão do ministro Gustavo Capanema, que teve vigência entre os anos de 1934 a 1945, em conformidade com Bomeny (1999), o ensino secundário era visto como preparo das elites que poderiam desenvolver, dirigir e aperfeiçoar toda a sociedade brasileira. Essa elite era compreendida pelo grupo de pessoas que apresentavam características intelectuais e de liderança diferenciadas dos demais. Miguel (1997) complementa que havia diferenças entre as elites, pois os que demonstrassem atributos de liderança e obtivessem as melhores notas nas escolas secundárias eram pensados como dirigentes de menor visão, enquanto os que concluíam as universidades iriam fazer parte do cérebro diretor da sociedade. Logo, a desigualdade era perpetuada dentro dos estabelecimentos escolares.

Na escola normal, a estratificação dos alunos estava presente também nos planos curriculares. Segundo Miguel (1999), as observações, arcabouçadas nos avanços da ciência pedagógica, originavam planos diferentes para os alunos que eram considerados destaques. Bomeny (1999) conclui que a elite de dirigentes superiores deveria ser recrutada no ensino secundário para que esse grupo pudesse

ser aperfeiçoado no ensino superior. Não é possível afirmar que Pórcia recebeu um plano diferenciado de estudos, porém, apesar de ter refeito o segundo ano da escola normal, sabe-se que ela foi convidada a fazer parte da primeira turma do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFPR e que ocupou posição de direção do CEPE. Assim, estima-se que ela recebeu, tanto em nível secundário como no ensino superior, formação para ocupar um cargo de dirigente no Estado.

O Decreto 459, de 16 de março de 1933 (PARANÁ, 1933), também direcionava a responsabilidade pelos programas, pelos horários e pelas aulas do curso especial ao Diretor do estabelecimento, ao professor de Pedagogia e de Psicologia. Quanto à contratação de professores, o Decreto 459 instituía que somente professores normalistas poderiam ser nomeados para ocupar as cadeiras de Psicologia e de Pedagogia e esses deveriam ser nomeados pela Diretoria de Instrução Pública. No ano de 1988, em entrevista concedida a Berg e Miranda (1988), Pórcia demonstrou seu entendimento quanto aos professores que compunham o ensino secundário:

Naquela época, os quadros dos professores dos cursos secundários, complementares, eram feitos de forma muito simplista, e muito simpática até. O médico dava aula de Biologia e Higiene, o padre lecionava Latim, o advogado dava História, o engenheiro Matemática (BERG; MIRANDA, 1988, p. 129).

Por conseguinte, com exceção das disciplinas de Pedagogia e de Psicologia, os professores das escolas normais não tinham formação pedagógica. Apesar disso, quando Pórcia diz que o quadro de professores era elaborado de forma simples e até simpática, pode-se estimar que ela não considerava de todo ruim a forma de contratação, ou que preferia não expor uma opinião mais crítica a esse respeito.

Pórcia considerava que “[...] os Cursos de Formação de Professores, das antigas Escolas Normais, foram centros difusores da cultura” (ALVES, 1997, p. 15). A despeito das reformas de 1923, que consideravam que o professor deveria saber apenas um pouco a mais do que iria ensinar, o pensamento acerca da intelectualidade do aluno e conseqüentemente da formação de professores apresentava algumas características distintas na década de 30 e 40.

Gomes (1999) explica que durante a Era Vargas, e de forma intensificada durante o Estado Novo, a pobreza, uma síndrome que incluía a ignorância e a doença, passou a ser considerada como maléfica para o progresso do país, com isso o

trabalho e todas as demais categorias que com ele poderiam ser relacionadas passaram a ser ressignificadas positivamente nas propagandas e políticas do Estado. Nesse contexto, o trabalho deveria ser visto como um ato exclusivo da produção humana⁷⁴ e por isso era necessário um equilíbrio entre os esforços de mecanização das indústrias e a proteção de valores humanos. Era pelo trabalho que o homem poderia adquirir sua riqueza e ligar-se ao compromisso com a pátria. Para o país, o produto do trabalho significava o progresso e a civilização da nação e por conta disso o trabalhador deveria ser assistido pelo Estado. O governo passou a se preocupar não apenas com a “[...] saúde física do trabalhador como também com a sua adaptação psíquica ao trabalho que se realizava” (GOMES, 1999, p. 60). Assim, testes de direcionamento profissional passaram a ganhar destaque objetivando que cada um encontrasse o trabalho que o faria mais feliz.

Por essa perspectiva de colocação profissional e felicidade, Pórcia orientava que jovens fizessem testes de aptidão para a escolha da profissão a seguir. Em suas palavras, “Com os recursos da moderna psicologia e com o desenvolvimento da psicotécnica, todo adolescente, antes de seguir ofício ou carreira deve ser submetido a testes de aptidão” (ALVES, 1950, p. 12). Ela explicava que “[...] os desajustamentos e os conflitos que tanto afligiam o homem” de seu tempo eram “[...] originados, muitas vezes, no cumprir de tarefas que não” os agradavam (ALVES, 1950, p. 12). Pórcia complementava que:

O rendimento do trabalho, aumenta consideravelmente sempre o que indivíduo faz aquilo que lhe aprazia. E além do rendimento maior de produção, ainda haverá maior economia de tempo. Sim, porque aquilo que agrada é feito sem sentir e com maior rapidez (ALVES, 1950, p. 12).

Por essas palavras, entende-se que a posição do trabalho e a relação do que se faz com a felicidade havia sido bastante internalizada por Pórcia. Também se percebe a compreensão de Pórcia no que se refere à racionalização do trabalho, pois

⁷⁴ No discurso estado-novista, a recuperação do valor social do trabalho – a ‘humanização’ do trabalho – identificada a mentalidade que via na máquina um elemento superior ao homem, como seu primeiro inimigo. Essa mentalidade fora responsável pelo materialismo avassalador da mecanização, que acabara por aniquilar o trabalhador em sua dimensão espiritual de pessoa humana (GOMES, 1999, p. 58). A imagem do homem novo conectava-se com sua relação com o trabalho, “O trabalho precisava ser visto como um ato de criação fundamentalmente humano; um ato de dignificação e espiritualização do homem, pelo qual ele se integrava à sociedade em que vivia” (GOMES, 1999, p. 59). Com isso, o trabalho associado a aspectos positivos foi bastante divulgado no intuito de ser internalizado pela sociedade.

ela acreditava que ao seguir uma carreira para a qual o sujeito tivesse aptidão, isso promoveria o bem-estar da pessoa e conseqüentemente um incremento na produção. Para Pórcia, os testes de aptidão poderiam facilitar a escolha da profissão mais adequada para cada pessoa.

A importância dada ao trabalho foi uma constante na formação docente de Pórcia. A Figura 16 apresenta Pórcia e um grupo de pessoas em um curso de aperfeiçoamento de professores destinado à prevenção de acidentes de trabalho.

Figura 16 – Curso de aperfeiçoamento de professores



Fonte: Imagem produzida para a revista do Senai no ano de 1945, para o artigo de Rego (1945).
Coleção Pórcia Guimarães Alves – IHGPR.

A Figura 16 foi produzida em junho de 1945 para a Revista do Senai e objetivava divulgar o curso de aperfeiçoamento de professores “Da natureza do acidente” (REGO, 1945, p. 2). Nessa figura, pode-se observar que o local no qual foi realizado o curso lembra um ambiente fabril. As pessoas estão vestidas com roupas utilizadas em uma fábrica – macacões, aventais, jalecos – e encontram-se dispostas ordenadamente em frente às mesas. As mesas e ferramentas dispostas sobre elas evidenciam um trabalho fragmentado, sistematizado e especializado. Pode-se auferir, por meio da imagem, que alguns sujeitos ocupam posição de supervisão, enquanto

outros demonstram atitude de operários. Pórcia é a primeira jovem à esquerda, a que segura uma ferramenta em frente à mesa de trabalho e está vestida com um macacão. Sem a informação de que se trata de um curso de professores, a foto remete ao cenário de uma fábrica em atividade produtiva.

A imagem ilustra o artigo de Rego (1945) que fala sobre a prevenção dos acidentes no ambiente de trabalho e procura enfatizar as medidas necessárias para que a saúde física do trabalhador seja garantida. No entendimento de Rego (1945):

O estado de trabalho o que vale desenvolver contra o acidente, venha ele das falhas subjetivas do operário, venha das falhas objetivas da organização, cumprindo, pois, atacar o problema por dois lados: selecionando e educando o operário, melhorando e aperfeiçoando a organização (REGO, 1945, p. 2).

A imagem corrobora com as ideias de Rego (1945) à medida que apresenta um ambiente fabril ordenado, iluminado, com supervisores que fazem o papel de minimizadores das falhas e operários em posicionamento disciplinado. A imagem também se sintoniza com a ideia de que os operários devem ser educados e que por meio da educação recebida dos professores será possível um ambiente no qual os acidentes possam acontecer com menos frequência.

A imagem produzida e disposta na revista do Senai legitima a ideia que deveria ser disseminada acerca da prática pedagógica. De acordo com Corrêa (2013), as fontes materiais produzidas na escola ou nos meios que a cercam “[...] permitem apreender sobre uma dimensão da materialidade de ideários educativos e sua conformação no processo escolar, por meio de registros, no caso periódicos, sobre o que se idealizava em termos pedagógicos” (CORRÊA, 2013, p. 184). Nesse sentido, a imagem e o texto dispostos na revista do Senai enquadram-se no discurso⁷⁵ do governo a respeito do trabalho como forma de ordenar a nação brasileira e de que por meio da educação poder-se-ia conquistar um local de trabalho feliz e seguro e aos

⁷⁵ O discurso varguista materializava-se nas iniciativas governamentais de criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e do Ministério da Educação e na legislação social trabalhista. Para o sucesso do projeto cultural e político, “[...] contava-se com a educação por sua capacidade universalmente reconhecida de socializar os indivíduos nos valores que as sociedades, através de seus segmentos organizados, querem ver internalizados” (BOMENY, 1999, p. 138). A intervenção estatal promoveu a pedagogia do “aprender fazendo” com a difusão e valorização do ensino profissionalizante. No ano de 1942, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que promovia uma relação entre os projetos educacionais, entre os setores empresariais e esferas do poder do Estado. Dessa forma, a educação atrelava-se aos objetivos do Estado e das empresas em forjar o trabalhador ideal.

professores estava incumbida a tarefa de proporcionar a formação do homem para um ambiente harmonioso e confiável no trabalho.

A escola passou a ter o papel de adestrar a mão, educar o cérebro e fortalecer o corpo do trabalhador e nesse ínterim, o esforço dirigido à educação ia além da instrução formal e objetivava formar um homem integral, educado “[...] numa ampla dimensão cultural de valorização e de preocupação com a ciência e a arte nacionais” (GOMES, 1999, p. 64). Por meio da educação, o homem poderia aprender a cuidar de seu corpo, de sua família, do seu bem-estar e compreender seus direitos e a importância de seu trabalho.

Por isso, aos professores cabia ir além dos ensinamentos básicos para o trabalho com as máquinas. Aos docentes competia formar o novo homem, com habilidades intelectuais de superioridade frente aos instrumentos fabris e com capacidade de cuidar do crescimento individual e do avanço social do país. As escolas normais atuaram como instituições específicas para a formação de professores primários e suas propostas curriculares atendiam às intencionalidades do Estado. Por meio do interventor federal no Paraná, o Paraná seguia as diretrizes do governo central. Conforme o Decreto 459 de 16 de fevereiro de 1933 (PARANÁ, 1933), as escolas normais deveriam funcionar como centros de cultura. Por essa perspectiva, compreende-se o motivo de Pórcia vislumbrar os cursos de formação das antigas escolas normais como polos de disseminação da cultura erudita, uma cultura ligada ao ensino humanístico⁷⁶.

⁷⁶ No que se refere ao humanismo, de acordo com Abbagnano (2007), “Esse termo é usado para indicar duas coisas diferentes: I) o movimento literário e filosófico que nasceu na Itália na segunda metade do séc. XIV, difundindo-se para os demais países da Europa e constituindo a origem da cultura moderna; II) qualquer movimento filosófico que tome como fundamento a natureza humana ou os limites e interesses do homem” (ABBAGNANO, 2007, p. 518). Com o advento da idade moderna e contemporânea, a forma de o homem relacionar-se com a forma de construção do conhecimento e com a cultura humanista passou a ser insuficiente na sociedade industrializada. No que se refere à educação secundária, no Brasil, durante o século XIX e meados do XX, o ensino secundário abrangia uma população restrita e tratava-se de: “[...] jovens herdeiros da oligarquia agrária, filhos de industriais, grandes comerciantes, profissionais liberais ou da incipiente classe média urbana, cuja formação fundamentava-se nos estudos desinteressados expressava a distinção cultural de uma elite, destinando-se a uma finalidade muito específica, isto é, a preparação para os cursos superiores” (SOUZA, 2008, p. 89). Essa classe continuava a privilegiar a arte da expressão, a erudição linguística, o escrever e falar bem, o bom gosto e o estilo, a atração pela estética literária e o domínio de línguas estrangeiras, o autoconhecimento e a valorização dos sentimentos que exprimiam a natureza humana, características desvinculadas de utilidade imediata no mundo do trabalho. Por outro lado, a modernidade fazia-se presente, a ciência a impulsionava e os estudos científicos, em consonância com Souza (2008), distanciavam-se dos ensinamentos literários e fundamentavam-se em princípios como a objetividade, a racionalidade, a experimentação, a observação empírica, a busca de leis regulares, o conhecimento da natureza, sem a intermediação da autoridade espiritual ou de propriedades humanas afetivas, como a emoção, a ética e a estética. Assim, o ensino secundário representava a manutenção

Durante a Era Vargas, a educação que promovia a cultura e a arte não era proporcionada a todos da mesma forma. Bomeny (1999) salienta que durante os primeiros anos da década de 30 havia dualidades entre educação humanista e educação técnica; entre o ensino generalizante e clássico, e o ensino profissionalizante. Essas dualidades proporcionavam debates que giravam em torno da forma de se conhecer o mundo, do modo de se relacionar com o saber e da maneira de produzir o conhecimento. No ensino secundário, prevaleceu a matriz clássica e humanista, enquanto que o ensino técnico passou a ser promovido com a criação do sistema de ensino profissional. Dessa forma, havia os defensores do ensino clássico ou humanista, os partidários do ensino científico e os que procuravam conciliar os dois.

No que tange à formação de Pórcia, a professora revela que além de disseminar a cultura, as escolas normais oportunizaram o “[...] entusiasmo e interesse pela Psicologia. Da Psicologia relacionada com a Pedagogia. Da Psicologia aplicada aos problemas de ensino e aprendizagem” (ALVES, 1997, p. 15). Em conformidade com as palavras de Pórcia, o Decreto 459 (PARANÁ, 1933) determinava que além de promover a cultura, as escolas normais deveriam ser núcleos de investigação psicopedagógica, assim como deveriam criar centros de cultura pedagógica e literária, e promover sessões de arte e cultura. Assim, compreende-se que a formação de Pórcia foi proporcionada por meio da combinação⁷⁷ do ensino humanístico literário e científico. O resultado dessa formação expressou-se em suas buscas e escolhas. A respeito do ensino literário, foi exposto o desejo de Pórcia de firmar-se como exímia leitora, ansiada por conhecimento. Seu fascínio pela cultura literária pode ser compreendido uma vez que a erudição expressava uma maneira de ser requintada, elegante, civilizada e, sobretudo, compartilhada pelas elites. Uma distinção pela qual Pórcia queria ser reconhecida e lembrada.

da alta cultura à medida que tentava conciliar um precário ensino literário e científico, ou ainda, significava projetos distintos para os estabelecimentos que ofereciam esta modalidade de ensino. Essa ambiguidade originava debates em torno de qual tipo de instrução deveria ser privilegiada.

⁷⁷ No Brasil, durante os anos finais do século XIX e até meados do século XX, foi gradativa a circulação de ideias pedagógicas produzidas na Europa e nos Estados Unidos. Na pedagogia, as descobertas da Psicologia, da Biologia e da Sociologia justificavam as reformas e impactavam o currículo da formação de professores. A investigação psicopedagógica impactou os currículos das escolas normais com a promoção de técnicas-pedagógicas, pois, segundo Miguel (1997), os alunos deveriam estudar noções de Administração e Organização Escolar e a fundamentação pedagógica do professor deveria ser pautada nos avanços da Psicologia, da Sociologia e da Biologia. As teorias educacionais eram elaboradas com base nas descobertas científicas dessas ciências, mas, apesar de ficar em segundo plano, questões filosóficas e humanísticas ainda faziam parte dos currículos.

No que se refere a influência de pensadores europeus sobre os currículos, Pórcia relembra que “[...] os currículos em andamento focalizavam as Teorias de Piaget e abordavam conteúdos dos seus livros – ‘A linguagem e o pensamento’ e ‘O juízo e o raciocínio’ –, o estudo detalhado da ‘Escala Binet’, os trabalhos de Claparède e outros” (ALVES, 1997, p. 15). No entendimento de Morgado (2015), Piaget⁷⁸ criticava a escola tradicional por provocar o isolamento e o trabalho individual, o que conduzia o aluno à passividade e à obediência cega das autoridades, em vez de fomentar a cooperação social e suas teorias educacionais eram científicas, advindas de pensamentos próprios e domínios específicos. Muitos atores educacionais elaboraram propostas criativas com base na fundamentação teórica de Piaget, dessa maneira estima-se que Pórcia se valeu dessas leituras para adapta-las ao contexto em que atuou.

O responsável pelo ensino da psicologia na Escola Normal no período em que Pórcia lá estudava era o professor Erasmo Pilotto. Pórcia observou que “O Professor Erasmo Pilotto⁷⁹, o responsável pela disciplina – ele mesmo, grande educador – sabia despertar curiosidade, atenção e interesse pelos assuntos” (ALVES, 1997, p. 15-16). Mesmo aos 80 anos, Pórcia ainda explicitava a importância do Professor Erasmo Pilotto como agente promovedor de incitação para a pesquisa relacionada às questões pedagógicas e às descobertas da psicologia, da biologia e da sociologia relacionadas à educação.

O professor Erasmo Pilotto é um dos grandes nomes da educação paranaense. Era um normalista, que não cursou o ensino superior. No entendimento de Vieira (2015), o vasto conhecimento de Pilotto derivava-se de seu esforço, de sua autoformação, de seus saberes que circundavam as bases filosóficas e humanistas, sem desprezar o valor da ciência na organização das rotinas educacionais. No ano de 1927, integrava o Centro de Cultura e Filosofia e o Centro de Cultura Pedagógica e, no entendimento de Vieira (2015), a produção desses espaços acompanhou a trajetória de Pilotto e acoplou os interesses filosóficos e a justaposição com o

⁷⁸ O biólogo e psicólogo suíço Jean Piaget, nascido em 1896 e falecido em 1980, defendia uma forma de conhecimento científico pautado em métodos experimentais submetidos a rigorosos controles. De acordo com Morgado (2015), a preocupação de Piaget com a educação iniciou-se nos anos de 1920, quando foi discípulo do neurologista e psicólogo do desenvolvimento infantil Édouard Claparède.

⁷⁹ Em entrevista para o MIS-PR, Pórcia relembra outros nomes, os quais foram seus professores: na “[...] Escola Normal, passando por Anete Macedo, Oswaldo Pilotto, Pe. Olympio de Souza, Erasmo Pilotto e Brito Pereira que marcou época como Diretor, empenhado que estava em valorizar e moralizar o uniforme das normalistas” (ALVESd, [s/d], p. 4).

movimento da escola nova. Por essa perspectiva, Pilotto proporcionava uma formação de professores mesclando seus conhecimentos científicos e humanísticos.

No ano de 1932, Pilotto assumiu várias cátedras na Escola Normal Secundária de Curitiba. Vieira (2015) salienta que as ideias de Pilotto acerca da educação estavam em sintonia com os pensamentos que circulavam nos meios de outros educadores, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. No entendimento de Vieira (2015), assim como esses outros educadores, Pilotto não se conformava em apenas utilizar os postulados pedagógicos consagrados, pois ele os recriava e adaptava ao contexto em que seria aplicado, mantinha-se ativo frente ao que lia e apresentava a nítida intenção de produzir uma teoria educacional.

Quando se relaciona a atitude de Pilotto frente ao conhecimento científico e à observação de Pórcia quanto à habilidade de despertar a curiosidade do professor Pilotto, pode-se auferir que o professor promovia esse mesmo pensamento para seus professorandos. Pilotto instigava-os a não permanecer passivos diante dos textos e conhecimentos que estavam sendo disseminados.

É possível também perceber a influência do pensamento de Piaget sobre as ideias de Pilotto. No entendimento de Morgado (2015), Piaget era defensor dos princípios da Escola Nova ou Ativa, que fora desenvolvida por grandes pedagogos, como Froebel ou Montessori, mas ele mesmo procurava encontrar, em suas próprias investigações, seus alicerces psicológicos. Piaget considerava que o princípio fundamental da educação era a “[...] construção de sujeitos autônomos de um ponto de vista social, cognitivo e moral” (MORGADO, 2015, p. 26), o que abrangia a pessoa em sua totalidade, inclusive traços de sua personalidade. Assim, esperava-se construir nos sujeitos os sentimentos de solidariedade, paz e de liberdade por meio do respeito mútuo e de regras morais válidas para serem obedecidas com base no livre-arbítrio.

As ideias de Piaget aparecem de forma clara no pensamento de Pilotto no que se refere às escolas experimentais. De acordo com Vieira (2015), a escola experimental foi defendida e definida numa publicação de Pilotto do ano de 1946. A escola experimental reivindicava:

[...] uma pedagogia diferencial, baseada em um ideal de formação que primasse pela liberdade de criação, tanto do aluno, como do professor. Apoiado no *ethos* do movimento da escola nova, Pilotto sustentou que a escola ideal seria a escola serena, na qual o professor não deveria seguir

pedagogias, mas sim criá-las, a partir das suas reflexões e das suas experiências formativas (VIEIRA, 2015, p. 82).

Pórcia também acreditava nas experiências como meio de formação do professor e considerava que a universidade deveria ter sua própria escola experimental para que pudesse valorizar o curso de pedagogia e incrementar a experiência profissional das alunas. Quanto a isso, ela refletia que na Escola Mercedes Stresser e no Instituto Decroly trabalhavam com ela as alunas de Pedagogia:

Era uma forma de valorizar o curso e, também claro, enriquecer a experiência dessas professoras [...]. Agora, essa experiência, por mais rica e fecunda, embora, não substituiu a Escola Experimental que a Universidade, através do Setor de Educação, deveria ter desenvolvido (BERG; MIRANDA, 1988, p. 144).

Essa mesma ideia pedagógica foi exposta por Pórcia quanto ao funcionamento do CEPE. Pórcia relata que muito aprendeu quando estava no cargo de direção do local e também fala dos diferenciais desse local e de suas experiências, que permitiam sanar alguns problemas educacionais. Para Pórcia, eram “As características psicológicas que norteavam as atividades pedagógicas. E o princípio fundamental, origem e base de todo trabalho escolar, era o respeito ao aluno” (ALVES, 1997, p. 69). Assim, percebe-se, nas palavras de Pórcia, que era a observação da criança e os princípios psicológicos que norteavam as práticas dos professores.

Pórcia também relata sobre a necessidade de refletir sobre as experiências e a realidade escolar. Para ela, o CEPE era uma “[...] escola para fazer experiências” (ALVES, 1997, p. 134) com as professoras que retornavam dos cursos de formação do INEP. Por meio do CEPE, as professoras poderiam testar as novas teorias apreendidas nos cursos oferecidos pelo governo.

Pórcia explica que os dois anos de funcionamento do CEPE “[...] ressaltaram e puseram em destaque as diferenças individuais na sala de aula. Era preciso atendê-las, dentro da realidade do regime escolar vigente” (ALVES, 1997, p. 69). Sobre as diferenças percebidas na sala de aula, aparece implícita a influência dos pensamentos de Piaget sobre a aceitação do outro enquanto portador de valores e culturas diferentes, como salienta Morgado (2015). Pelas palavras de Pórcia, também se compreende que ela almejava atender às diferentes necessidades dos alunos, entretanto a liberdade do professor não deveria ultrapassar o limite do regime escolar vigente. Assim, pode-se perceber que, da mesma forma como Erasmo Pilotto

ressignificava suas leituras e aprendizados e formava seus normalistas com essas recriações, Pórcia também adaptou para sua realidade os ensinamentos de seu professor e dos textos que ele fornecia.

Apesar das ressignificações dos ensinamentos, principalmente os advindos das aulas do professor Erasmo Pilotto, foi despertada em Pórcia a vontade de dar sequência aos seus estudos e isso se confirma em suas palavras: “Deste ponto inicial de encontro com a Psicologia Pedagógica – ou Psicologia Aplicada à Educação – muitos professorandos partiram em busca de maior e mais aprofundado conhecimento das Teorias e Técnicas da Psicologia” (ALVES, 1997, p. 16). A formação na escola normal, pautada em princípios científicos e no auxílio da pedagogia, despertou o anseio por conhecer mais e cursar o ensino superior.

Porém, é necessário valorizar toda a trajetória de sua formação antes dessa escolha. Pórcia teve condicionantes familiares favoráveis que a influenciaram em suas escolhas, além disso, próximo à localização geográfica da residência de sua família havia instituições de ensino bem amparadas pelo governo. Ao formar-se nessas instituições, significa dizer que desde seus primeiros anos de instrução Pórcia estava sendo constituída nos hábitos, nas regras e nos pensamentos do Estado. Ainda convém dizer que ela só pode fazer a escolha de seguir ao ensino superior porque, anteriormente, ela teve acesso aos requisitos que a permitiam dar continuidade aos estudos. Mesmo assim, sua liberdade de escolha, dentro daquilo que ela havia tido contato, dava um direcionamento à sua carreira, à universidade.

3. PÓRCIA DENTRO E FORA DA UFPR

A trajetória da formação docente e alguns aspectos da carreira profissional de Pórcia serão explanados com a mescla de um pouco da história da UFPR e de algumas instituições em que a professora trabalhou, instalou e fundou. Durante esse percurso, a narrativa cruzará com os itinerários de outros que passaram ou percorreram paralelamente seu caminho.

3.1 FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DO PARANÁ

A possibilidade de fazer escolhas está atrelada ao número de oportunidades de que dispõe o indivíduo. No caso de Pórcia, a escolha entre dar ou não continuidade à sua formação docente, em nível de ensino superior, estava, também, condicionada à fundação⁸⁰ da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná (FFCL) e Instituto Superior de Educação anexo. A fundação da FFCL foi originada da materialização das ideias e interesses de outros indivíduos. Dessa maneira, as escolhas de cada pessoa mesclam-se às escolhas de outros seres, uma possibilitando a outra. Sobre a fundação da FFCL, Pórcia relembra que:

Um grupo de profissionais liberais, quase todos professores universitários com atividade atuante no mundo intelectual do nosso Estado, resolveu fundar a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras para que se completasse a estrutura da Universidade, dentro das exigências do Ensino Superior da época (ALVESd, [s/d], p. 4).

Pórcia, em Alves (1988), descreve que o Professor Milton Carneiro⁸¹ contou-lhe a história da fundação. Por tratar-se de uma necessidade estrutural da Universidade, a fundação da Faculdade de Filosofia:

[...] era motivo de conversas e debates dos professores da Universidade, dentro e fora dela. Estendiam-se às mesas dos cafés, na Rua XV de Novembro, e apaixonavam os interessados. Ao redor das mesinhas de mármore do Café Colares, Homero de Mello Braga, Carlos de Paula Soares, Milton Carneiro, João Xavier Vianna, Temístocles Linhares e outros,

⁸⁰ Para aprofundar as informações sobre a fundação da FFCL, ver Wachowicz (2006) e Campos (2008).

⁸¹ Milton Carneiro (1902-1975) nasceu em Paranaguá e fez o curso Secundário no Ginásio Paranaense. Matriculou-se com 16 anos na faculdade de Medicina da Universidade do Paraná, na qual cursou os três primeiros anos. Concluiu o curso na Faculdade Nacional de Medicina. Quando retornou a Curitiba, consagrou-se como professor.

traçavam planos e estratégias para a fundação da Faculdade de Filosofia (ALVES, 1988, p. 63).

Algumas estratégias desse grupo, para a fundação da Faculdade, contavam com a colaboração de uma rede de relacionamentos ligada aos poderes estatais. Parte dos fundos financeiros da nova Faculdade deveria vir, em partes, do Estado⁸². “A sobrevivência da Faculdade de Filosofia dependia de verbas que o então Interventor Federal Manoel Ribas prometeu conceder” (ALVESd, [s/d], p. 5). Para a fundação da Faculdade, foi convidado Osmar Gonçalves da Mota⁸³ – professor de Sociologia, que “[...] gozava de prestígio junto ao Interventor e era seu Secretário de Estado” (ALVESd, [s/d], p. 5) – para dirigir a Faculdade. Pórcia salienta que esse fato foi no início empolgante, pois garantiu o financiamento para a Faculdade, mas:

[...] tornou-se desastroso, quando findas as boas graças do Diretor junto ao Interventor, foi cortada a subvenção. No segundo ano os professores continuaram suas aulas sem receberem numerário algum. E para que a Faculdade não interrompesse suas atividades, por intermédio do professor Ballarin, foi feito contato com um dos dirigentes da Associação de Ensino dos Irmãos Maristas⁸⁴ de passagem por Curitiba. Em troca da autonomia, tivemos a sobrevivência! (ALVESd, [s/d], p. 5).

De qualquer forma, para Pórcia, a fundação da FFCL foi ao encontro de seus interesses ligados aos estudos que conectavam a Educação à Biologia e à Psicologia, “[...] originados nas aulas do professor Erasmo” (ALVES, 1997, p. 16). Campos (2008) confirma que o grupo que geria a FFCL procurou constituir a instituição como um espaço de manutenção entre a tradição filosófica e a aceitação do desenvolvimento científico. Por conseguinte, na FFCL, Pórcia poderia formar-se com premissas científicas do período, que reconheciam as contribuições da Sociologia, da Biologia e

⁸² “A diretoria da Faculdade contratou, com o Estado, a Administração do Curso Complementar do Ginásio Paranaense, o que se fez, incorporando-se assim a receita da Faculdade do saldo proveniente dessa operação, quantia necessária para a manutenção dos cursos, além de subvenção do governo e da contribuição mensal dos alunos. O intermediário das negociações foi o Dr. Omar Gonçalves Mota que, como Secretário do Governo, participante do elenco de professores e diretor da Faculdade ser instalada, não mediu esforços para tornar economicamente viável a sua instalação” (ALVES, 1988, p. 63).

⁸³ Osmar Gonçalves da Mota, Carlos de Paula Soares e Homero de Mello Braga compuseram a primeira diretoria, “respectivamente como diretor, vice-diretor e secretário” (ALVES, 1988, p. 63).

⁸⁴ “Os anos de 1930 representavam uma substantiva ação dos católicos no processo de criação de faculdades confessionais. Eles visavam estabelecer os seus espaços próprios de ensino superior, embora não tenham interrompido o diálogo com o Estado. Nesse contexto que estamos entendendo a intervenção do laicato católico no Paraná, no final da década de 1930, ao participar ativamente no processo de constituição da Faculdade Filosofia Ciências e Letras do Paraná” (CAMPOS, 2008, p. 157).

da Psicologia para a Educação e ainda desenvolver uma visão filosófica de totalidade do conhecimento humano.

O ingresso de Pórcia no ensino superior é lembrado pela professora de maneiras distintas em alguns documentos. Em entrevista concedida para Berg e Miranda (1988), Pórcia relatou que recebeu uma circular, assinada pelo professor Homero de Mello Braga, convidando-a para a matrícula na recém-fundada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná (FFCL). Já em publicação sobre a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná, Pórcia lembrou que:

Em março de 1938, os recém-formados na Escola Normal e os que completaram a 5ª série do Curso Ginásial receberam, em casa, circulares comunicando a fundação, em Curitiba, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná e Instituto Superior de Educação anexo (ALVES, 1988, p. 59).

Por meio dessas duas memórias de Pórcia, quanto à forma pela qual teve acesso à informação da fundação da Faculdade, estima-se que o convite, assinado pelo professor Homero de Mello Braga, tenha sido direcionado não exclusivamente para Pórcia, mas, sim, para todos os recém-formados do ensino secundário do ano de 1937.

Quanto ao ingresso na faculdade, Pórcia explicou que “As circulares comunicavam que estavam abertas as inscrições para concurso da habilitação, de 5 a 25 abril, conforme edital da secretaria da Faculdade” (ALVES, 1988, p. 59). Pórcia lembra que:

No edifício⁸⁵ da Assembleia Legislativa – na época sem funcionar – atual sede da Câmara Legislativa, à direita da entrada, no início do largo corredor que ladeava o auditório, estava instalada secretaria da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras e Instituto Superior de Educação anexo. O professor Homero de Mello Braga informava, atendia, auxiliava e entusiasmava os candidatos, que foram cerca de 20, e que se reuniram, pela primeira vez, na realização do concurso da habilitação aos cursos realizados nas cadeiras ociosas do plenário, de 5 a 9 abril de 1938 (ALVES, 1988, p. 62).

Em outro documento, o concurso para ingresso na Faculdade foi denominado, por Pórcia, pelo termo vestibular. A professora explicitou que “Em 1938, prestou

⁸⁵ O edifício Palácio Rio Branco localiza-se na rua Barão do Rio Branco, 720. No *site* da Câmara Municipal (CURITIBA, 2018) consta que no período entre 1930 a 1945, durante o governo de Vargas, as instalações, que anteriormente abrigavam a Assembleia Legislativa, foram ocupadas pelo Conselho Deliberativo do Estado e que no ano de ano de 1957, com a aprovação da lei estadual 3.039/1957, o local passou a sediar a Câmara Municipal de Curitiba. Dessa maneira, o histórico do edifício, que consta no *site*, desconsidera que o local foi sede da FFCL em meados de 1938.

vestibular para o Curso de Pedagogia da recém-fundada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal do Paraná” (ALVES, 1972, p. 16). Em suas palavras: “A Secretaria da nova Faculdade foi instalada no edifício onde hoje se encontra Câmara Municipal e foi lá que realizei meu vestibular – na sala do plenário” (ALVESd, [s/d], p. 4). Ao analisar esses três documentos, pode-se perceber uma certa incompatibilidade quanto à denominação atribuída, por Pórcia, à forma de ingresso na FFCL.

Já a circular da FFCL e Instituto de Educação Anexo (1938) comunicava que se encontravam abertas na “[...] secretaria desta Faculdade, á Rua Barão do Rio Branco, edifício da antiga Assembleia Legislativa do Estado, de 5 a 25 do corrente, as inscrições para o concurso de habilitação á matrícula nos seguintes departamentos: um curso no Departamento de Filosofia; seis cursos no Departamento de Ciências; dois cursos no Departamento de Letras; quatro cursos no Instituto de Educação Superior Anexo” (FFCL, 1938, p. 01). A circular da FFCL (1938) também informava que o concurso de habilitação à matrícula, para um dos departamentos, seria composto de uma prova escrita e uma oral. Para o Curso de Educação, o grupo de matérias para o concurso de habilitação seria: Biologia Geral, Psicologia, Lógica e Noções de Estatística. Por meio dos documentos da FFCL (1938), compreende-se que o nome dado ao teste seletivo dos candidatos para o ingresso na FFCL era o de concurso de habilitação e não vestibular como anos depois relatou Pórcia (ALVES, 1972).

Outro equívoco ou omissão relatado por Pórcia (ALVES, 1972) refere-se à denominação do curso por ela escolhido no ato da inscrição. Em Alves (1972), Pórcia narrou que se inscreveu para o Curso de Pedagogia, entretanto, na circular da FFCL (1938), no Instituto de Educação Superior Anexo, eram oferecidos o Curso de Educação, que após aprovação nos três anos de curso, fornecia o diploma de Licenciado em Educação; Curso de Formação Pedagógica de Professores Secundários, que após aprovação em um ano, “[...] este curso deve ser seguido simultaneamente com qualquer dos cursos anteriores para habilitar o licenciado a exercer a cátedra de professor em qualquer Ginásio oficial, equiparado ou livre do país” (FFCL, 1938, p. 4); Curso de Formação de Professores Primários, que após aprovação nos dois anos de curso, concedia o diploma de professor primário; e Curso de Administradores Escolares no Instituto de Educação Superior, que após aprovação nos dois anos de curso, formava inspetores e diretores de escolas. No ano de 1938,

a opção de Pórcia foi pelo Curso de Educação, mas, com a reformulação da FFCL no ano de 1939, o curso passou a ser chamado de Curso de Pedagogia.

Independentemente dos nomes dos cursos, a fundação da FFCL representava para seus fundadores e outros professores como o cerne que deveria organizar os saberes das demais Faculdades. De acordo com Campos (2008), para os pensadores da fundação da Faculdade, a FFCL constituía-se com a finalidade de estabelecer um espaço propício ao florescimento de verdadeiros líderes intelectuais e a sólida formação intelectual e moral dessa juventude fundamentava-se nas bases filosóficas. Esse pensamento esteve presente nos discursos da Aula Inaugural da FFCL, em 03 de maio de 1938.

Em sintonia com esse ideal, foi possível localizar três documentos, dispostos no arquivo de Pórcia, nos quais a professora relembrou o discurso⁸⁶ proferido pelo professor padre Jesus Ballarin durante a aula inaugural da FFCL, em 1938. Pórcia rememorou que o professor “Pe. Jesus Ballarin desenvolveu o tema ‘Ciência e Filosofia’, com grande erudição. Erudição esta que serviu de substrato às aulas de Psicologia, das quais foi responsável na nova Faculdade” (ALVES, 1997, p. 16). Nas memórias da FFCL, publicadas em Alves (1988), Pórcia relembrou que “Em longo, e erudito trabalho, desenvolveu o tema, ‘Ciência e Filosofia’, revelando conhecimento admirável do assunto, explicou a concepção de Ciência e de Filosofia” (ALVES, 1988, p. 65). Campos (2008) complementa que no entendimento dos intelectuais católicos e laicos que conceberam o pensamento da FFCL, o conhecimento científico caminhava com o pensamento filosófico e, desse modo, a autonomia moral e intelectual dos indivíduos não se baseava apenas na racionalidade científica, mas era formada pela metafísica católica. Para esse grupo, de acordo com Campos (2008), as Ciências não conseguiam sozinhas prescrever imperativos morais à medida que possibilitavam uma visão fragmentada e particular dos fenômenos e consequentemente não proporcionavam o arcabouço moral para os indivíduos. Dessa maneira, é possível estimar as concepções que pairavam na FFCL e os quão profundos e didáticos eram os discursos proferidos por seus idealizadores a ponto de marcarem as memórias de Pórcia.

Apesar dos detalhes por duas vezes lembrados por Pórcia acerca do discurso do Padre Jesus Ballarin, proferido durante a aula inaugural, em um terceiro

⁸⁶ O discurso do padre Jesus Ballarin é analisado em Campos (2008).

documento, a professora relata outro tema que havia sido comunicado pelo professor. Em suas palavras, “[...] a Aula Inaugural do dia 3 maio 1938, proferida pelo professor Jesus Ballarin sobre o tema: Psicanálise e Educação” (ALVESd, [s/d], p. 5). Tudo leva a crer que o fato de a professora ter trocado o tema da aula inaugural pode estar ligado à profissão de psicólogo de seu interlocutor. Com a manipulação do conteúdo exposto no discurso de Ballarin, a professora poderia ter a intenção de dar a entender que desde seus primeiros dias de aula na FFCL, seus estudos foram direcionados à Psicologia. Esse lapso de memória de Pórcia pode indicar que a maneira como expressava suas recordações vinculava-se aos objetivos que gostaria de atingir e que variavam de acordo com o público ao qual se referia.

Contudo, é possível encontrar, em seus escritos sobre sua formação docente, indícios de conformidade com a necessidade para além dos resultados empíricos, olhar para a totalidade dos indivíduos, pensamento que corrobora com discurso do professor Jesus Ballarin durante a aula inaugural. Nas palavras de Pórcia:

Da visão universal dos problemas humanos, da cultura geral e literária passou o magistério – que já não é mais Magistério, mas Professorado, para conhecimento limitado específico das ‘receitas’ que se pretende transmitir. Passamos do macro para o microensino (ALVESd, [s/d], p. 6).

Das palavras de Pórcia, em que a professora se utiliza da exaltação de sua formação docente para criticar os métodos posteriores aos vivenciados por ela, pode-se estimar aspectos que permaneceram arraigados do curso superior que frequentou na FFCL. Pórcia procura enaltecer sua formação docente à medida que declara que os professores deveriam ter uma visão ampla do ser humano em detrimento de seguir apenas moldes predeterminados, como se vinha praticando nos cursos que preparavam os docentes. Outros detalhes de sua formação podem ser observados na sequência de suas memórias e julgamento:

Senti que participava de uma fase de transição – e eu mesma, era a prova da transição entre gerações de educadores que deram nome e importância ao magistério do Paraná e os jovens anônimos – sem prestígio cultural social – que preparam os professores do amanhã (ALVESd, [s/d], p. 6).

Nessa lembrança de Pórcia, a professora destaca um período de mudança vivenciado por ela. Em seu entendimento, a geração de educadores que a formou e a geração formada por esses professores davam importância à profissão, diferente da outra geração de jovens que veio se constituindo. Suas palavras também expressam

um sentimento de distinção e superioridade perante as gerações que se formaram depois da sua. Para ela, esses novos professores não dispunham de prestígio social, eram anônimos e pelo termo anônimo talvez Pórcia estivesse referindo-se à ausência de um sobrenome de tradição na sociedade curitibana.

No entendimento de Pórcia, a distinção e superioridade iam além do prestígio social e a tradição do sobrenome incluía também o nível de conhecimento e erudição do sujeito. A distinção, de acordo com a quantidade de capacidade intelectual dos professores, entre as gerações antecessoras e predecessoras à sua, foi explicitada quando ela referencia as mudanças na formação dos professores que presenciou:

A transição entre os professores, homens de cultura, e os professores que não são homens de cultura. Talvez resida neste fato – o descrédito dos cursos, sua ineficácia e burocratização. O professor de qualquer nível não vai além do assunto curricular que desenvolve. Não lê, não participa, não se situa, com raras e honrosas exceções. Esta é a realidade atual que, com profundo pesar, observo (ALVESd, [s/d], p. 6).

No entendimento de Pórcia, no período em que cursou a FFCL, lá atuavam homens que detinham um conhecimento intelectual elevado e que os alunos daquele período se formaram professores diferenciados dos formados nas gerações seguintes. Ainda sobre sua formação e a das gerações posteriores, Pórcia explicitou: “Marcada que fui, pelos meus maiores, a ver além da recompensa material, sofro em verificar que a maioria está empenhada em interesses pessoais” (ALVESd, [s/d], p. 6). É interessante verificar que Pórcia, ao criticar a formação docente das gerações posteriores a dela, desconsiderou que se aposentou pelo Estado, em 1966, após ter trabalhado no Instituto de Educação, atuando na formação de professores por 18 anos e, além disso, não levou em conta os 21 anos em que foi catedrática do Curso de Pedagogia da UFPR. Nesse sentido, Pórcia enaltece sua formação docente, mas menospreza o grupo de professores dos quais ela fez parte, que trabalharam formando os professores das gerações seguintes. Talvez para Pórcia, a questão do problema com os novos professores não residisse na forma como eles eram formados, mas, sim, pelo fato do anonimato e pela ausência do prestígio social, o que lhes impulsionava buscar as recompensas materiais da profissão em detrimento de um objetivo superior.

Pórcia encantava-se com o *satus* e o *glamour* que era originado de uma certa posição social. Cursar a FFCL era como atestar que ela fazia parte de um grupo

distinto e seletos e essas acepções podem ser vislumbradas em suas memórias acerca da formalidade e do magnetismo contidos na aula inaugural. Pórcia relembra:

No dia 3 maio 1938, no edifício sede do Congresso Legislativo Estadual, às 20 horas, teve lugar a Aula Inaugural da Faculdade Filosofia, Ciências e Letras e Instituto Superior de Educação anexo. Profundamente iluminado, o belo edifício da Assembleia Legislativa, com suas dependências completamente lotadas, apresentava ar festivo e solene na elegância dos trajes, as senhoras de chapéu e os homens de passeio completo. Era noite clara e amena, do início de maio, lembro-me dos detalhes. Acompanhada de meu pai, trajava vestido de seda de mangas curtas em xadrez preto e branco, com enfeites em *'soutache'* vermelho e chapéu *'canotier'* em palha preta, decorado com fita preta, branca e vermelha. Impressionada com o brilho da solenidade da instalação do novo curso que resolvera seguir e que, sem saber, iria dar novo rumo e modificar, por completo, minha vida (ALVES, 1988, p. 64).

Com as lembranças da solenidade, com os detalhes de seu elegante traje e dos demais que lá estavam presentes, Pórcia desvela a figura de seu pai acompanhando-a. Assim, pode-se intuir que mesmo aos 20 anos e apta a fazer suas escolhas, o pai fazia-se presente naquele momento solene. Ao mesmo tempo em que se estima que a figura do pai acompanhando a filha tornava-se uma prática recomendada às chamadas boas moças do período, pode-se pensar na importância dada pelo pai à escolha da filha em cursar o ensino superior. Isto posto, pode-se destacar novamente a importância do pai de Pórcia em sua formação docente, já que apoiava financeira e moralmente as escolhas dela.

Pórcia havia escolhido compor a primeira turma do Curso de Educação, em 1938. Nas suas palavras, ela fez essa escolha “[...] sem saber, iria dar novo rumo e modificar, por completo, sua vida” (ALVES, 1988, p. 64). Nessa declaração, Pórcia desconsiderou que, no momento de sua opção por seguir a formação docente no ensino superior, ela estava aguardando sua contratação para trabalhar como professora do Estado. Dessa maneira, o ensino superior tratava-se de um processo de continuidade na carreira pela qual ela já havia optado por seguir e a fundação FFCL dava a ela a oportunidade de escolher ingressar no Curso de Educação.

Pórcia cursou a primeira turma, em 1938, do Curso de Educação, no Instituto Superior de Educação. As aulas iniciaram-se poucos dias depois da aula inaugural e foram rememoradas por Pórcia:

O Curso de Educação teve como espaço físico para suas aulas, o último andar do Edifício Central da Universidade, na Praça Santos Andrade. As aulas eram diárias das 16 às 19:00 horas. [...]. Em pequena sala, simples, pobre, com janelas ao fundo, carteiras para ouvintes, mesa e quadro-negro

para o professor. Ficava na torre do antigo edifício central, tarde modificado, e era sem dúvida, também, fisicamente, a cúpula da Universidade (ALVES, 1988, p. 66).

Pórcia relembra a composição da turma:

O maior número de candidatos aos cursos oferecidos pela nova Faculdade foi na área da Educação. Ainda assim, turma diminuta, não chegava a 15 número de inscritos, perto das turmas numerosas do clássico do científico. [...]. Somente 3 mulheres alunas, Gemeny Souza França, Myrian Weigert e eu. Dos homens, se destacava Francisco Albizu, já líder de atividades cívicas e esportivas. [...]. A clientela dos cursos era composta por alunos, na sua totalidade portadores de algum diploma, com experiência no magistério e média de idade variando entre 25 e 30 anos. E eu, que havia completado 20 anos, estava entre os mais jovens (ALVES, 1988, p. 66).

Nos apontamentos de Pórcia acerca da composição da turma, pode-se estimar que o curso não causou muito interesse para candidatos, perto dos demais cursos oferecidos na Universidade, assim como é possível observar que o número de mulheres que compunha a turma era de um quinto da quantidade de alunos a cursar o Curso de Educação. Dessa forma, ser mulher e integrar o Curso de Educação tratava-se de algo bastante representativo no meio educacional.

Os currículos dos cursos da FFCL “[...] tiveram, por base, os da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (de São Bento) e Instituto de Educação anexo, criado em 1937, em São Paulo” (ALVES, 1988, p. 66-67). Para o Curso de Educação, no ano de 1938, foram oferecidas as disciplinas de Psicologia Genética – professor Milton Carneiro; História da Educação – professor Armando Petrelli; Lógica e Metodologia das Ciências – professor Temítocles Linhares; e Biologia da Educação – professor Homero Mello de Braga, posteriormente substituído por João Xavier Vianna. “[...] os programas com curriculares da sua instalação só funcionaram no ano de 1938” (ALVES, 1997, p. 16).

Já em 1939, a nova Faculdade de Filosofia foi adaptada às diretrizes da Faculdade Nacional de Filosofia, que era escola-padrão para todas as congêneres do país. Desapareceu o Instituto Superior de Educação Anexo e, em seu lugar, surgiu – com as mesmas finalidades – o Curso de Pedagogia. Esta adaptação trouxe consigo modificações no currículo da Educação, foram suprimidas algumas disciplinas e acrescentadas outras (ALVES, 1988, p. 67).

A reformulação da FFCL seguiu as diretrizes do Decreto-Lei 1.190, de 4 de abril de 1939 (BRASIL, 1939), e assim foram aprovados novos Estatutos em que foram previstos quatro departamentos, dentre eles o Departamento de Pedagogia, dispondo do curso de Pedagogia. Com o Decreto n. 5.756, de 4 de junho de 1940 (BRASIL,

1940), os cursos de Filosofia, Ciências Sociais, Geografia, História, Pedagogia e Química, da FFCL do Paraná, foram reconhecidos pelo governo federal.

Dentre as disciplinas suprimidas na reformulação da Faculdade de Ciências e Letras, em 1939, ressalta-se a Psicologia Genética. O fato de Pórcia ter pertencido à primeira turma proporcionou a ela, mesmo que nesse curto espaço de tempo, cursar a disciplina de Psicologia Genética, matéria que a influenciou em boa parte de seus estudos docentes. Após anos de sua formação, sobre a possibilidade de ter cursado Psicologia Genética, Pórcia relatou: “Por sorte, participamos desta primeira e única turma” (ALVES, 1997, p. 16). “Ouvimos aulas memoráveis de Milton Carneiro em Psicologia Genética (ALVESd, [s/d], p. 5). A professora conta sobre o contributo da disciplina que foi ministrada pelo professor Milton Carneiro que:

Baseado no livro de Heins Werner ‘Psicologia Genética’, desenvolveu o curso de forma magistral; sua notável erudição e riqueza de vocabulário tornaram suas aulas marco importante para os ouvintes. [...]. Os assuntos abordados e desenvolvidos em classe eram sempre interessantes e tiveram repercussão no meio acadêmico e fora dele. Eram temas sobre assuntos inéditos, novidades que despertaram curiosidade. [...] Absorvemos a riqueza dos conteúdos, que no decorrer dos anos, nos levou a fazer da Psicologia, de um lado e, por vezes, da Genética, de outro, assuntos prioritários de estudo. Para desenvolver e apresentar em classe, coube-nos o tema ‘Empatia’, assunto apaixonante, que suscitou comentários e notícias na imprensa da época (ALVES, 1997, p. 16-17).

No entendimento de Pórcia, as aulas de Psicologia Genética proferidas pelo professor Milton Carneiro deixaram marcas em sua formação: “Ah! Sim, o tema ‘Empatia’ que me coube desenvolver – que muitas vezes foi objeto de referência nos trabalhos literários e jornalísticos do professor Milton – foi sem dúvida, o núcleo que inconscientemente me levou ao exercício e a prática da Psicologia” (ALVES, 1988, p. 67). Pórcia manteve, em seu arquivo, as anotações referentes ao tema “Empatia”, que foram discutidos durante a aula do professor Milton Carneiro. Seus estudos e pesquisas, que relacionavam a Pedagogia à Psicologia, desenvolveram-se concomitantemente a sua carreira docente.

Nos documentos e entrevistas de Pórcia, o nome do professor Homero Mello de Braga⁸⁷ encontra-se em evidência, tendo um relato dela sobre a disciplina de

⁸⁷ De acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2018), o curitibano Homero Mello de Braga (1907-1985) formou-se pela Faculdade de Medicina do Paraná, no ano de 1929 e especializou-se em Pediatria e Genética Humana. Foi catedrático e membro da comissão de pós-graduação, do mestrado em genética humana e Diretor do Departamento de Biologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFPR. Entre suas pesquisas, encontram-se “[...] estudo do comportamento dos cromossomos durante o ciclo de divisão celular e suas implicações nas características expressas no

Biologia da Educação ministrada por ele. De acordo com Pórcia, “Os tópicos apresentados e discutidos em sala de aula eram sempre muito interessantes, do nosso ponto de vista. Entre eles, a importância do regime alimentar na infância, suas consequências e suas relações com aprendizagem escolar” (ALVES, 1997, p. 17). Em outro documento, Pórcia explicou que em dezembro de 1940, devido à sua aprovação com distinção nas disciplinas de Biologia da Educação⁸⁸ – professor Homero Mello de Braga, e de Psicologia da Educação – professor Mattos Barreto, recebeu convite “[...] para trabalhar como assistente das respectivas cadeiras” (ALVES, 1972, p. 16). Pórcia diz ter optado pela Biologia da Educação e passou a dar assistência na parte prática da cadeira. O trabalho como assistente não lhe rendia proventos financeiros e Pórcia explicou o motivo: “[...] permaneci um ano na função e gratuitamente, porque a Associação de Ensino dos Irmãos Maristas não permitia mulher no corpo docente” (ALVESd, [s/d], p. 7). De toda maneira, a ligação de Pórcia com o professor Homero Mello de Braga proporcionou-lhe aprofundar determinados estudos. A professora relatou, em Alves (1997), que, desde o início, propôs-se a fazer a ligação entre a alimentação e o rendimento escolar. Pórcia explicou como funcionava a assistência prestada:

Como docente do Grupo Escolar 19 dezembro, dispúnhamos do material humano necessário. Sob orientação do Prof. Homero, preparamos o roteiro e os códigos de pesquisa. O levantamento era moroso. Em cada ficha – de cada aluno – anotávamos o regime alimentar e o desempenho escolar: ótimo, regular, péssimo. Com anotações complementares. Foi impossível chegar a conclusões. A amostragem era pequena; o tempo que dispúnhamos, para coleta dos dados, era limitado. Mesmo assim, o Prof. Homero, com a competência que o caracterizava, soube aproveitar os poucos resultados, para, em aula, destacar e valorizar os dados obtidos (ALVES, 1997, p. 18).

A assistência ao professor Homero Mello de Braga proporcionou novos olhares para o rendimento escolar. Os estudos que correlacionavam a alimentação e o rendimento escolar continuaram a estimular as pesquisas e os escritos de Pórcia. Em estudos de Alves (1944), Pórcia atribuía à alimentação da criança a possível causa para a “preguiça escolar”. O tema foi recorrente em Alves (1949) e nesse estudo Pórcia pesquisou sobre a anorexia na infância e suas consequências no ambiente

indivíduo. As questões de esterilização, anticoncepção e abortamento com fins médicos, socioeconômicos e genéticos, integraram o elenco de suas preocupações científicas e clínicas” (SBP, 2018). Sua vida no magistério transcorreu-se na Universidade do Paraná e posteriormente na Universidade Federal do Paraná (1944-1977).

⁸⁸ De acordo com Glaser (1988), a denominação da disciplina era Biologia Educacional.

escolar. Em ambos os estudos, ao buscar outros motivos para o baixo rendimento escolar, causas, inclusive, externas ao próprio ambiente da escola, é possível observar que o ideal de formação integral do indivíduo, esperado pela FFCL, foi utilizado por Pórcia nessas pesquisas, assim como se pode estimar a contribuição oriunda das orientações do professor Homero Mello de Braga na formação docente de Pórcia.

Pórcia frequentou sem interrupção o curso de Pedagogia, “[...] obtendo o Diploma de Bacharel em 1940 e de Licenciada em Pedagogia em 1941” (ALVES, 1972, p. 16). Dessa forma, ela compôs a primeira turma de bacharéis e a primeira turma de licenciados em Pedagogia da FFCL do Paraná. No ano de 1941, recebeu seu diploma de Licenciada em Pedagogia com “Antonio Dionisio Marach, Francisco Albizu, Gemeny de França Sousa, João de Freitas, João Ribeiro, João Batista Vieira Rebelo, Myriam Suzel Weigert” (SILVA, 2015, p. 67) e Eny Caldeira⁸⁹. Após a sua graduação no curso de Pedagogia, suas relações firmadas no período de graduação não cessaram.

No ano de 1946, foi fundada a Associação dos Ex-Alunos da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade do Paraná. Segundo a Diretora do Departamento Social da Associação, Maria Olga Mattar⁹⁰, a fundação da Associação contou com o reforço do “[...] professor Dr. José Loureiro Fernandes que, com o dinamismo que o caracteriza, incentivou-nos a prosseguir na obra encetada, trazendo, dos próprios estatutos que regem a Universidade do Paraná, o apoio integral às iniciativas desta espécie” (MATTAR, 1946, p. 2). De acordo com Mattar (1946), após eleição, a diretoria foi composta por: Presidente, Eny Caldeira; Vice-presidente, Oswaldo Pinheiro dos Reis; 1^a Secretária, Pórcia Guimarães Alves⁹¹; 2^a Secretária, Nilce Macedo; Tesoureiro, Cirilo Zacchi; Bibliotecário, Luiz Setti; Oradora, Maria Carolina de Paula; Diretor de Dep. Informações, Oswaldo Pinheiro dos Reis; Diretor do Dep. Cultural, Íris Érica Koecher; Diretor do Dep. Social, Maria Olga Mattar. Nas palavras do vice-presidente da associação, Oswaldo Pinheiro dos Reis, a fundação dessa sociedade objetivava:

⁸⁹ Estudos sobre a trajetória da professora Eny Caldeira podem ser explorados em Silva (2015).

⁹⁰ A trajetória docente de Maria Olga Mattar foi estudada em Mattar (2017).

⁹¹ O professor Homero de Mello Braga, em Braga (1979), relatou que em agosto de 1938, foi fundado o primeiro Diretório Estudantil da FFCL, da Universidade do Paraná, presidido por Francisco Isabel e secretariado pela professora Pórcia.

[...] em primeiro lugar, criar um clima de camaradagem e compreensão entre as diversas turmas que já concluíram seus estudos. Contudo não é só. Tem em mira igualmente desenvolver a mesma solidariedade coleguismo entre os ex-alunos e os atuais para que a lembranças dos dias transcorridos na Faculdade sirva de estímulo no aperfeiçoamento das noções aqui adquiridas. [...]. Procurará manter contato com os diretores dos colégios, a fim de se informar de suas necessidades e atender seus pedidos indicando, aos recém-licenciados as cadeiras à disposição e as condições de preenchimento das mesmas. [...]. Uma parte cultural poderia promover conferências, ciclos de estudos e seminários periódicos em que seriam debatidos assuntos dos diversos cursos e trabalhos originais de metodologia de diversas disciplinas. Pesquisas realizadas com alunos de nossos ginásios, acompanhadas de conclusões pessoais seriam pôr em comum a experiência para o bem de todos (REIS, 1946, p. 1).

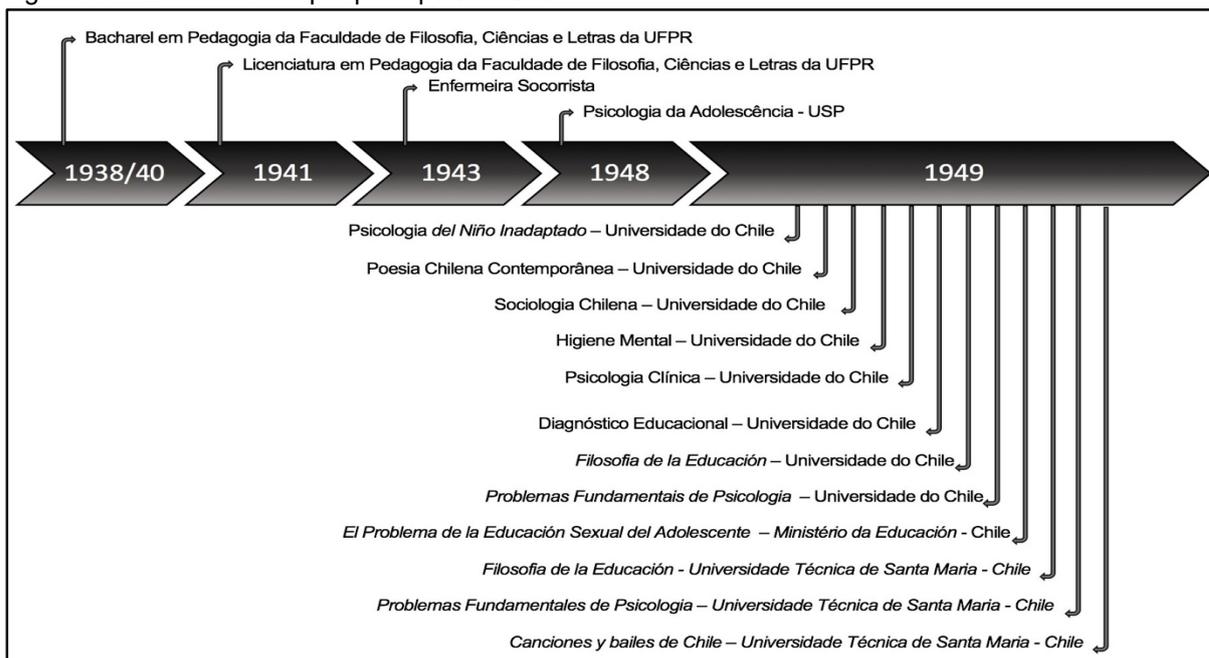
Em poucas palavras, a Associação objetivava criar e manter vínculo benéfico entre os ex-licenciados e os alunos graduandos e também objetivava promover uma ponte entre possíveis cadeiras vagas e candidatos plausíveis. Além disso, visava tentar criar um contínuo ambiente de estudos e pesquisas para os associados. Por consequência, Pórcia, mesmo após ter sido graduada no Curso de Pedagogia, manteve vínculos com alunos e professores da FFCL por meio da Associação dos Ex-Alunos da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade do Paraná e assim como continuou seus estudos e pesquisas por intermédio da Faculdade.

Entretanto, Pórcia também procurou dar continuidade à sua formação docente em cursos e congressos nacionais e internacionais. À vista disso, continuou sua formação docente dentro e fora da UFPR.

3.2 EM BUSCA DE NOVOS CONHECIMENTOS

Algumas buscas de novos conhecimentos efetivadas pela professora podem ser encontradas nos arquivos de Pórcia, a citar o último *curriculum vitae* datado de 1999. Nesse documento de 62 páginas, Pórcia, para apresentar suas atividades profissionais, dividiu sua trajetória em: “1. *Curriculum Vitae* – Identificação, cursos principais, atividades didáticas, trabalhos publicados, sociedades, participação em congressos, cursos palestras e conferências realizadas, situação atual. 2. Memorial – formação e atividades didáticas, atividades diversas. 3. Homenagens Recebidas” (ALVES, 1999, p. 2). Por meio desse documento, foi possível elaborar a Figura 17, que apresenta os principais cursos, no entendimento de Alves (1999), frequentados por Pórcia.

Figura 17 – Linha do Tempo: principais cursos



Fonte: a autora, com base nos arquivos de Pórcia.

A Figura 17 apresenta os cursos que Pórcia, aos 82 anos, considerou como os principais por ela frequentados. Os cursos salientados foram frequentados durante a década em que se formou no ensino superior e após esse período Pórcia considerou os demais cursos irrelevantes para constar em seu *curriculum vitae*. Ela enfatizou sua formação no ensino superior de Bacharel e Licenciada em Pedagogia, depois registrou seu curso de Enfermeira Socorrista e seguiu destacando mais 13 cursos. Pode-se perceber que 12, dos 16 cursos destacados por Pórcia, foram realizados no ano de 1949.

Para além de observar os cursos que frequentou e que foram por ela destacados, é possível observar as escolhas de Pórcia quanto a quais cursos frequentar e a quais ela gostaria de enfatizar em seu currículo. A professora optou por destacar três cursos desconectados com a Educação, ou seja, o curso de enfermeira socorrista, o curso de Poesia Chilena Contemporânea e o curso de *Canciones y Bailes de Chile*. Sobre o curso de *Canciones y Bailes de Chile*, Pórcia explicou em carta enviada para seu pai, em 2 de fevereiro de 1949, que queria “[...] aprender sobre as canções chilenas que, ao seu ver eram [...] muito interessantes, a ‘resvalosa’ e a ‘cueca’” (ALVES, 1949, p. 1). Ao enfatizar em seu currículo de 1999 os cursos escolhidos por ela no passado, talvez, aos 82 anos, Pórcia quisesse evidenciar outros interesses que mantinha.

Porém, se assim o fosse, a professora teria destacado o curso de congelamento e forno micro-ondas (COOKING CENTER, 1983), destacando, assim, seu anseio por conhecer as novidades dos eletrodomésticos. Ou ainda, teria exposto seu curso de datilografia, demonstrando que desde os anos de 1940, ela estava habilitada ao uso da máquina de escrever, como certificou a Escola de Datilografia (1940). Por essa perspectiva, o destaque aos cursos pode representar mais do que a escolha por evidenciar outros interesses de Pórcia.

Ao analisar os arquivos, talvez seja possível encontrar respostas para o fato de a professora ter enfatizado o curso de Enfermeira Socorrista, concluído no ano de 1943. Em carta enviada para Pórcia, em 8 de janeiro de 1943, o presidente da Filial do Paraná da Cruz Vermelha Brasileira (1943), Dr. Aramis Atayde, solicitava a presença dela para a reunião de organização das solenidades de formatura dos primeiros socorristas⁹². No dia 2 de setembro de 1943, o secretário geral do estado do Paraná, Dr. Alô Guimarães, comunicava que as enfermeiras iriam integrar a “Coluna da Mulher Brasileira” (PARANÁ, 1943) no desfile do dia da Pátria. No dia 2 de fevereiro de 1944, outra carta, assinada por Dr. Aramis Atayde, foi enviada para a professora, agradecendo a participação de Pórcia “[...] como intérprete brilhante das enfermeiras paranaenses, em cujos quadros” ela figurava “[...] como um dos mais preciosos elementos” (CRUZ VERMELHA BRASILEIRAA, 1944). No dia 28 de julho de 1944, Pórcia recebe outra carta da Cruz Vermelha Brasileira Filial Paraná, agora sob a presidência do interventor do governo federal no Paraná, Manoel Ribas, comunicando que seu nome havia sido escolhido para integrar a “Comissão de Samaritanas” (CRUZ VERMELHA BRASILEIRAB, 1944), que auxiliaria na campanha de donativos para a conclusão das obras do Hospital e Pronto-Socorro e Escola de Enfermeiras. Por meio da análise desses quatro documentos, pode-se estimar que Pórcia não só compôs a primeira turma de socorristas da Cruz Vermelha Brasileira da Filial Paraná, como também fazia parte da comissão de organização da formatura desse grupo e havia sido considerada como ilustre membro do corpo de enfermeiras. É possível estimar a importância que a Cruz Vermelha Brasileira representava para o Estado ao observar que as enfermeiras compunham as festividades cívicas e que, no

⁹² De acordo com a Cruz Vermelha Brasileira (2018), a Seção Feminina, responsável pela formação do corpo de Enfermeiras Voluntárias, foi inaugurada no ano de 1916, no Rio de Janeiro. Com a declaração de guerra do Brasil aos Impérios Centrais (Alemanha e aliados), foi intensificado o número de filiais estaduais e municipais.

ano de 1944, o próprio interventor do estado do Paraná passou a assumir a presidência da instituição.

Tais indícios levam a pensar que uma das possibilidades de Pórcia ter enfatizado o Curso de Enfermeira Socorrista pode estar associada ao fato de que esse grupo gozava de certa importância para o governo estadual e federal naquele período. Assim, para além de demonstrar seu conhecimento e habilitação para cuidar de enfermos e acidentados, ao fazer parte, voluntariamente, de uma Congregação de Samaritanas geridas pelo governo, Pórcia configurava uma imagem altruísta e patriota. Também se deve considerar que a Cruz Vermelha Brasileira foi criada no intuito de atender os feridos da guerra, assim fazer parte do grupo das socorristas brasileiras representava um ato patriótico. Além disso, ao destacar esse curso, Pórcia reafirmava o bom relacionamento que teve com as autoridades do Estado. Ainda, convém salientar que Pórcia, no ano de 1944, estava para completar seus 26 anos e, como demonstra a Figura 18, dispunha de muita energia para poder dedicar-se a trabalhos voluntários e que pudessem trazer-lhe algum prestígio social.

Figura 18 – Pórcia aos 25 anos



Fonte: a autora, com base nos arquivos de Pórcia.

Outra hipótese, um pouco mais simplista e que não exclui a compreensão anteriormente apresentada, é que a professora destacou o Curso de Enfermeira

Socorrista para evidenciar que, em caso de acidente na escola, Pórcia tinha procurado os conhecimentos de enfermeira socorrista e estava apta a prestar o atendimento necessário aos envolvidos.

No que tange ao destaque dado ao curso de Psicologia da Adolescência, realizado no ano de 1948, em São Paulo, algumas fontes indicam que Pórcia foi em busca de especializar-se em Psicologia⁹³. Pórcia explicou que “A época era de entusiasmo pela prática da ‘Orientação Educacional’. Conferências. Livros. Cursos. Em São Paulo e Rio de Janeiro, focalizavam o assunto” (ALVES, 1997, p. 18). De acordo com Alves (1997), Pórcia não fugia a essa regra e procurou contatar e fazer intercâmbio com outros centros.

Por meio da Associação dos Ex-Alunos da FFCL, Pórcia entrou em contato com professores da Universidade de São Paulo (USP) e planejou o intercâmbio de conhecimentos. Ela contatou a professora Noemy da Silveira Rudolfer⁹⁴, da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP, convidando-a para uma conferência em Curitiba. Para que a conferência pudesse ser realizada, a professora Noemy da Silveira Rudolfer sugeriu o desenvolvimento de uma pesquisa pautada em questionários que fossem aplicados em instituições educacionais no Paraná, para que os resultados de tabulação e análise desses dados servissem para o encaminhamento da palestra. O contato com a professora da USP parece ter dado bons resultados e a pesquisa foi encaminhada.

Sob a orientação da professora Noemy da Silveira Rudolfer, de acordo com Alves (1997), Pórcia aplicou os questionários que solicitavam as informações: 1. Que vai ser futuramente?; 2. Por quê?; 3. Quais problemas de vida mais importantes que você tem de resolver agora?; 4. Data de nascimento; 5. Sexo; 6. Curso; 7. Série; 8. Profissão dos pais; 9. Há quanto tempo mora em Curitiba? Pórcia relatou que: “Em Curitiba, fizemos 2.700 questionários, no Instituto de Educação, Colégio Estadual do Paraná e no Colégio Novo Ateneu. E, em Londrina, 500” (ALVES, 1997, p. 19). Em

⁹³ Segundo Antunes (2012), a partir dos anos de 1930, trata-se de um período caracterizado pela “[...] expansão do ensino de Psicologia, das Escolas Normais para o ensino superior, especialmente nos cursos de Filosofia e Pedagogia, pelo aumento da publicação de livros e periódicos, expansão das atividades de pesquisa, criação de associações de Psicologia, realização de congressos e, especialmente, pelo aumento dos campos de atuação da Psicologia que, da educação, estende-se para a organização do trabalho e para a prática clínica” (ANTUNES, 2012, p. 57).

⁹⁴ Segundo o Museu de Ciências da USP – MC-USP, Noemy da Silveira Rudolfer: “[...] (Santa Rita do Viterbo, 08/08/1902 – São Paulo, 16/12/1980) foi psicóloga, professora e chefe da cadeira de Psicologia Educacional do curso de Pedagogia da FFCL- USP entre os anos de 1938 e 1954” (MC-USP, 2018). Segundo Bencostta e Walger (2015), Noemy da Silveira Rudolfer foi uma renomada pesquisadora das teorias psicológicas europeias e norte-americanas.

carta enviada a Pórcia, em 30 de abril de 1948, a professora Noemy da Silveira Rudolfer atestou o recebimento de alguns questionários, sem especificar a quantidade e mencionou que os estava estudando para que a conferência pudesse promover “[...] interesse nos amigos de Curitiba” (RUDOLFER, 1948, p. 1). Contudo, ela solicitou, cordialmente, que Pórcia aplicasse os outros 400 questionários restantes. Alves (1997) relatou que a aplicação dos questionários resultou na teorização, explanação e conclusões obtidas pela professora Noemy da Silveira Rudolfer, que foram proferidas na conferência que ocorreu no final de maio de 1948, no salão nobre da UFPR. Sobre o evento, o Boletim Informativo do Departamento Cultural da Universidade do Paraná notificou que a professora Catedrática de Psicologia Educacional da USP havia realizado duas conferências sobre “O problema da Adolescência”, “[...] que versaram sobre as conclusões e observações feitas por aquela distinta educadora em 1.200 questionários respondidos por alunos de escolas secundárias de Curitiba. Estes questionários foram aplicados pela Profa. Pórcia Guimarães Alves” (UFPR, 1948, p. 4). Apesar da impossibilidade de atestar qual o número de questionários aplicados devido à incompatibilidade de informações, pode-se estimar que, por meio do contato de Pórcia, parte dos estudos desenvolvidos em São Paulo pode ser compartilhado em Curitiba.

A professora aproveitou as férias da atividade docente “[...] para, em São Paulo, mais próximo, seguir cursos e assistir conferências” (ALVES, 1997, p. 18). Após estabelecer o relacionamento com os professores da USP, em novembro de 1948, Pórcia realizou, com outros 24 participantes, o “Curso de Psicologia da Adolescência”, realizado pela professora Noemy da Silveira Rudolfer e “[...] suas colaboradoras, cada uma focalizando um aspecto da adolescência. Foram elas: Carolina Bori, Maria José Garcia, Maria José Aguire, Odete Lourenção, Dulce Nogueira Garcez, Aydil Queiroz, Matilde Neder e Hebe Rolim” (ALVES, 1997, p. 20). Estima-se que mais que conhecimentos teóricos, Pórcia pode ter adquirido a habilidade de buscar seus interesses e de relacionar-se com pessoas de fora de sua rede de relacionamentos local.

Sua habilidade em contatar profissionais fora da esfera curitibana, objetivando atingir seus interesses, pode ser observada na carta a seguir. Antes de realizar o curso em São Paulo, em 9 de julho de 1948, Pórcia enviou uma epístola para a professora Noemy da Silveira Rudolfer solicitando a concessão de uma bolsa de estudos completa para o curso “*Escuelas de Verano*”, da Universidade do Chile. Pórcia

estimava que esse contato poderia resultar em uma bolsa para dar continuidade em sua formação em Psicologia, uma vez que a professora Noemy era “[...] professora e digna Representante do Brasil das Escolas de Temporada da Universidade do Chile” (ALVES, 1948, p. 1). Pórcia escreveu na solicitação:

Os elogios referentes a esta famosa Escola de Temporada da Universidade do Chile, principalmente as que se realizam no verão, há muito vem despertando grande interesse na requerente que lhe seja concedida uma bolsa para poder seguir os seguintes cursos: ‘Problemas de Adaptacion das Escolas’, ‘Psicologia del Niño y del Adolescente’ e ‘La Orinetación Profissional en la Enseñanza Primaria y Media’, nas próximas ‘Escuelas de Verão’ de 1949 (ALVES, 1948, p. 1).

Por essas palavras, Pórcia demonstrava o conhecimento e o apreço pela escola chilena e evidenciava seu interesse em cursos específicos. A professora deu continuidade em sua justificativa considerando:

1- que a requerente é professora primária e secundária, e que procura fazer especialização em Psicologia; 2- que atualmente ocupa o cargo de Assistente Técnica do Sr. Secretário de Educação e Cultura do Estado do Paraná; 3- que as suas atividades e seus cargos sempre relacionados com a educação, a habilitam a frequentar o curso; 4- que o Paraná, se acha ainda na fase inicial da formação de Centros de Estudos e Pesquisas Educacionais; 5- que sendo concedida uma bolsa à uma professora brasileira, terá a mesma oportunidade de observar e estudar métodos teóricos e práticos em psicologia da Universidade do Chile; 6- que a concessão da bolsa de estudos virá tornar mais profundos os laços de amizade que prendem o Chile ao Brasil (ALVES, 1948, p. 1).

As palavras de Pórcia sugerem que ela optou por justificar-se expondo suas motivações e habilitações pessoais e demonstrando seu anseio em especializar-se em Psicologia; a relação entre a educação e o tempo em que exercia a profissão; e sua colocação dentro do Estado do Paraná⁹⁵. Em contrapartida, também tentou mostrar argumentos razoáveis que poderiam trazer contribuições para a concessionária no caso da concessão de bolsa. Para isso, ela expôs objetivamente: parte do contexto em que encontravam os estudos e pesquisas educacionais no Estado; os possíveis benefícios científicos que o curso do Chile poderia oportunizar; as prováveis benfeitorias que a concessão de bolsa poderia proporcionar para as relações entre Chile e Brasil. Assim, para solicitar a bolsa para cursar os cursos de verão na Universidade do Chile, Pórcia escolheu defender possíveis pontos positivos tanto para a concedente quanto para a concedida.

⁹⁵ No ano de 1948, Pórcia estava adida ao gabinete do Secretário de Educação e Cultura, Dr. José Loureiro Fernandes, como consta em Alves (1999).

A tentativa de ser agraciada com a bolsa foi assertiva. No total, para a temporada de 1949, foram oferecidas 18 bolsas para os cursos da Universidade do Chile e, entre os bolsistas, dois paranaenses foram contemplados: “[...] professora Pórcia Guimarães Alves e o acadêmico Jucundino da Silva Furtado” (ALVES, 1948, p. 1). Nos meses de janeiro e fevereiro de 1949, “[...] como bolsista da Universidade do Chile” (ALVES, 1997, p. 21), Pórcia frequentou os cursos de *Psicología del Niño Inadaptado*; *Sociología Chilena*; Higiene Mental; Psicologia Clínica; Diagnóstico Educacional; *El Problema de la Educación Sexual del Adolescente*; *Filosofía de la Educación*; e *Problemas Fundamentales de Psicología*. Por meio das cartas enviadas por Pórcia para seu pai e para o governador do Estado, pode-se estimar que ela recebeu outro financiamento além da concessão da bolsa da Universidade do Chile.

No ano de 1948, Pórcia estava prestando serviços para o Secretário de Educação e Cultura, Dr. José Loureiro Fernandes. Para o governador do estado do Paraná, Moysés Lupion, em missiva enviada a 23 de novembro de 1948, Pórcia informava que pela primeira vez dois paranaenses haviam sido contemplados com a bolsa de estudos para as Escuelas de Verano de la Universidade de Chile e que ela era uma das assistidas e por isso vinha por meio da carta “[...] muito respeitosamente, solicitar a vossa excelência, que lhe fosse concedida pelo Governo do Estado a viagem de ida e volta aquele país” (ALVES, 1948, p. 1). Dessa forma, Pórcia recorreu ao governo do estado para receber auxílio com o traslado.

Nas cartas enviadas para seu pai, há indícios de que Pórcia conseguiu o auxílio para a viagem. Em epístola enviada para seu pai, em 19 de janeiro de 1949, ela demonstrava-se preocupada com modificações políticas no Paraná e o quanto elas poderiam afetar a sua situação. Em suas palavras, “[...] vou ‘ficar na mão’” (ALVES, 1949, p. 1). Entretanto, em 28 de fevereiro de 1949, em Alves (1949), Pórcia escreveu contando que se encontrava despreocupada, pois havia recebido uma carta do Sr. José Loureiro colocando-a a par das modificações políticas. Em uma das cartas, destinadas a Pórcia e escrita por seu pai Orestes, enviada em 14 de janeiro de 1949, ele a questiona sobre o andamento do relatório que deveria ser entregue ao Sr. José Loureiro Fernandes. No currículo de Pórcia consta que a professora entregou o relatório intitulado “A sombra dos Andes” (ALVES, 1999), acerca de sua viagem ao Chile, Peru e Bolívia, ao governador do estado, Moysés Lupion, e ao reitor da Universidade do Paraná, professor João Macedo Filho. Por meio da análise de trechos desses documentos, os indícios levam a crer que ela possa ter recebido algum tipo

de benefício, por parte do Estado, para que pudesse ausentar-se de suas atividades durante os meses em que esteve viajando e, em contrapartida, deveria entregar um relatório que descrevesse suas atividades.

Em outro momento, Pórcia relatou quais as contribuições que os cursos de verão da Universidade do Chile haviam lhe oferecido. Explicou que essa experiência proporcionou-lhe trazer para o Paraná um farto material de estudo e pesquisa, além de publicações e depoimentos (ALVES, 1997). Escolher destacar esse curso em seu currículo pode demonstrar que, para Pórcia, esse foi, com o curso frequentado em São Paulo, um dos cursos mais importantes para sua formação em Psicologia Educacional, pois ambos trouxeram subsídios que puderam ser aplicados em seu trabalho.

Além das pesquisas que desenvolveu em seu cotidiano profissional e dos cursos de formação que participou e que por ela foram citados em Alves (1999), a professora atualizava seus conhecimentos educacionais em congressos nacionais e internacionais e em outros cursos que concluiu, valendo citar alguns. Em 1948, curso de Psicologia da Adolescência, Universidade do Paraná. Em 1949, esteve no II Congresso Nacional de Estabelecimentos Particulares. Também participou, no ano de 1949, do curso de extensão em Psicologia da Afetividade, no Instituto de Educação do Paraná; III Jornada Brasileira de Puericultura e Pediatria, em Salvador; IV Jornada Brasileira de Puericultura e Pediatria, feito em Porto Alegre. No ano de 1951, comunica no XIII Congresso Internacional de Psicologia, Estocolmo, Suécia; XXII Congresso Internacional de Psicotécnica, Gotemburgo, Suécia. Em 1953, foi membro da comissão executiva do II Congresso Brasileiro de Folclore, realizado na cidade de Curitiba; do I Congresso Brasileiro e Jornada Latino-Americana de Psicologia, de Curitiba. As buscas por novos conhecimentos e a efetivação dos cursos, assim como sua participação em conferências e palestras habilitavam-na a almejar determinadas posições profissionais.

3.3 EXIGINDO SEU LUGAR

Em tempo concomitante às suas escolhas de formação docente, Pórcia atuou como professora ou em cargo de direção em instituições estaduais, federais e privadas, além de ter exercido cargos de confiança na Secretaria de Educação e Cultura, em governos distintos, e de ter fundado instituições próprias. Como algumas

Pórcia iniciou sua atividade docente por meio da nomeação do “[...] Decreto nº 6.691, de 31 de março de 1938, para exercer o cargo de Adjunta, no Grupo Escolar Dezenove de Dezembro⁹⁶, e pelo Decreto nº 1.469 foi classificada: como professor Auxiliar, padrão M” (PARANÁ, 1956, p. 2), conforme atestou a certidão emitida pela Secretaria de Educação e Cultura (PARANÁ, 1956). Lotada no Grupo Escolar Dezenove de Dezembro, permaneceu como professora primária entre os anos de 1938 a 1948 e “[...] exerceu durante 10 anos, dentro das atribuições do seu cargo, não apenas a função de substituir as professoras que se licenciavam ou faltavam as aulas, mas assim de música e danças, de ginástica e de trabalhos manuais” (ALVES, 1972, p. 16-17). No início de sua trajetória, suas atividades docentes perpassavam por diversas esferas do âmbito educacional.

Pórcia relembrou o início de sua trajetória relatando que o início de seu magistério correspondia à continuidade de “[...] uma tradição familiar, que vinha do Império” (ALVESd, [s/d], p. 4). Por outro lado, ressaltou que, naquele momento, teve um impacto “[...] com a realidade pedagógica, que ainda aplicava bolos e puxava orelhas, exercendo como adjunta as mais diversas funções” (ALVESd, [s/d], p. 4). Nas lembranças de Pórcia acerca do início de sua trajetória docente, é possível perceber certa contradição, por um lado a professora exalta a tradição oriunda de seus antepassados e continuada por sua pessoa, por outro demonstra um desconforto com a permanência de práticas disciplinares dentro da sala de aula.

Como a atividade pedagógica de Pórcia desenvolveu-se paralelamente ao curso universitário, a professora preferiu destacar que aproveitava para pesquisar, dentro da sala de aula em que estava lecionando, os assuntos abordados no curso de Pedagogia (ALVES, 1997). Nesse sentido, a professora referiu-se à pesquisa acerca do regime alimentar das crianças, que aplicou sob a orientação do professor Homero Mello de Braga. Por meio do relato da professora sobre a aplicação da pesquisa em seu ambiente de trabalho, estima-se que Pórcia buscava aplicar, na prática, as lições teóricas obtidas no curso de Pedagogia.

Após a conclusão do curso de Pedagogia, Pórcia ampliou suas atividades e além de lecionar no curso primário do Grupo Escolar Dezenove de Dezembro, passou a atuar no ensino secundário no Colégio Novo Ateneu, no ano de 1943. Mas seus anseios eram outros, pois em suas palavras: “[...] enquanto aguardava oportunidade

⁹⁶ O Grupo Escolar Dezenove de Dezembro foi fundado no ano de 1911 e atualmente é denominado Colégio Estadual Dezenove de Dezembro.

para ingressar no quadro de professores do Instituto de Educação, aceitou convite para lecionar no Colégio Novo Ateneu” (ALVES, 1972, p. 17). Pórcia explicou que “Foi o Colégio Novo Ateneu que me ofereceu a primeira oportunidade de aplicação do curso superior, como professora de História do Brasil, no curso ginásial inicialmente, mais tarde, também, no Clássico e no Científico” (ALVES, 1988, p. 76). Após a conclusão do curso na FFCL, o Colégio Novo Ateneu foi o primeiro local que aceitou Pórcia recém-formada.

No Colégio Novo Ateneu, instituição privada de ensino, a professora trabalhou durante o período entre 1943 e 1951. Essa instituição também oportunizou sua participação no Segundo Congresso Nacional de Estabelecimentos Particulares de Ensino, ocorrido em Belo Horizonte, no ano de 1946. Pórcia levou consigo uma carta de apresentação – elaborada por José Cavallin, da Associação de Ensino Novo Ateneu, destinada ao Senhor Antonio de Lara Resende – que em seu conteúdo dizia:

Com a presente, tenho a honra de apresentar a V. S. a professora Pórcia Guimarães Alves, do Colégio Novo Ateneu, de Curitiba, e do Ginásio General Carneiro, da cidade da Lapa, Paraná. Designada por esta Associação para representar os referidos estabelecimentos de Ensino Secundário (CAVALLIN, 1946, p. 1).

Por essa carta, compreende-se que, após três anos trabalhando no Colégio Novo Ateneu, Pórcia representava a instituição em congresso nacional. Sobre esse congresso, a professora atestou, em entrevista concedida para Berg e Miranda (1988), que teve a oportunidade de conhecer “[...] os grandes educadores da época. Padre Alonso, Hélder Câmara⁹⁷, Malba Tahan⁹⁸, com quem conversava muitas vezes” (BERG; MIRANDA, 1988, p. 131). Pórcia também relembrou que era jovem e muito disposta e declarou que Malba Tahan a chamou de “equação perfeita”. A professora ainda relatou que o congresso lhe oportunizou conhecer vários diretores de escolas, tais como Flexa Ribeiro⁹⁹ e o próprio Lara Resende, a quem a carta havia sido

⁹⁷ Dom Hélder Câmara (1909 – Fortaleza, 1999 – Recife) atuou na área da educação, participando das políticas publicadas do Estado do Ceará.

⁹⁸ Segundo o UFRGS (2002), Júlio César de Mello e Souza, pseudônimo Malba Tahan (1895-1974, Rio de Janeiro), foi escritor de livros de Matemática e Didática da Matemática e um dos pioneiros no uso didático da História da Matemática. Atuou como catedrático na escola Nacional de Belas Artes; na Faculdade Nacional de Arquitetura e no Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

⁹⁹ De acordo com CPDOC/FGV (2001), Carlos Otávio Flexa Ribeiro (1914 – Belém, 1991 – Rio de Janeiro) foi professor e posteriormente diretor e proprietário do Colégio Andrews, do qual viria a ser diretor e proprietário. Também se tornou catedrático de História da Arte e de Estética da Faculdade Nacional de Arquitetura, no Rio de Janeiro, e nomeado, no ano de 1961, Secretário da Educação e Cultura da Guanabara.

direcionada. Portanto, mais do que oportunizar a Pórcia lecionar no Ensino Secundário, iniciado no ano de 1943, o Colégio Novo Ateneu possibilitou a ela relacionar-se com professores, diretores e educadores de outros Estados.

Além de promover relações e intercâmbio de conhecimentos com educadores de outros estados, as cartas enviadas por sua irmã Dalena, durante sua estadia em Belo Horizonte, revelam que Eny Caldeira também esteve nesse congresso e acompanhava a viagem junto à professora. Em carta enviada no dia 28 de junho de 1946, Dalena comunicou que outra amiga não poderia ir fazer companhia para Pórcia em Belo Horizonte, mas na opinião de Dalena, “Talvez só com a Eny fosse melhor” (ALVES, 1946, p. 1). No dia 30 de junho de 1946, Dalena pergunta: “A Eny encontra-se?” (ALVES, 1946, p. 1). O paralelismo entre as duas professoras foi corrente durante suas trajetórias, mas para o momento, cabe sinalizar que a participação no congresso, oportunizado à Pórcia, possibilitava também estreitar laços com outras professoras curitibanas, além de promover o acesso a novos conhecimentos a sua carreira profissional.

Retornando a explanar sobre a carreira profissional de Pórcia, ainda no ano de 1943, com as experiências do nível primário e secundário, surgiu outra oportunidade de trabalho e “[...] quando, convidada, passou a integrar o primeiro grupo de Professores da Escola de Aprendizagem, quando o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial¹⁰⁰ (SENAI) se instalou em Curitiba” (ALVES, 1999, p. 37-38). Além de participar da equipe de instalação dos cursos do Senai em Curitiba, Pórcia foi professora da instituição entre os anos de 1943 e 1946. Pórcia desenvolveu paralelamente por três anos “[...] em trabalho de tempo integral, as diversas atividades, no curso primário, no curso secundário e no SENAI” (ALVES, 1999, p. 38). Dessa maneira, tudo indica que a disposição da jovem professora permitia-lhe trabalhar em três instituições ao mesmo tempo, enquanto sua rede de relacionamentos expandia-se.

Pórcia valeu-se de sua rede de relacionamentos para ingressar no Instituto de Educação. Ela relatou que “Por sugestão do Interventor do Estado, Dr. Brasil Pinheiro

¹⁰⁰ Órgão instituído de acordo com o Decreto-Lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, Lei Orgânica do Ensino Industrial, que “[...] estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial, que é o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca” (BRASIL, 1942).

Machado¹⁰¹, participou da Comissão Especial da Reforma do Curso Normal” (ALVES, 1972, p. 17), no ano de 1946. Explicou ainda que os formandos do curso de Pedagogia encontravam dificuldades para atuar nos oficiais e poucas escolas normais e que

Somente no governo do interventor Brasil Pinheiro Machado, em 1946, é que foi regulamentada permissão para organização dos Cursos Normais, nos colégios particulares e as normativas¹⁰² para a composição e atribuições do corpo docente das escolas normais. As primeiras turmas de nível superior em Pedagogia haviam se formado em 1941 e dentre os formandos estava Pórcia que, dessa forma, ficava habilitada à vaga de docente do Ensino Normal. Em face das dificuldades para o aproveitamento do Curso de Pedagogia, o MEC permitiu que seus formandos lecionassem História Geral e do Brasil e Matemática (ALVES, 1988, p. 76).

Sua relação com Brasil Pinheiro Machado serviu de auxílio para forçar sua entrada no Instituto de Educação.

Pórcia relatou que a FFCL tornou a carreira do professor uma especialização universitária e que esse fato desagradou algumas pessoas: “A reação aos primeiros licenciados da Faculdade Filosofia foi grande. Para ser professor precisava ter título específico. Começava o fim de uma era pedagógica onde um engenheiro dava Matemática, o médico, História Natural etc.” (ALVESd, [s/d], p. 6). Em outro documento, a professora complementou que “Principalmente no interior, onde o médico da cidade fazia um ‘bico’ dando aulas no ginásio, o promotor complementava seus rendimentos lecionando português, etc. A resistência à nova carreira universitária perdurou, ainda, por muitos anos” (ALVES, 1988, p. 76). Pórcia atestou que “A Escola Normal continuava ‘fechada’ para as ‘meninas da Filosofia’, no dizer de ilustre professor da casa” (ALVES, 1988, p. 76). Assim, por meios das narrações de Pórcia, pode-se estimar que em seu entendimento, ela não havia conseguido uma

¹⁰¹ De acordo com Paraná (1994), Brasil Pinheiro Machado foi Interventor do Paraná entre fevereiro a setembro de 1946. Foi nomeado conselheiro com a criação do Tribunal de Contas em 1947 e em 1948 assumiu o cargo de deputado federal pelo PSD, com o falecimento de Alô Guimarães. Também foi vice e posteriormente reitor da FFCL da UFPR.

¹⁰² Os preceitos para a constituição do corpo docente de Ensino Normal em cada estabelecimento eram determinados pela Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que dispunha: “Art. 49. A constituição do corpo docente em cada estabelecimento de ensino normal, far-se-á com observância dos seguintes preceitos: 1. Deverão os professores do ensino normal receber conveniente formação, em cursos apropriados, em regra de ensino superior. 2. O provimento, em caráter efetivo, dos professores dependerá da prestação de concurso. 3. Dos candidatos ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino normal exigir-se-á inscrição, em competente registro do Ministério da Educação e Saúde. 4. Aos professores do ensino normal será assegurada remuneração condigna” (BRASIL, 1946). O texto da Lei n. 8.530 (1946) detalha o que compreendia a finalidade do Ensino Normal: “Art. 1º O ensino normal, ramo de ensino do segundo grau, tem as seguintes finalidades: 1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias. 2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas. 3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância (BRASIL, 1946).

vaga para lecionar na Escola Normal por conta de preconceitos contra os recém-formados e por continuidade de ausência de exigência de formação pedagógica para atuar no corpo docente.

Entretanto, cabe ressaltar que Eny Caldeira, recém-formada na FFCL, havia entrado no Instituto de Educação. No ano de 1941, Eny Caldeira foi a primeira formada pela FFCL a constituir o corpo docente do Instituto de Educação do Paraná, conforme atesta Silva (2015). De acordo com Silva (2015), o capital social de Eny Caldeira possibilitou-lhe receber favores que lhe permitiram potencializar sua rede de relações. Silva (2015) complementa que Eny Caldeira havia recebido o convite para lecionar no Instituto de Educação diretamente do Secretário de Educação, sendo o diretor da instituição no período o professor Osvaldo Pilotto, mas que após três meses de trabalho, foi demitida e depois de insistir e falar com o Interventor Manoel Ribas, foi nomeada para a cadeira de Higiene. À vista da experiência de Eny Caldeira, estima-se que havia dificuldades na inserção dos licenciados do curso de Pedagogia para integrar o corpo docente do Instituto de Educação, mas essa inclusão poderia ser concluída com o auxílio de pessoas ligadas ao poder.

Para ingressar no corpo docente do Instituto de Educação, Pórcia usufruiu de sua relação com Brasil Pinheiro Machado que, no ano de 1948, ocupava o cargo de Deputado Federal. A professora narrou que teve “[...] que forçar as portas do Instituto de Educação (ALVESd, [s/d], p. 6) e “Somente em 1948, quando ameaçando a assistente técnica da Escola Normal, de que iria recorrer ao professor Brasil Pinheiro Machado é que giraram os gonzos e a porta se abriu [...]” (ALVES, 1988, p. 76). Talvez sem a referência ao nome de Brasil Pinheiro Machado, integrar a equipe que compunha o Instituto de Educação não teria se tornado uma realidade para Pórcia.

Em outra reminiscência acerca de seu ingresso como docente no Instituto de Educação, Pórcia atribuiu o ocorrido ao grupo que com ela se formou. Ela registrou que “Finalmente, conseguiu vencer as barreiras e os preconceitos contra o título de Licenciada em Pedagogia, visto que formada na primeira turma da nova faculdade, fez parte do grupo que impôs a comunidade nova especialização (ALVES, 1972, p. 17). Na acepção de Pórcia, esse era um período de transição e “O quadro da antiga Escola Normal se modificava! A austeridade e autoridade dos professores foi sendo substituída por uma mocidade irrequieta e falante – tão bom” (ALVESd, [s/d], p. 6). Por essas lembranças de Pórcia, estima-se que ela considerava o grupo licenciado na FFCL como aquele que instituiu a profissão docente no Paraná. Além disso, a

professora ainda o considerava como a renovação inquieta que se promovia nos cursos de formação de professores secundários. De toda maneira, ao analisar os relatos de Pórcia e da professora Eny Caldeira, a entrada dos professores licenciados não foi imposta por esse grupo, mas, sim, promovida paulatinamente por autoridades.

Pórcia também declarou que:

As barreiras foram cedendo lentamente. A improvisação de professores perdurou, porém, até pouco mais de uma década atrás.... Em convênio com Universidade, foram submetidos ao verniz pedagógico, dentistas, advogados, engenheiros, etc., que precisavam regulamentar sua situação junto ao MEC. Nestes 50 anos de funcionamento do Curso Superior de Educação, aos poucos a sociedade foi assumindo e aceitando a realidade que deixou de ser nova, e passou a ser corrente e corriqueira: a de que para lecionar no curso secundário, se faz necessário o diploma de curso superior sim (ALVES, 1988, p. 77).

Assim, mesmo com a fundação da FFCL e com a existência dos licenciados em Pedagogia, a profissão docente foi se constituindo de forma lenta e gradativa, precisando do auxílio de autoridades governamentais e do protagonismo dos formandos para exigir seu lugar no ensino secundário.

Destarte, em 1948, Pórcia assumiu a cadeira de Pedagogia, no Instituto de Educação, vaga da aposentadoria da professora Anette Macedo. Pórcia relatou que foi substituir a professora Anette Macedo “[...] ilustre e humana educadora” que ministrava a disciplina de Pedagogia que era “[...] síntese das chamadas ‘disciplinas pedagógicas’, já então, nesta época, desmembradas e estudadas separadamente” (ALVES, 1988, p. 76). Com a extinção dessa disciplina de Pedagogia, “[...] passou para o Curso de Especialização para Administradores Escolares, com as disciplinas de Filosofia da Educação e Ciência da Criança, e mais tarde, Psicologia da Educação¹⁰³” (ALVES, 1972, p. 17). Sua nomeação foi condicionada a seu pedido de “[...] exoneração do cargo de professora adjunta do curso primário” (ALVES, 1972, p. 17). Nas funções de professora dos cursos de especialização do Instituto de Educação, manteve-se até a aposentadoria, em outubro de 1966.

A professora descreveu que, em alguns períodos, precisou interromper as funções didáticas para atender às solicitações oriundas da Secretaria da Educação e Cultura. No primeiro mandato do governo Moysés Lupion, Pórcia foi designada pelo Secretário de Educação e Cultura, José Loureiro Fernandes, entre o período de

¹⁰³ Pórcia lecionou a disciplina de Psicologia Educacional, no ano de 1950, na Escola Normal do Colégio Nossa Senhora de Sion, como descrito em Alves (1988).

fevereiro de 1948 e janeiro de 1949, “[...] para participar da comissão de reestruturação¹⁰⁴ da Secretaria de Educação e Cultura” (ALVES, 1972, p. 17). O arquivo de Pórcia guarda a cópia da epístola enviada para José Loureiro Fernandes, em que a professora atestou que havia recebido a comunicação de que se iniciariam “[...] os trabalhos de Instalação da Comissão Estadual, do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura” (ALVES, 1948, p. 1). Pórcia também agradecia e aceitava o convite para representar a Associação dos Ex-Alunos da FFCL da Universidade do Paraná. No mandato do governador Bento Munhoz da Rocha Netto, entre os anos de 1951 e 1955, a professora também exerceu funções de confiança, na gestão dos Secretário de Educação e Cultura, Newton Carneiro, entre o período de janeiro de 1951 a abril de 1952, e João Xavier Vianna, entre o período de abril de 1952 a agosto de 1953. Esse período foi efervescente na carreira de Pórcia, já que durante a década de 1950 a professora idealiza, instala e dirige o CEPE e dá início ao magistério universitário.

Pórcia iniciou sua carreira universitária em março de 1951. Sobre essa oportunidade, Pórcia relatou que “Com a federalização da Universidade do Paraná, em dezembro de 1950, a faculdade passou a integrar a Universidade Federal do Paraná” (ALVESd, [s/d], p. 5). “E, finalmente, em 1951, [...], retornei ao seu quadro de professores, como assistente de ensino” (ALVES, 1988, p. 77). A federalização da Universidade pode ter sido um fato determinante à inserção de Pórcia no magistério superior. Wachowicz (2006) explica que Flávio Suplicy de Lacerda, quando assumiu a Reitoria da Universidade do Paraná, em agosto de 1949, esteve ativo na campanha pró-federalização. Desse momento, foi formada uma comissão para contatar com o Presidente da República, Eurico Gaspar Dutra, para impulsionar a federalização. Compunham a comissão “[...] o Governador Moysés Lupion, o próprio Reitor, os diretores das Faculdades e Institutos e os presidentes dos Diretórios e Centros Estudantis” (WACHOWICZ, 2006, p. 148). No mês de dezembro de 1950, transformava-se a Universidade do Paraná em Universidade Federal do Paraná.

Pórcia possuía vínculo com integrantes da comissão que encaminhou a federalização. A professora ocupou cargo de confiança no governo de Moysés Lupion e integrava a Associação de Ex-Alunos da FFCL. Conseqüentemente, pode-se esperar que Pórcia tinha conhecimento dos trâmites da federalização e mostrava-se

¹⁰⁴ Documentos acerca desses estudos de reestruturação constam nos arquivos da Pórcia.

no cenário universitário. Apesar disso, Pórcia considerou que iniciou o “[...] Magistério Superior, sem protecionismo ou injunções políticas, fato que muito a orgulhava” (ALVESd, [s/d], p. 7). Por essas declarações, tudo indica que a professora não considerava que sua rede de relações ou determinações políticas possam ter favorecido seu ingresso na Universidade.

Porém, em outro momento, ela confirma que a federalização possibilitou-lhe receber, novamente, os convites dos professores que haviam lecionado para ela durante seu curso de Pedagogia. Em suas palavras:

Com a federalização da Universidade do Paraná, voltou a receber convite dos dois professores, para o cargo de assistente das respectivas cadeiras. Os estudos, porém, realizados no espaço que mediava ingresso formatura e a federalização levaram-na assim interessar pela Psicologia da Educação. Aceitou, pois, o convite do professor Mattos Barreto e foi nomeada pela Universidade do Paraná, em março de 1951, para assistente da Cadeira de Psicologia da Educação dos Cursos de Pedagogia e Didática da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (ALVES, 1972, p. 16).

De qualquer maneira, as palavras de Pórcia indicam que ao menos as relações estabelecidas com seus professores no curso de Pedagogia haviam lhe oportunizado o ingresso na carreira Universitária, passando-se uma década de sua formatura.

Uma certidão emitida pela UFPR (1962) atestou as atividades didáticas exercidas por Pórcia na Faculdade. Pórcia iniciou em março de 1951 como assistente da cadeira de Psicologia Educacional; no período entre março de 1952 e o fim do ano letivo de 1960, foi efetivada no cargo de Instrutor de Psicologia Educacional; “[...] nesse período, em várias ocasiões, foi professor substituto do professor catedrático licenciado” (UFPR, 1962, p. 2). A certidão também explicava que durante o período em que era substituta, os programas utilizados nas aulas da cadeira de Psicologia Educacional eram de autoria do professor catedrático, Joaquim de Mattos Barreto. Portanto, foi como assistente e sem autonomia do conteúdo que era ministrado nas aulas da cadeira de Psicologia Educacional que Pórcia atuou por uma década na UFPR.

No ano de 1961, em virtude da vacância da cátedra de Psicologia Educacional, Pórcia torna-se professora contratada da UFPR. O Boletim Administrativo Universidade do Paraná, na subdivisão de “Contratos: Resumo dos termos dos contratos entre a reitoria da Universidade do Paraná e os servidores” (UFPR, 1961, p. 6) informava que, durante o período vigente de 1 de março a 31 de dezembro de 1961, Pórcia Guimarães Alves – nº do contrato 27.61; nº do processo 7330-60 – era

professora da cadeira vaga de Psicologia Educacional da Faculdade de Filosofia e que essa função acumulava-se com o cargo de professora da cadeira de Psicologia do Instituto de Educação do Paraná.

Na subdivisão de concursos para a cátedra, o Boletim comunicava que estava aberto o concurso da Faculdade de Filosofia da Universidade do Paraná, para a cadeira de Psicologia Educacional, e que as inscrições encerrar-se-iam em 18 de agosto de 1961. Pórcia requereu sua inscrição no concurso para a cadeira de Psicologia Educacional em 14 de agosto de 1961, encaminhando para o Diretor da Faculdade de Filosofia, professor Homero Batista de Barros, “[...] a documentação exigida por lei e cinquenta exemplares da tese intitulada: ‘Contribuição ao estudo da repetência escolar’” (ALVES, 1961, p. 1). Entretanto, no dia 12 de setembro de 1961, os conselheiros Francisco José Gomes Ribeiro e Osvaldo Pilotto indeferiram a inscrição de Pórcia, alegando a ausência de documento que reconhecesse oficialmente a capacidade para reger, na qualidade de professor catedrático, a cadeira pretendida. Assim sendo, no ano de 1961, Pórcia inscreveu-se para o concurso para a cadeira de Psicologia Educacional, mas teve sua inscrição indeferida.

O documento protocolado na UFPR demonstra que Pórcia recorreu à decisão contrária à sua inscrição ao concurso da cátedra da cadeira de psicologia educacional via Recurso de Inscrição (UFPR, 1961) e alegou que o documento de “notório saber” exigido para a inscrição ia além dos requisitos determinados no regimento interno vigente na Universidade para o período. No recurso, constava seu protesto contra a decisão:

Jamais, outrossim, poderia ser negado a um membro do corpo docente o direito de se inscrever em concurso, ainda mais quando, como no caso da recorrente, o professor está no exercício da cátedra. Arrepiá à consciência universitária que não possa se inscrever em concurso quem há muitos anos é admitido pela Universidade na regência plena da cátedra, como a suplicante, efetiva por lei federal, conforme a documentação apresentada (UFPR, 1961, p. 2).

A professora solicitou que sua inscrição fosse deferida, uma vez que a própria Universidade havia emitido documentos que comprovavam sua experiência na cadeira pretendida. A suplicante requereu que a documentação fosse reavaliada para que se verificasse a satisfação dos certificados exigidos. Pórcia ainda complementou no requerimento que ela foi “[...] a única concorrente que se apresentou na devida oportunidade. Esta apresentação cria no interessado direitos e prioridades que têm

como consequência o efetivo suspensivo da decisão recorrida, que requer” (UFPR, 1961, p. 2). Consequentemente, Pórcia recorreu à UFPR para que sua inscrição fosse deferida devido aos documentos, emitidos pela própria Universidade, que reconheciam oficialmente sua capacidade para reger, na qualidade de professor catedrático, a cadeira de Psicologia Educacional, cujas aulas já ministrava como professora contratada.

A certidão emitida pela UFPR (1962) informou a decisão, do Egrégio Conselho Universitário, de indeferimento à solicitação de inscrição requerida por Pórcia. A certidão expedida pela UFPR (1962) atestou que o Egrégio Conselho Universitário reconhecia a documentação que provava os serviços prestados, então dilatados anos, e a capacidade de Pórcia para reger, na qualidade de professor catedrático, a cadeira de Psicologia Educacional. Por outro lado, “Muito embora essas circunstâncias todas, favoráveis, sem dúvida, à peticionária” (UFPR, 1962, p. 2), o conselho declarou como ausente a documentação que atendesse às exigências para a inscrição e a petição de Pórcia foi indeferida. De forma não inteligíveis por meio dos documentos, a professora conseguiu inscrever-se para o concurso, porém, a prova não foi realizada. Dessa maneira, Pórcia não fez o concurso à Cátedra de Psicologia Educacional, mas continuou a ministrar, como professora, as aulas da cadeira de Psicologia Educacional.

Em dezembro de 1964, Pórcia continuava na tentativa de efetuar o concurso. Em carta enviada ao professor Homero Batista de Barros (ALVES, 1964), Pórcia solicitava as determinações necessárias para que o concurso à Cátedra, em que estava inscrita, fosse realizado, se possível, no primeiro semestre do ano de 1965. A prova não foi realizada e a situação da professora foi resolvida por meio de decreto federal. Em circular assinada pelo professor Homero Batista de Barros, em 17 de maio de 1967, foi comunicado aos professores da Universidade que o “Excelentíssimo Senhor Presidente da República, pelo Decreto n. 60.684 – de 05/05/1967, determinou a suspensão dos concursos de pessoal docente de nível superior, até que se verifique a reestruturação prevista nos Decretos-leis número 53, de 18/11/1965” (UFPR, 1967, p. 1). Por conta desse Decreto, a prova de concurso não precisou ser realizada para que Pórcia se tornasse Catedrática da cadeira de Psicologia Educacional.

Sobre o contratempo com o concurso, Pórcia declarou poucas palavras. Segundo a professora, alguns anos depois de ser assistente, pode assumir a responsabilidade da cadeira, mas apesar de “[...] inscrita para concurso da cátedra,

não teve oportunidade de realiza-lo [...]”. Acabou “[...] sendo titular por ter sido regente muito tempo” (ALVESd, [s/d], p. 7). Assim, Pórcia preferiu omitir, em entrevistas e memoriais, o impasse que teve com o Conselho Universitário para a realização de seu concurso, deixando a cargo dos documentos arquivados o desvelamento de parte dessa história na qual a professora tentou firmar sua posição na Universidade.

Algumas cópias das cartas enviadas por Pórcia revelam que as epístolas eram um dos mecanismos utilizados por ela para tentar atingir seus objetivos. Pórcia valia-se das cartas para tentar auxílio financeiro para a participação em congressos, para comunicar ou solicitar licença de afastamento de suas atividades para a participação em eventos científicos, ou ainda para solicitar ou reclamar de alguma situação em que se sentia injustiçada. Em 25 de maio de 1951, para José Loureiro Fernandes – Diretor do Instituto de Pesquisas da Faculdade de Filosofia da UFPR – Pórcia solicitou metade do auxílio que seria concedido aos representantes oficiais da Universidade (ALVES, 1951, p. 1) para participar do XIII Congresso Internacional de Psicologia que seria realizado na Suécia, em julho de 1951. Essa mesma solicitação, como demonstra Alves (1951), foi encaminhada, por Pórcia, para Homero Batista de Barros – Diretor da Faculdade de Filosofia da UFPR – em 12 de junho de 1951. Apesar de não ter conseguido a ajuda financeira, Pórcia encaminhou uma carta para Homero Batista de Barros e outra para José Loureiro Fernandes, em 22 de junho de 1951, solicitando o afastamento de suas atividades para participar do congresso. Para participar no XIV Congresso Internacional de Psicologia, que foi realizado no Canadá, em junho de 1954, Pórcia, em 26 de janeiro de 1954, solicitou auxílio para Flávio Suplicy de Lacerda – Reitor da UFPR – conforme atesta Alves (1954). Porém a professora não teve êxito em seu pedido e não participou desse evento.

A professora sentiu-se injustiçada ao saber que outra docente seria contratada na cadeira da qual era assistente e encaminhou seu protesto ao Reitor da Universidade. Em 30 de agosto de 1955, Pórcia escreveu: “[...] tendo conhecimento que se encontra na Comissão de Ensino do Conselho Universitário, proposta da referida Faculdade para contratar a professora Eny Caldeira a fim de reger interinamente, a cadeira de Psicologia Educacional vem com devido acatamento expor alguns argumentos (ALVES, 1955, p. 1). Após relatar as atividades ligadas à cadeira de Psicologia Educacional, a professora expôs que se sentia “[...] prejudicada didática e moralmente ao ser preterida na proposta do contrato da professora Eny Caldeira, que ocupava na mesma Faculdade o cargo de Instrutor do Quadro

Extraordinário, da cadeira de Didática” (ALVES, 1955, p. 1). A professora ainda atestou que legalmente era Pórcia que tinha o direito preferencial a essa posição e solicitava que seus argumentos fossem levados para o Conselho Universitário. Nos arquivos não consta a carta de resposta do Reitor, entretanto, a professora Pórcia continuou lecionando na cadeira de Psicologia Educacional.

Outra situação em que Pórcia sentiu-se no dever de solicitar apoio às autoridades Universitárias aconteceu quando a professora teve acesso a um manifesto em que seu trabalho era degradado. Em missiva encaminhada para Homero Batista de Barros, em 02 de setembro de 1965, Pórcia informava que:

[...] tendo tomado conhecimento de manifesto anônimo, supostamente redigido por alunos da referida cadeira, em termos indecorosas e injustificáveis, como argumentação falsa e injuriosa, vêm a Vossa Excelência que se dignem tomar as providências necessárias, afim de apurar quais os autores desse manifesto, bem como, onde o mesmo foi mimeografado, para que sejam tomadas medidas legais, de acordo com o regimento interno dessa Faculdade (ALVES, 1965, p. 1).

A professora arquivou uma cópia do manifesto. Nesse manifesto de três páginas, foram levantadas algumas insatisfações por parte dos manifestantes, que não cabem aqui serem analisadas. De qualquer forma, a professora considerou os termos agressivos e achou por bem recorrer ao diretor da Faculdade, a fim de salvaguardar sua imagem na cadeira de Psicologia Educacional.

Entre os anos de 1972 e 1974, a professora, além de responsável pela disciplina de Psicologia Educacional, passou a chefiar o Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação. De acordo com Alves (1972, 1999), ao dirigir o Departamento, sua preocupação inicial foi elaborar o projeto para um curso de aperfeiçoamento em Fundamentos da Educação, realizado no segundo semestre de 1972 e reunir material para a edição da Revista da Faculdade de Educação. O primeiro número da revista saiu em janeiro de 1975. Pórcia pediu demissão do cargo no ano de 1974.

Pórcia passou a dedicar-se inteiramente para suas funções universitárias no ano de 1973 e se aposentou no ano de 1982. No ano de 1992, na sessão solene comemorativa aos 80 anos da UFPR, recebeu o título de Professor Emérito. Entre o ano que ingressou no curso de Educação e o momento em que se aposentou, passaram-se mais de quatro décadas e nesse período sua vida esteve entrelaçada

com a história da FFCL. Sobre o período em que trabalhou na Universidade, em entrevista para Berg e Miranda (1988) Pórcia declarou:

[...] guardei uma frustração. Durante quase 30 anos, eu não tive nem vez e nem voz dentro da Faculdade, fui praticamente marginalizada. Mas, [...] transferi toda minha energia, o meu desejo de realizar, para fora da Universidade, o que poderia ter realizado dentro dela (BERG; MIRANDA, 1988, p. 146).

Durante o tempo em que lecionou na Universidade, a professora desenvolveu outras atividades, como demonstra a Figura 19 – Principais atividades da trajetória de Pórcia. As atividades desenvolvidas no CEPE, no Centro Educacional Guaíra, na Escola Mercedes Stresser e no Instituto Decroly foram importantes na trajetória da docente e serão explanadas com alguns detalhes.

3.4 DEIXANDO SUAS MARCAS NA EDUCAÇÃO DO PARANÁ

Desde as reformas ocorridas nos anos de 1948 na formação de professores, o governo passou sentir a necessidade de que os professores fizessem especializações. De acordo com Miguel (1997), após 1946, as reformas projetadas pelo governo para o ensino primário necessitavam de professores que estivessem atualizados com as novas técnicas de ensino, mas os raros cursos de aperfeiçoamento, segundo Bencostta (2006), ocorriam no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira¹⁰⁵ (INEP), na cidade do Rio de Janeiro¹⁰⁶, fator que levou, desde 1947, ao envio de professoras primárias da rede pública paranaense para a cidade carioca. Portanto, apesar da necessidade de especialização dos professores, o Paraná era carente de uma instituição que pudesse promover os cursos.

Assim, no ano de 1951, durante o governo de Bento Munhoz da Rocha Netto, na gestão do Secretário de Educação e Cultura, Newton Carneiro, Pórcia passou a estudar e elaborar o projeto de implantação de um local que pudesse oferecer cursos

¹⁰⁵ Para aprofundar os conhecimentos acerca da Direção de Anísio Teixeira frente ao INEP, verificar Araújo e Brezinski (2006).

¹⁰⁶ “O Rio de Janeiro torna-se, durante os anos em que Vargas controla o poder, uma cidade de referência inequívoca para todo o país. O modernismo vive então tempos não tão heroicos, até mesmo porque toda a vida intelectual brasileira sofrerá o impacto da criação do Ministério da Educação e Cultura e, em especial, da gestão do ministro Gustavo Capanema (1934-1945). Este ministério ocupa um lugar muito especial enquanto agente de articulação de iniciativas que envolvem intelectuais das mais diversas tendências estéticas e políticas” (GOMES, 1993, p. 72). Dessa maneira, mesmo após o fim da Era Vargas, o legado da criação do Ministério da Educação perpetuava-se.

de especialização para professores em Curitiba, o que lhe possibilitou assumir a direção¹⁰⁷ do CEPE. O Decreto n. 4.387, de fevereiro de 1952, aprovou o regulamento do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais - CEPE, “[...] o qual já havia sido criado pela Lei n.º 170, de 14 de dezembro de 1948” (PARANÁ, 1952). Subordinado à Secretaria de Educação, contou desde o início com a colaboração do INEP “[...] para o desenvolvimento de suas atividades, que possuíam objetivos similares àqueles adotados pelo regime federal, destacando-se a especialização do corpo docente das escolas públicas paranaenses” (BENCOSTTA, 2006, p. 51). Dentre as finalidades da instituição, destacavam-se:

[...] além de fazer cumprir o propósito de por em execução cursos e reuniões para o contínuo aperfeiçoamento técnico pedagógico dos professores, cabia doravante ao CEPE: elaborar estudos e investigações psicopedagógicas com o fim de manter o trabalho escolar em bases rigorosas e objetivas; produzir medidas para a organização das classes, como a verificação de matrícula, frequência e repetência; fornecer programas de ensino e sistemas de avaliação escolar; ordenar o levantamento dos prédios escolares públicos e de seus equipamentos; constituir o cadastro de professores públicos do Paraná; organizar e manter os serviços de orientação educacional; e, por fim, fazer conhecer por meio dos cursos de aperfeiçoamento e de publicações, em especial, de uma revista da própria Secretaria de Educação e Cultura, os resultados dos trabalhos e pesquisas desenvolvidos no CEPE (BENCOSTTA, 2006, p. 52).

O CEPE foi inaugurado em 13 de março de 1952. De acordo com Alves (1997), o quadro inicial de professores era constituído de professoras formadas nos cursos do INEP.

Passado um ano de atividade, Pórcia ansiava mais para as atividades desenvolvidas e recorreu à solicitação de ajuda. Ela explicou que a experiência na direção do CEPE, “[...] juntamente com a responsabilidade de dirigir o estágio do INEP no Paraná, por designação do seu diretor o professor Anísio Teixeira, levaram-na a sentir a necessidade de instalar uma escola que servisse de modelo para as demais” (ALVES, 1972, p. 18). À vista disso, no jantar de comemoração de um ano de atividade do CEPE, Pórcia explicou para João Xavier Vianna, que ocupou o cargo de Secretário de Educação e Cultura entre abril de 1952 e agosto de 1953, que necessitava de um local no qual pudesse “[...] desenvolver as atividades do estágio de aperfeiçoamento para professores no Paraná” (ALVES, 1997, p. 57). O pedido de um local para ampliar

¹⁰⁷ Pórcia foi nomeada, de acordo com art. 12, item I, da Lei 293, de 14 de novembro de 1949, “[...] para exercer o cargo da classe N da carreira de Auxiliar Técnico, do Quadro Geral, no Centro de Estudos e Pesquisas da Secretaria de Educação e Cultura. Decreto nº 14152 de 1954” (PARANÁ, 1954, p. 1).

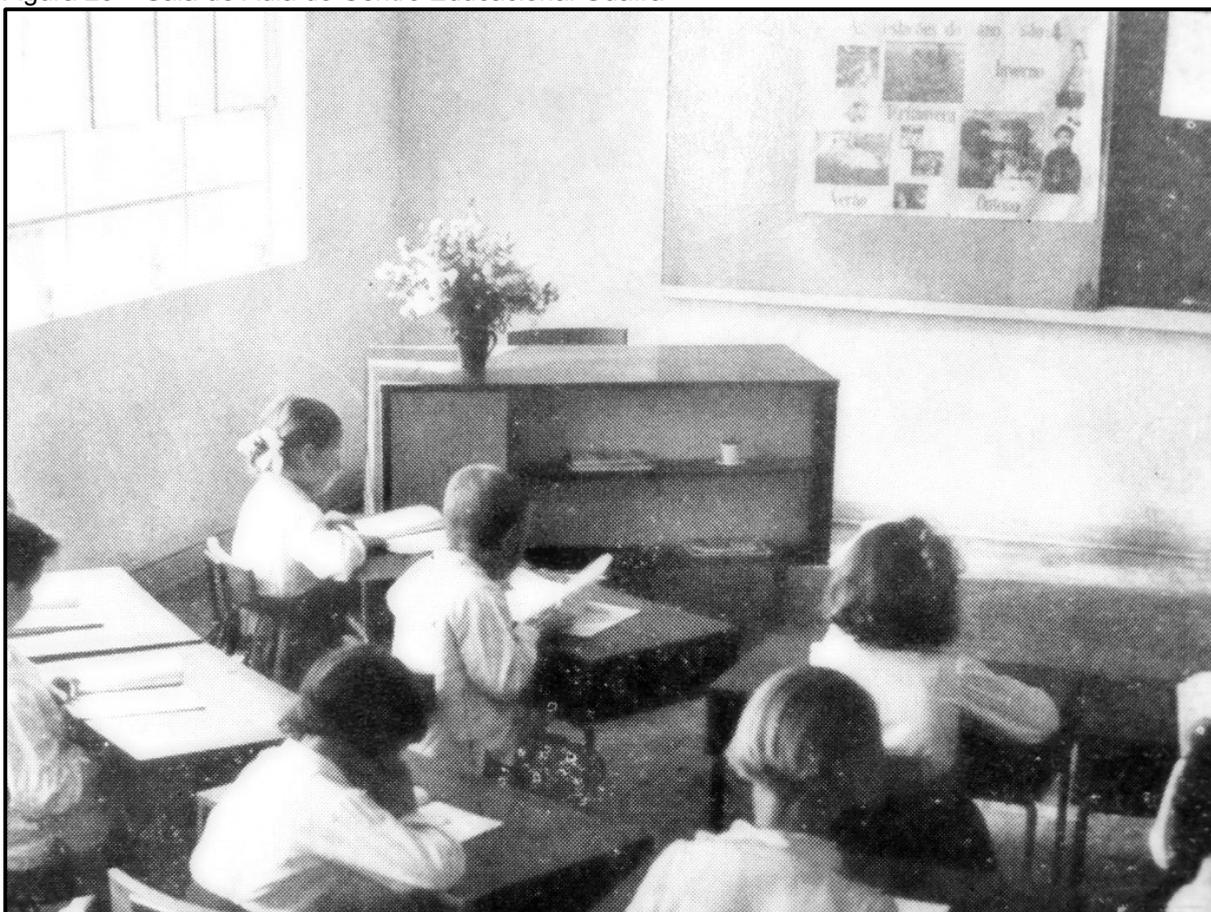
as atividades foi atendido e para o funcionamento do CEPE foi doada uma instalação inacabada desde o governo de Moysés Lupion. Sobre o edifício, Pórcia relembrou: “Localizado à Rua Lamenha Lins nº 1962, em bairro novo e populoso, o prédio em forma de M, com amplo terreno ao redor, estava muito além daquilo que imaginávamos” (ALVES, 1997, p. 57). Com o edifício disponível, a professora pôde dar o próximo passo para colocar em prática suas ideias para o curso de aperfeiçoamento de professores.

Além do apoio do governo estadual, Pórcia recorreu junto ao governo federal. Durante o tempo em que estava alocada aos gabinetes da Secretaria de Educação e Cultura, tanto na gestão de Newton Carneiro, quanto na gestão de João Xavier Vianna, Pórcia fez viagens ao Rio de Janeiro para discutir questões objeto de serviço dessa Secretaria, junto ao Ministério de Educação e Saúde e ao INEP, como atestam as cartas de solicitação de adiantamento de despesas, assinadas por ambos os secretários (ALVES, 1951, 1952). Em uma de suas viagens para o Rio de Janeiro, para resolver assuntos da SEC, junto ao INEP, Pórcia narrou que contou ao professor Anísio Teixeira que havia conseguido um edifício, mas precisava de auxílio financeiro para a instalação. O auxílio financeiro federal surpreendeu a professora: “Também aqui recebemos muito mais do que esperávamos: em vez de cinquenta mil cruzeiros, recebemos quinhentos!” (ALVES, 1997, p. 59). É possível que as viagens que Pórcia realizava como representante da SEC tenham lhe possibilitado estabelecer uma relação com Anísio Teixeira e sua vontade de instalar no Paraná um local para aperfeiçoar os professores do ensino primário coadunava-se com os anseios federais de desenvolver as pesquisas ligadas à educação. Isto posto, compreende-se que o projeto de Pórcia para o Centro Educacional Guaíra contou com os recursos federais para que suas instalações fossem como as planejadas pela professora.

Apesar de o prédio ir além de suas expectativas, a professora considerava que ele necessitava de mudanças para que as atividades fossem desenvolvidas. Pórcia planejou as modificações e implantações e recebeu apoio estadual e federal para executar aquilo que considerou necessário. A professora pensou na iluminação, na disposição das salas, na pintura das paredes, nos móveis, nas flores, no local para as bandeiras. Quanto à colocação de vidros transparentes, Pórcia explicou que queria “[...] vidros transparentes para que a visibilidade e a imaginação dos alunos não ficassem limitadas à sala de aula; que eles pudessem olhar para fora, para longe, ver o verde e as flores que rodeavam a escola” (ALVES, 1997, p. 58). No que tange à

carteira escolar, “Trazia como inovação a tampa lisa e completamente horizontal, na parte superior, o que favorecia a sua justaposição, para formar mesa para trabalho em equipe” (ALVES, 1997, p. 59). “O efeito plástico apresentado pelas salas de aula era muito agradável e se completava com vaso em cerâmica marrom sobre a mesa da professora, para a colocação diária das flores que os alunos traziam” (ALVES, 1997, p. 61). A composição da sala de aula foi registrada, como demonstra a Figura 20 – Sala de Aula do Centro Educacional Guaira.

Figura 20 – Sala de Aula do Centro Educacional Guaira



Fonte: Contribuição ao estudo da repetência escolar (ALVES, 1961, p. 7).

A Figura 20 expõe a imagem que registrou uma das salas de aula do Centro Educacional Guaira, supostamente solicitada por Pórcia para ilustrar sua tese *Contribuição ao estudo da repetência escolar* (ALVES, 1961). Na parte inferior da imagem, é possível observar as crianças possivelmente uniformizadas, providas com papéis sobre suas mesas e dispostas em carteiras escolares individuais distribuídas de forma não linear pela sala. Na parte superior esquerda da imagem, existe outra mesa que se diferencia das demais e sobre ela encontra-se um vaso com flores. Na

parte frontal, o móvel possui prateleiras e atrás dele estima-se que exista uma cadeira. A imagem procura deixar claro o cenário de uma sala de aula com crianças disciplinadas, entretanto sem apresentar a figura do professor, que ocuparia, na imagem, uma posição na parte superior esquerda. Supostamente a imagem foi registrada para demonstrar as inovações que haviam sido aderidas para com o local de trabalho do aluno e o abandono da “carteira escolar fixa e acoplada” (ALVES, 1997, p. 60) e arrumada de forma linear.

As modificações iam além da sala de aula. A mesa da sala de reuniões pedagógicas tinha formato oval “[...] para que todos pudessem ver todos” (ALVES, 1997, p. 61). O projeto também contava com biblioteca, museu vivo e salão para o recreio. Logo, tendo o apoio do Estado, Pórcia planejou e executou as instalações do Centro Educacional Guaíra de acordo com os pensamentos que ela considerava corretos para a educação.

De acordo com Alves (1997), dentre as novidades, o mobiliário serviu de modelo para os demais centros que viriam a ser instalados no território nacional. Alves (1997) reitera que “[...] convém notar que anos depois o INEP, aproveitando a sugestão do modelo do Guaíra, fez fabricar em escala comercial, para todo o Brasil, o nosso modelo de carteira escolar, adaptada para duas crianças, com cadeiras individuais” (ALVES, 1997, p. 64). É possível perceber que Pórcia relembra com saudosismo o resultado do projeto das instalações do Centro Educacional Guaíra, que contava com inovações materiais e arquitetônicas.

O Centro de Estudos Guaíra, primeiramente chamado de Centro de Demonstrações do Ensino Primário, foi inaugurado no dia 08 de janeiro de 1954, com “[...] a nova escola já totalmente equipada” (ALVESd, [s/d], p. 7). Pórcia ilustrou que a inauguração foi pensada para realizar-se com a XI Conferência Nacional de Educação, evento que foi organizado pela Associação Brasileira de Educação e ocorreu na cidade de Curitiba (ALVESd, ([s/d])). Da solenidade de inauguração participaram, dentre outros, o governador do estado do Paraná, Bento Munhoz da Rocha Netto; o Ministro da Educação e Cultura, Antonio Albino, e o Diretor do INEP, Anísio Teixeira. Na inauguração, Pórcia discursou:

Já não me mais possível prever até onde poderemos chegar. Sabemos, por ora, que na história da educação do Paraná a organização do Centro Educacional – que compreenderá o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, o Centro Regional do INEP e o Centro de Demonstrações do Ensino Primário, que ora se instala – será um marco divisório. E é por isso

que muito comovidamente agradeço – em nome do professor primário do Paraná – ao Governo do Estado, que tornou possível esta realização, através de Newton Carneiro e Xavier Vianna. E a Anísio Teixeira, que é o mestre amigo de todos nós, não agradeço – presto a homenagem de respeito e de admiração e convido para abrir a porta da escola que é mais sua do que nossa (ALVES, 1954, p. 2).

No discurso de Pórcia, tudo leva a crer que as pessoas fundamentais para que o projeto fosse concretizado foram salientadas. Pórcia também salientou, em seu discurso, que o Centro Educacional estava pronto para abrigar pesquisa séria para a formação do aluno e do professor.

No ano de 1954, em março, tiveram início as aulas, sob a supervisão direta de Pórcia. Para dar início às atividades do Centro Educacional Guaíra, foram convocadas primeiramente 11 professoras, como consta em Alves (1997), entre elas: Lydia Volpi, Jacyra Ribeiro, Francelina Xavier da Silveira Valente, Elvira Giannini, Nacyr Giannini, Eugênia Boamorte, Jurema M. de O. Ramos, Leny Silva Trevisani, Ruth Carneiro de Souza, Nice Lorusso Muhlfelt e Eunice E. K. Simão. Quanto aos alunos, as salas haviam sido equipadas para atender a um número máximo de 25 crianças e “[...] a primeira matrícula realizada, no ano de 1954, foi de 319 alunos, distribuídos em 14 classes, a saber: 7 primeira série, 2 de segunda série, 2 de terceira série, 2 quarta série e uma quinta série, a menor com 18 alunos” (ALVES, 1997, p. 66). Devido à ausência de professora, Pórcia relatou que ela mesma responsabilizou-se “[...] auxiliada por uma aluna da 5ª série, Rosilda Mattana, pela classe pré-escolar” (ALVES, 1997, p. 69).

Projetos parecidos com o do CEPE foram desenvolvidos em outras localidades do país. Anísio Teixeira, no ano de 1955, enviou ao Ministro da Educação e Cultura o projeto de criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs), os quais foram constituídos oficialmente com o Decreto 38.460, de 28 de dezembro de 1955, o que promoveu a instituição do CBPE na capital e mais outras cinco regionais localizadas nas cidades do Recife, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre (BENCOSTTA, 2006). O CBPE, órgão ligado ao INEP-MEC, contou com o apoio da Unesco e objetivava suscitar a “[...] articulação entre educadores cientistas sociais no desenvolvimento de pesquisas que confluíssem para ampliar o conhecimento e promover a melhoria da qualidade da educação pública” (XAVIER, 2016, p. 468). A entrada em funcionamento do CBPE e dos CRPEs

[...] representou um importante estímulo ao desenvolvimento de pesquisas em ciências sociais sobre questões relacionadas à educação brasileira, seja por meio da contratação de pesquisadores formados nessa área do conhecimento para integrar seus quadros permanentes, seja pelo financiamento a projetos em ciências sociais elaborados fora dessas instituições (FERREIRA, 2008, p. 279).

Para que projetos como esse fossem concretizados, diálogos e relações foram estabelecidas entre personagens de diversos estados, bem como a prática de intervenção político-administrativa que envolvia interferências “[...] sobre uma ampla esfera pública que ia da educação escolar ao desenvolvimento da pesquisa científica” (XAVIER, 2016, p. 467). Havia interação entre o que se praticava e o que se experimentava no Centro Educacional Guaíra e no CBPE, dessa forma, integravam-se as propostas de reconstrução do ensino brasileiro disseminadas por Anísio Teixeira.

Essa relação entre os centros proporcionou maior entrosamento entre Pórcia e Teixeira. Quanto ao assunto, Alves (1997) explica que, por meio de Teixeira, a cada ano, duas a três professoras do Centro Educacional Guaíra recebiam bolsas para cursos de especialização em Metodologia do Ensino Primário, sediados no Rio de Janeiro. Os cursos frequentados no Rio de Janeiro eram adaptados e ofertados no Centro Educacional. De acordo com Bencostta (2006), lá foram oferecidos cursos, como o de Metodologia de Ensino Primário, Metodologia da Linguagem e Fatores Emocionais que Interferem na Aprendizagem e Medidas Educacionais. Assim, no local, eram desenvolvidas as atividades de aperfeiçoamento dos professores primários do Paraná.

Pórcia contou que a unidade escolar, que compunha o Centro Educacional Guaíra, serviu de laboratório e pesquisas, “[...] algumas relatadas, outras não” (ALVES, 1972, p. 18). Em outro momento, ela descreve o local como “[...] escola para experimentação pedagógica a que demos o nome de Centro Educacional Guaíra, em 1954” (ALVESd, [s/d], p. 7). Quanto ao nome, a professora explicou que a escolha provinha de uma tentativa de valorizar a geografia do estado do Paraná e a forma como era conhecida a região em que se encontrava a escola (ALVES, 1997).

No que se refere às pesquisas desenvolvidas no Centro Educacional Guaíra, segundo Bencostta e Walger (2015), a professora Pórcia “[...] soube se apropriar das ideias dos atores sociais que construíram sentidos próprios de suas práticas educacionais e culturais”, mas não “[...] temia as consequências decorrentes dos investimentos em novas ideias aplicadas no cenário educacional paranaense”

(BENCOSTTA; WALGER, 2015, p. 141). Pórcia, na direção do Centro Educacional Guaíra, teve liberdade para adaptar e colocar em prática os conhecimentos adquiridos por meio dos cursos de formação que frequentou, dos congressos dos quais participou, do contato que teve com outros educadores e por meio de suas experiências docentes.

Como as atenções de Pórcia haviam sido voltadas principalmente à Psicologia Educacional, boa parte de suas pesquisas valiam-se desses conhecimentos. De acordo com Walger (2006), a psicologia aplicada à educação, que se inseria nas escolas por meio da aplicação de 18 testes¹⁰⁸, a partir do final da década de 1940, passou a receber iniciativas de novas leituras dos processos de medida de aprendizagem, experiências essas que provinham principalmente dos professores que estavam fazendo os cursos promovidos pelo INEP. “Assim, Pórcia torna-se uma das percussoras da Psicologia Científica e Experimental Aplicada, principalmente à Educação” (BENCOSTTA; WALGER, 2015, p. 126). Sobre a Psicologia Aplicada, Pórcia relatou:

A convivência diária com as crianças da escola experimental levou-me observar e sentir suas dificuldades limitações. Como eu dava aulas, na Faculdade, de Psicologia Educacional, procurei por em prática a teoria. E para melhor estudá-las e orientá-las, organizei um Centro de Orientação Psicopedagógica – que foi a primeira clínica psicológica do Estado, em 1956” (ALVESd, [s/d], p. 8).

Por meio do Serviço de Orientação Psicopedagógica, Pórcia e a equipe do Centro Educacional Guaíra buscavam desvelar as necessidades e promover um atendimento diferenciado às crianças com dificuldades de aprendizagem. Nas palavras de Pórcia, o Serviço de Orientação Psicopedagógica, que foi instalado no CEPE em 1956, objetivava buscar um “[...] diagnóstico psicológico das dificuldades. Não tinha o novo serviço a incumbência de testar todos os alunos, mas atender a todos que estivessem apresentando dificuldades de aprendizagem” (ALVES, 1972, p. 18). Pórcia ficou incumbida dessa nova atividade com o auxílio de Mirte Jungblut. Após o diagnóstico, a professora e sua equipe elaboravam um programa de atendimento especial. A tese intitulada *Contribuição ao estudo da repetência escolar* (ALVES, 1961) apresenta os resultados e as conclusões dessa experiência.

¹⁰⁸ Para saber mais sobre o assunto, sugere-se a leitura de Walger (2006).

Intuindo verificar as interações sociais das crianças que se valiam do Serviço de Orientação Psicopedagógica, a técnica sociométrica foi aplicada desde 1956. “A técnica era simples e os resultados poderiam ser representados graficamente, através do sociograma” (ALVES, 1997, p. 75). Pórcia relata que, em junho de 1957, esteve no Brasil o professor Robert J. Havighurst, em missão da Unesco e Anísio Teixeira indicou para ele a inclusão da visita ao Centro Educacional Guaíra. Em visita ao Centro Educacional Guaíra, Pórcia relata que Robert J. Havighurst interessou-se pela finalidade dos sociogramas. Em carta enviada por Robert J. Havighurst, em 26 de março de 1958, o professor solicitou um relatório ou artigo que exemplificasse o emprego do teste sociométrico em uma escola da América Latina. Em suas palavras, “[...] a senhora pudesse ter a gentileza de em informar, com a máxima urgência, [...] se poderá escrever o artigo que lhe pedi” (HAVIGHURST, 1958, p. 1). Em carta enviada no dia 18 de abril de 1958, o professor informou os detalhes do artigo:

[...] podereis apresentar dois sociogramas, incluindo os líderes e os marginais, além de algumas crianças do tipo médio, sem, no entanto, incluir a classe toda. Podereis além disso dar alguma informação sobre idade, status socioeconômico e qualquer outro aspecto que vos interesse relativamente as cinco crianças mais bem aceitas (melhores companheiros) e as cinco crianças menos apreciadas (HAVIGHURST, 1958, p. 1).

Por meio das solicitações que o professor Robert J. Havighurst direcionou a Pórcia, o sociograma poderia identificar as diferenças comportamentais das crianças em interação com as demais. A partir do contato promovido pelo professor Anísio Teixeira, com o professor Robert J. Havighurst, parte do resultado das pesquisas derivadas da aplicação do sociograma durante o Serviço de Orientação Psicopedagógica no Centro Educacional Guaíra foi publicada, como um capítulo do livro *La Sociedad y la Educación en América Latina*, obra que fora elaborada pela Unesco para “[...] o uso em Escolas de Professores na América espanhola” (ALVES, 1997, p. 37).

Conforme o Serviço de Orientação Psicopedagógica se desenvolvia, Pórcia sentia que eram necessárias novas medidas. No ano de 1958, a professora instala em uma das salas do Centro Educacional Guaíra “[...] a Classe Especial para crianças débeis mentais¹⁰⁹”, que, “[...] posteriormente, de modelo para similares e foi o início de uma política de atendimento às crianças excepcionais” (ALVES, 1972, p. 18).

¹⁰⁹ Termo utilizado no período.

Pórcia relatou que para as crianças da Classe Especial, eram oferecidos horários, currículo e técnicas adequadas. Entretanto, Pórcia narrou que intuindo evitar segregações, os horários e as atividades complementares eram desenvolvidos em comum, com as demais crianças (ALVES, 1997). As palavras de Pórcia demonstram que a professora e sua equipe buscavam formas diferenciadas de atender às necessidades das crianças, ao mesmo tempo em que procurava deixá-las integradas. A partir da classe especial, Pórcia procurou estabelecer parceria com médicos interessados na psicologia clínica, dentre eles, Mira y Lopes e José Portugal Pinto. Para esses profissionais, Pórcia enviou os casos de alunos com dificuldades. A professora relatou que aos poucos os pediatras da cidade começavam a interessar-se pelo trabalho, “[...] então inédito – Diagnóstico Psicológico, Idade mental, Q.I. – e passaram também a utilizar para benefício do seu próprio trabalho” (ALVES, 1997, p. 75). No ano de 1961, Pórcia levou os resultados desse trabalho para o ciclo de conferências da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de São Paulo.

“Os Jograis do Guaíra” é outra atividade que Pórcia denomina como bem-sucedida durante sua gestão. Pórcia narrou que ao visitar a Universidade do Rio Grande do Sul, teve a oportunidade de assistir a uma exibição de “leitura coral” (ALVES, 1997, p. 76), desempenhada pelos alunos do curso de Letras. Ela gostou da novidade e com a professora Geni Magrin, procurou adaptar para as crianças do Centro Educacional Guaíra, em 1958. Pórcia contou que “As crianças gostavam da nova atividade e a leitura ritmada era muito agradável de se ouvir e ver” (ALVES, 1997, p. 77). A novidade parece ter perdurado e no ano de 1963, quando Pórcia já havia deixado a direção do Centro Educacional Guaíra, a revista Panorama publicava:

Demonstração cultural das mais expressivas, e certamente a única no Paraná, entre os estudantes do curso primário, com resultados verdadeiramente alentadores, vem sendo realizado, no Centro Educacional Guaíra [...]. Trata-se, no caso, do grupo ‘Os Jograis do Guaíra’, constituída das 4ª e 5ª séries primárias e que se apresenta, anualmente, sempre com variados programas, com novos e interessantes repertórios (PIRES, 1963, p. 33).

Pórcia explicou que o objetivo dos jograis era despertar, nas crianças, o interesse pela leitura e ao mesmo tempo desenvolver a habilidade de ler corretamente e com clareza.

A professora relatou que passou a preocupar-se em atender aos alunos durante o dia todo. Essa inquietação levou-a a solicitar novas verbas para o professor Anísio

Teixeira. “O objetivo era a construção de pavilhão especial para atividades complementares. Em março de 1960, inaugura o Pavilhão de Artes Industriais do Centro Educacional Guaíra. E toda uma atividade nova e interessante passou a ser desenvolvida” (ALVES, 1972, p. 18). Dessa maneira, Pórcia conseguiu realizar mais um de seus desejos para com a educação.

Entretanto, apesar da aparentemente bem-sucedida experiência no Centro Educacional Guaíra, em janeiro de 1963, Pórcia deixou a direção da instituição e passou a vivenciar novos projetos. Em 17 de janeiro de 1963, ela enviou uma carta de demissão para Jucundino Furtado¹¹⁰, Secretário de Educação e Cultura entre o período de março de 1962 e abril de 1964, no governo de Ney Aminthas de Barros Braga. Na carta, Pórcia solicitou dispensa de sua função de Diretora do Centro Educacional Guaíra, “[...] designada pelo Decreto nº 2.755, de 13-06-1955 pela qual passou a prestar serviço no referido estabelecimento de ensino” (ALVES, 1963, p. 1). Pórcia comunicou que havia passado a Direção à orientadora professora Nacyr Gianini.

Anos mais tarde, sobre o ocorrido, a professora relatou que o Centro Educacional Guaíra, por ser uma escola pública, sofreu limitações burocráticas. Pórcia narrou:

O número cada vez maior de alunos levou a modificações estruturais dentro da escola. A quantidade substituiu a qualidade. As classes passaram a ter 30, 40 e mais alunos. As salas do pré-escolar foram suprimidas para que nelas se instalassem classes de 1ª série. Foram adquiridas carteiras para atender a demanda; carteiras em uso nas demais unidades escolares, fixas, rígidas, grandes, feias. [...]. O sonho de uma escola ideal de atendimento pessoal e humano, de entrosamento e alegria entre os que nela trabalhavam, foi desaparecendo. A política educacional já não era favorável! (ALVES; 1997, p. 79-80).

Por meio do relato de Pórcia, compreende-se que seus anseios de idealização de uma instituição já não poderiam mais ser realizados no Centro Educacional Guaíra devido à desconexão deles com a política educacional vigente. De toda maneira, a professora, desde 1961, já vivenciava outros projetos nos quais poderia materializar suas perspectivas.

A conferência da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, que Pórcia havia participado no ano de 1961, colocou-a em contato com o grupo que fundou a

¹¹⁰ Jucundino Furtado foi outro contemplado com bolsa de estudos para os cursos de verão na Universidade do Chile, em 1949, com Pórcia.

Associação de Assistência ao Psicopata do Paraná¹¹¹. Pórcia relatou que a Associação Paranaense de Proteção ao Psicopata solicitou que ela “[...] instalasse a Escola Mercedes Stresser para recuperação de crianças deficientes mentais” (ALVES, 1972, p. 19). O relatório anual das atividades da Escola Mercedes Stresser (1967) destacou que a instituição foi fundada em 10 de abril de 1961, por um grupo de senhoras da Associação de Assistência ao Psicopata do Paraná e Liga das Senhoras Católicas, sob a orientação da professora Pórcia Guimarães Alves. A escola foi fundada como instituição particular filantrópica, dependendo juridicamente da Associação de Assistência ao Psicopata do Paraná e tinha a finalidade de fornecer:

Educação integral da criança excepcional deficiente mental, visando sua integração social através:
 - do indivíduo: educa-lo dentro das limitações que trouxe, visando suas possibilidades;
 - do ambiente: educação dos pais, da família, dos vizinhos e da comunidade (ESCOLA MERCEDES STRESSER, 1967, p. 2).

Suas primeiras instalações foram em prédio cedido pela Prefeitura Municipal de Curitiba, no bairro Tarumã¹¹².

Em manuscrito sobre a instalação da Escola Mercedes Stresser, Pórcia relatou que, quando questionada sobre o que era uma criança excepcional, ela dizia:

[...] a criança excepcional é uma criança diferente, cujo desenvolvimento é uma exceção a regra, [...] é, portanto, ‘anormal’ porque foge às normas comuns, apresentando deficiências no desenvolvimento mental, emocional, sensorial ou motor, não é, pois, uma doença é uma condição (ALVES, 1986, p. 5-6).

Pórcia demonstra, em suas palavras, que esse tipo de atendimento prestado pela Escola Mercedes Stresser não era familiar à comunidade a ponto de ter que explicar de forma simples o significado dos termos. Ela narrou que acabou por se “[...] tornar uma especialista no assunto” (ALVESd, [s/d], p. 8).

Pórcia dirigiu a escola Mercedes Stresser até outubro de 1962 e relatou:

¹¹¹ Os relatórios das atividades da Escola Mercedes Stresser (1967, 1970) indicavam o nome de Associação de Assistência ao Psicopata do Paraná, entretanto o relatório das atividades da Escola Mercedes Stresser (1990) constava a denominação de Associação de Assistência ao Excepcional do Paraná.

¹¹² Em outubro de 1962, mudou-se para prédio cedido pela Reitoria da UFPR, na Rua Maurício Caillet, 265. Em outubro de 1964, mudou-se para prédio próprio, na Rua Alameda Augusto Stelfeld, 1190 - Bigorriho, conforme descreve Escola Mercedes Stresser (1967). Atualmente em atividade na Rua Bruno Lobo, 1535 – Bairro Alto, Curitiba.

Todo ato realizado com amor deixa marcas positivas. O primeiro ano letivo foi a pedra cimentada; cimentada que foi com argamassa do carinho e da dedicação à criança deficiente. Sobre ela viria ser edificada a escola que havíamos imaginado. De amplos espaços, variado material didático, móveis adequados, novas técnicas e atividades e novos profissionais (ALVES, 1997, p. 95-96).

Além das palavras de satisfação com o trabalho realizado na Escola Mercedes Stresser, Pórcia afirmou que o pouco que fora realizado com a inauguração da instituição era muito, perto do que se vinha fazendo, e que a equipe que lá ficou pôde dar continuidade ao trabalho. Para a trajetória docente da professora, a instalação e a direção do primeiro ano da Escola Mercedes Stresser representou “Tarefa realizada. Etapa Vencida” (Alves, 1997, p. 95). Para a educação do Paraná, uma marca de sua contribuição.

Pórcia deixou a Escola Mercedes Stresser para desenvolver um projeto pessoal, qual seja, a instalação do Instituto Decroly. Ela contou que devido ao falecimento de seu pai, em maio de 1962, a “[,,] casa ampla e central da família” (ALVESd, [s/d], p. 8) havia ficado vaga e desse acontecimento novos projetos passaram a ser desenhados. Em dezembro de 1962, Pórcia instalou, em sua antiga residência, o Instituto Decroly.

A professora procurou enfatizar que a fundação do Instituto, apesar de ser uma instituição privada da qual ela era a proprietária¹¹³, derivou de um trabalho que envolveu outros profissionais. Pórcia declarou que contou com a colaboração da equipe que cooperou com a instalação da Escola Mercedes Stresser, dentre eles, Claraidália Deszonnet Stechman; Mirtes J. Loureiro; Rosa Elisa Perrone de Souza; Gilda Moreira Weiss e Lindamir P. de Freitas (ALVES, 1997). Dessa forma, compreende-se que as realizações de Pórcia se atrelavam aos empreendimentos de outras pessoas.

As atividades do Instituto iniciaram-se em 1963, com classes para o jardim e pré-primário para crianças superdotadas. Pórcia narrou que:

[...] novamente o cuidado no atendimento, a observação sistemática do comportamento de cada um, sim, porque as classes tinham um limite máximo de 16 alunos, levou-me a dar mais aqueles que mais o exigiam. Por três anos mantive a classe de crianças superdotadas. Foi fascinante trabalhar com elas, aproveitar a riqueza da sua imaginação e criatividade. E no primeiro Seminário Nacional sobre superdotados, organizado pelo MEC, fui relatora

¹¹³ “A nova unidade de atendimento não estava ligada a nenhuma organização pública ou autárquica-particular, passou a funcionar sob sua inteira responsabilidade financeira” (ALVES, 1972, p. 19).

da tese sobre a necessidade de atendimento e orientação às crianças superdotadas (ALVESd, [s/d], p. 9).

No ano de 1967, o Instituto Decroly passou a funcionar na Avenida Silva Jardim, 1386 e em novo endereço Pórcia instalou uma clínica psicológica, além da escola de recuperação. A clínica ofereceu os serviços de orientação e seleção profissional. Pórcia contou que o serviço de orientação profissional tinha a finalidade de orientar os jovens na escolha da profissão, já o serviço de seleção profissional¹¹⁴ atendia aos compromissos firmados com a Rede de Viação Paraná-Santa Catarina – RVPSC (ALVES, [s/d]).

Sua experiência com a administração de uma instituição própria durou dez anos. “No final de 1973, resolveu encerrar as atividades do Instituto de Decroly, em razão de dificuldades financeiras” (ALVES, 1999, p. 41). De toda maneira, Pórcia explicitou que o empreendimento com o Instituto Decroly contribuiu para “[...] enriquecer o conteúdo do seu trabalho como professora de Psicologia da Educação na Universidade do Paraná” (ALVES, 1972, p. 19). Dessa maneira, entende-se que a tentativa de estabelecer uma instituição própria teve resultados positivos em sua memória e trajetória docente.

De suas marcas deixadas na educação e na História do Paraná, algumas converteram-se em homenagens. Pórcia foi homenageada, no ano de 1978, com a placa de prata, como “A construtora do progresso paranaense”; no ano de 1979, com a placa de prata, homenagem dos Psicólogos do Paraná, CRP-08; no ano de 1980, com a placa de homenagem dos professores do Centro Educacional Guaíra; no ano de 1986, com a placa de prata de homenagem da Escola Mercedes Stresser pelos 25 anos de fundação; no ano de 1990, recebeu o título de “Vulto Emérito”, concedido pela Câmara Municipal de Curitiba; no ano de 1992, recebeu o título de “Professor Emérito” da UFPR, na sessão solene de 80 anos da Universidade. As homenagens recebidas pela professora durante sua carreira foram elencadas em seu *curriculum vitae* (ALVES, 1999) e confirmadas pelos documentos contidos em seu arquivo pessoal. Dessa maneira, adentrar aos arquivos possibilitou conhecer um pouco da trajetória da formação e alguns aspectos profissionais de Pórcia.

¹¹⁴ Os arquivos da professora guardam centenas de testes que serviram para a seleção de pessoal da RVPSC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pórcia Guimarães Alves nasceu no ano de 1917 e faleceu em 2005. Durante sua vida, arquivou alguns documentos que foram sendo produzidos em seu cotidiano. Acreditamos que ter um pesquisador adentrando em seus arquivos era o que Pórcia desejava ao doá-los para o IGHRP. Ao entrar em contato com esses documentos, tudo parecia interessante e revelador de pequenas histórias. Dessa maneira, os documentos pessoais de Pórcia permitem-nos ter seguido para o estudo da História das Disciplinas, História das Mulheres ou Histórias das Instituições, entre outras. Porém, no emaranhado de caminhos possíveis, foi necessário escolher um fio condutor para não se desviar durante o percurso da pesquisa. Optou-se por estudar a formação e a atuação docente da professora até o ano de 1962, por compreender que esse período abrangeu a fase das realizações marcantes direcionadas à educação, concretizadas por Pórcia.

À medida que nos tornávamos mais familiarizados com os documentos contidos no arquivo, íamos percebendo quais aspectos eram mais evidentes na formação e atuação docente de Pórcia. Na constituição de Pórcia, para nós, tornou-se nítida que parte de sua formação derivou de influências das instituições das quais fez parte, acrescidas de sua parcela de contribuição pessoal. Dessa maneira, direcionamos o estudo para as relações estabelecidas entre Pórcia e sua família; entre a professora e o Estado; e entre suas escolhas e realizações.

Porém o fato de ter delimitado categorias de análise para a pesquisa não significou que esse ordenamento tenha ficado estanque em si. À vista disso, as instituições, com os agentes que dela fazem parte, e as atitudes e subsídios oriundos da própria Pórcia mesclaram-se durante a narrativa. Portanto, família, Estado e Pórcia entrelaçaram-se e coadunaram-se na trajetória de formação e atuação docente da professora.

As análises dos arquivos evidenciaram as influências familiares na trajetória da formação e atuação profissional docente de Pórcia. Pórcia nasceu na família nuclear, filha legítima de Magdalena Guimarães Alves e Orestes Augusto Alves, e irmã de Paulina, Claro, Orestes e Dalena. Pudemos perceber que os acontecimentos anteriores a seu nascimento fizeram parte da constituição da pessoa Pórcia, assim, foram ressaltados aspectos que a professora herdou da casa dos Guimarães e dos

Alves, na qual nasceu.

Seu nome, Pórcia Guimarães Alves, oriundo da escolha de seus pais em homenagem a um antepassado materno, auxiliou na leitura dos documentos, visto que possibilitou o estabelecimento de conexões entre Pórcia e seus familiares. Além disso, mediante o uso do nome próprio, conseguimos identificar, selecionar e sistematizar os documentos para descobrir os fragmentos de qual história estavam neles refletidos.

Tal análise permitiu, dentre outras coisas, perceber que, para Pórcia, a ideia de família ultrapassava os limites da família nuclear e abrangia os familiares paternos e maternos. Porém, para Pórcia, entendimento das obrigações e legados provindos de um e de outro eram contraditórios. De seus antepassados, a professora disse que recebeu influência na escolha da profissão. Quanto à formação do comportamento da pessoa, Pórcia atribuía a responsabilidade para as afinidades que aconteciam no seio da família nuclear. Portanto, Pórcia estabelecia delimitações não claras sobre a heranças que recebeu, mas mesmo assim procuramos identificar aspectos auferidos de seu pai, de sua mãe e dos familiares que a acompanharam.

O estudo dos inexpressivos documentos, ligados ao nome de sua mãe, desvelou alguns aspectos de seu legado a Pórcia. A professora fora criada em um ambiente no qual eram hierarquizadas as responsabilidades familiares, já que para a mãe destinava-se o papel tradicional de esposa, da maternidade e do ambiente privado do lar. Aos homens cabia prover o lar e concretizar grandes feitos. De toda forma, apesar dos poucos documentos sociais e legais, Magdalena representou para Pórcia a conexão com um passado de ícones da história do Paraná, durante o período imperial. Magdalena era o que ligava Pórcia a um passado nobre e a homens ilustres, uma vez que era neta de Visconde de Nacar, um dos oito personagens a receber a titulação nobiliárquica na Província do Paraná, durante o segundo reinado. Pórcia recorreu e reconstruiu as histórias originárias dessa nobre família, da qual se sentiu integrante. Reviver e recontar as realizações desses familiares maternos, principalmente as do Visconde de Nacar, significou, para Pórcia, ligar-se a eles, ao mesmo tempo em que lhe conferiu a incumbência de tornar-se díspar também. No entendimento de Pórcia, por mais que os títulos não fossem hereditários, o sucesso era certo para os seus descendentes e esse tipo de pensamento pode ter impulsionado a professora a concretizações profissionais.

Também acreditamos que as experiências com a finitude da vida, com a morte

de sua mãe e de seu irmão, podem ter influenciado as atitudes e os pensamentos da professora. Pórcia era a filha primogênita e com a morte da mãe pode ter herdado outro compromisso. Sua mãe faleceu quando Pórcia tinha apenas 12 anos e talvez diante de seus irmãos a professora tenha assumido um papel de cuidadora, o que lhe exigiu maior força para controlar os sentimentos que derivaram com a ausência da mãe. A partir desse evento, o pai tornou-se o responsável legal pela formação de Pórcia. Passados dez anos, Pórcia vivenciou a morte precoce de seu irmão Orestes. Dessa forma, compreendemos que desses eventos Pórcia pode ter adquirido experiências que influenciaram na maneira intensa de concretizar seus projetos e na forma de enfrentar os desafios que surgiram em sua formação e atuação docente.

O estudo nos possibilitou compreender que a vida de Pórcia e de sua família mesclavam-se com as práticas vividas em sociedade. Com o passar dos anos, Pórcia fez escolhas de qual caminho seguir. Apesar dos documentos desvelarem possíveis pretendentes, o casamento não foi vivenciado por Pórcia. Mesmo assim, ela demonstrou ser uma mulher apaixonada, que testemunhou os conflitos e as contradições vivenciadas por homens e mulheres de seu tempo. Pórcia, nesse ponto, demonstrou contradições em seus pensamentos, já que ao mesmo tempo em que era influenciada por antigas normas sociais, queria vivenciar as novas possibilidades de amor. Tal comportamento demonstrou o conservadorismo e o protagonismo que fizeram parte da formação da professora.

As cartas contidas no arquivo de Pórcia revelaram que ela gostava de seguir pelo mundo. Mesmo sem esbanjar dinheiro, Pórcia queria conhecer e vivenciar novas culturas. Suas viagens atrelavam-se a eventos científicos e proporcionaram também sua formação docente. Autorizando e apoiando esses itinerários, estava seu pai, com o qual as correspondências eram constantes.

Na formação docente de Pórcia, também foi possível verificar a influência do pai. Ele não teve uma infância financeiramente fácil, mas apesar disso, recebeu formação educacional da qual se orgulhou e valeu-se dela como pode. Após frustradas tentativas de ter um negócio próprio, Orestes ingressou no serviço público, no qual se aposentou. O valor atribuído à educação levou Orestes a apoiar Pórcia a seguir para a universidade, o que projetaria sua carreira.

A partir da análise dos documentos, pudemos estabelecer algumas interferências do pai na formação docente de Pórcia. Do pai, a professora herdou a valorização e o gosto pela leitura e sua formação literária. Durante a trajetória da

formação de Pórcia, pudemos identificar a importância dada pela professora à erudição, assim como observar a tentativa de Pórcia de associar sua imagem à de uma exímia leitora.

O hábito de arquivar também foi derivado de uma das práticas de Orestes. Após a morte do pai, Pórcia tornou-se tutora do acervo e deu continuidade ao arquivo e por conta desse legado pudemos traçar um esboço de sua trajetória. Era nos arquivos que Pórcia revisitava seus antepassados e projetava para si uma distinta trajetória. Esses arquivos registraram parte de suas conquistas e realizações, de suas lutas e ambições, de suas frustrações e decepções, de seus prazeres e motivações. Assim, a prática herdada de seu pai permitiu que Pórcia montasse os arquivos com sentidos materiais, simbólicos e funcionais, que poderiam constituir sua imagem. Foi por meio da análise dos arquivos que pudemos estimar algumas influências familiares na formação e atuação docente de Pórcia.

Conseguimos aferir que as influências familiares se convergiram com interferências das instituições educacionais que fizeram parte da vida de Pórcia. À sua família coube dar relevância à educação e optar por quais normas institucionais Pórcia seria exposta. Dessa maneira, as instituições em que Pórcia estudou foram promovidas pelas escolhas e condições econômicas de sua família e pelos locais oferecidos pelo Estado.

Pórcia e sua família residiam em local privilegiado no centro de Curitiba, local que vivenciava a modernização da cidade. A população que compunha esse centro foi em parte responsável pela solicitação de maior número de escolas e do incremento na qualidade da educação oferecida. Pórcia recebeu uma educação privilegiada para o período, já que entre o jardim de infância e a conclusão da escola normal a professora estudou por 13 anos no complexo do Palácio da Instrução. À vista do endereço da residência dos Guimarães Alves, Pórcia conseguiu estudar na instituição modelo de formação de professores.

Foi no Jardim de Infância Maria de Miranda que Pórcia iniciou seus primeiros anos de instrução educacional. Essa instituição era mantida pelo Estado e objetivava formar o novo cidadão, civilizado e ordeiro. Apesar da finalidade descrita, escassas foram as crianças que tiveram acesso a essa etapa de formação. Assim, Pórcia foi uma das poucas crianças que recebeu preparo para ingressar na escola básica e sua educação seguiu as normativas do Estado.

Seguindo as normativas do Estado, Pórcia continuou seu curso primário e complementar nos edifícios anexos à Escola Normal, uma das instituições mais atendidas pelo governo do Estado. Dessa maneira, as normas de aprovação, conteúdos, calendário e festas escolares eram determinadas pelo governo. Os relatos de Pórcia possibilitaram perceber que parte da educação moral recebida nessas instituições influenciou em suas práticas docentes posteriores. Ela almejava ser vista como uma docente exigente, detentora da autoridade em sala de aula, mas que respeitava seus alunos. Porém, as próprias narrações deram indícios de que o tratamento igualitário tinha um limite estipulado por ela.

A professora também vivenciou experiências em instituições privadas de ensino. Por intermédio das visitas que fez para seu irmão Orestes, teve acesso às instalações do Instituto Santa Maria. Como professora de História, lecionou no Colégio Novo Ateneu. Como aluna, frequentou por um ano o curso complementar do Externato São José. Nessa última, foram ressaltadas algumas habilidades que seguiram a sua trajetória docente, já que Pórcia foi aprovada com distinção em Português e em História, duas características que tiveram um local especial em sua vida. Com a disciplina de História, a professora ocupou parte do seu tempo profissional no Colégio Novo Ateneu, já o apreço pelo ofício de historiador levou-a a dedicar horas de seu tempo livre para escrever pequenas biografias de parentes, história de instituições ou para relatar seus sentimentos diários. Quanto à sua habilidade de escrita, revelada em Português, serviu como complemento para seus registros diversos. Portanto, as instituições privadas de ensino também tiveram, mesmo que pequena, contribuição na formação docente de Pórcia.

No ano de 1932, Pórcia ingressou na Escola Normal Secundária de Curitiba. O ingresso nessa instituição era seletivo e os testes de aprovação complexos. Dessa forma, seu curso teve duração de seis anos por causa do baixo rendimento no ano de 1933. Devido aos planos curriculares diferenciados que objetivavam formar os líderes intelectuais, estimamos que Pórcia tenha recebido formação para ocupar o cargo de direção no Estado, tanto em nível secundário como no curso superior. Na Escola Normal, recebeu ensinamentos que mesclavam o científico e o literário. Pórcia salientava a formação clássica que recebera na instituição, assim como enfatizava a contribuição do professor Erasmo Pilotto como motivador para pesquisas que relacionassem questões pedagógicas e as descobertas da psicologia, a biologia e da sociologia. É

possível que o contato com os conhecimentos científicos, oriundos da Escola Normal, tenham-na impulsionado a seguir para os ensinamentos da Universidade.

A fundação da FFCL, no ano de 1938, proporcionou a Pórcia a possibilidade de escolha entre seguir para o ensino superior ou não. Para a professora, o programa do curso de Educação era a oportunidade de dar continuidade aos estudos que ligavam a Educação à Biologia e à Psicologia, que haviam despertado seu interesse nas aulas de Erasmo Pilotto. Além disso, compor o corpo docente da FFCL representava que sua formação docente estava imbuída de ensinamentos que objetivavam ir além dos resultados científicos oriundos das sequências predeterminadas e que o ser humano em sua totalidade deveria ser considerado. Dessa forma, conforme os ideais da FFCL foram por Pórcia absorvidos, a formação docente necessitava de conhecimento científico acompanhada da erudição.

Mais do que contato com novos conhecimentos, a FFCL permitiu a Pórcia estabelecer relações que tiveram interferência em sua trajetória. Na FFCL, a professora participou do primeiro Diretório Estudantil da Faculdade e depois compôs a diretoria e a presidência da Associação dos Ex-Alunos. Esse último proporcionou a ela compartilhar conhecimentos, criar laços de amizade e conectar-se com professores da UFPR e de outras Universidades. Por meio do constante contato com os professores da Universidade, após a federalização, Pórcia recebeu o convite para ser assistente da cadeira de Psicologia Educacional, marcando assim sua entrada no ensino superior. A entrada de Pórcia no Curso de Educação, que posteriormente denominou-se Curso de Pedagogia, representou a conexão com novos saberes tanto dentro quanto fora da Universidade, assim como permitiu seu ingresso no magistério superior.

A universidade também a instigou a buscar maior especialização em Psicologia. A professora participou de cursos em São Paulo e da relação estabelecida com os professores da USP aplicou pesquisa em Curitiba, o que proporcionou a vinda desses profissionais em conferência na UFPR. Foi por intermédio desse contato que Pórcia foi beneficiada com a bolsa de estudos integral na Universidade do Chile. Foram a esses cursos que a professora atribuiu sua formação em Psicologia anos mais tarde, mas acreditamos que essa experiência também ofereceu à professora perceber os benefícios de estabelecer relações para alcançar seus objetivos.

Os resultados da pesquisa demonstraram que em sua atuação como docente, Pórcia procurou coadunar os conhecimentos científicos da Psicologia em suas

práticas como professora e em suas atuações como gestora e pesquisadora educacional. À medida que os cursos eram realizados, Pórcia habilitava-se a novas projeções profissionais. Após formar-se na Escola Normal Secundária, Pórcia iniciou sua atividade docente na Escola Dezenove de Dezembro. O curso de Pedagogia oportunizou a ela lecionar no ensino secundário no Colégio Novo Ateneu e em paralelo, no Senai. Mas seus anseios eram direcionados à formação de professores. Foi de forma gradativa que a profissão docente se instalou. Para atuar com a formação de professores primários no Instituto de Educação, Pórcia dependeu das normativas do Estado e de sua rede de influências no governo. A paulatina entrada dos graduandos do curso de Pedagogia na formação de professores representava um período de transição e de especialização da profissão docente e Pórcia fez parte dessa geração.

Por meio da Secretaria de Educação e Cultura, em colaboração com o Inep, Pórcia planejou, instalou e dirigiu o Cepe. Lá, Pórcia pode colocar em prática seus conhecimentos de Psicologia, assim como aplicava as experiências adquiridas no curso do Inep. Como gestora do Cepe, ela proporcionou a especialização e o aperfeiçoamento de outros professores primários e com a instalação do Centro Educacional Guaíra podia colocar experiências pedagógicas em prática. Seus cursos, os congressos e as conferências de que participava proporcionaram-lhe o contato com as novidades em educação no Brasil, que a professora pode materializar no planejamento das instalações do Centro Educacional Guaíra.

Com o desenvolvimento das atividades do Centro Educacional Guaíra, a professora e o grupo que com ela trabalhava observavam as dificuldades de aprendizagem das crianças e passaram a dar atendimento psicopedagógico aos alunos. Os atendimentos levaram a desenvolver a Classe Especial, para dar suporte pedagógico diferenciado para esses alunos. No Centro Educacional Guaíra, Pórcia também implantou “Os jograis do Guaíra” e o primeiro Pavilhão de Artes Industriais do Paraná. No ano de 1962, Pórcia deixou a direção do Centro Educacional Guaíra alegando que as condições promovidas pelo governo já não eram favoráveis para seus projetos. Entretanto, o período em que esteve na direção do Centro Educacional Guaíra projetou seu nome como especialista no atendimento às crianças com dificuldades de aprendizagem e com necessidades especiais.

Logo, por solicitação da Associação de Assistência ao Psicopata do Paraná e da Liga das Senhoras Católicas, a professora organizou e instalou a Escola Mercedes

Stresser, no ano de 1961. Como diretora dessa instituição, Pórcia permaneceu por um ano. A finalidade da escola era fornecer educação integral à criança excepcional e deficiente mental. As memórias de Pórcia revelam a satisfação de ter participado da fundação dessa instituição que, para ela, era a materialização de seu sonho para uma escola. Entretanto, Pórcia deixou a direção da Escola Mercedes Stresser para vivenciar um projeto próprio e independente.

No ano de 1962, a professora instalou o Instituto Decroly na residência na qual havia passado boa parte de sua vida. No Instituto Decroly foram desenvolvidas as atividades de clínica psicológica e uma escola de recuperação. Lá, Pórcia colocou em funcionamento uma classe de atendimento especial para crianças superdotadas, jardim de infância, atendimento de orientação profissional para jovens e prestava serviço para a seleção de funcionários para o meio corporativo. Devido às dificuldades financeiras, as atividades do Instituto foram fechadas no ano de 1973 e a professora passou a dedicar-se as suas atividades na UFPR.

As possibilidades e escolhas de Pórcia apresentaram-se como resultado de uma trama de acontecimentos. O olhar míope para essa história que se desenvolveu nessa complexa teia salientou aspectos de egoísmo, heroísmo, persistência, protagonismo, fragilidade e luta da pessoa biografada, o que atestou que cada indivíduo é também uma pluralidade. Ao observar Pórcia, por meio dos documentos, pudemos perceber que sua crença nos grandes feitos de seus antepassados e o sentimento de pertencimento a essa linhagem proporcionou para ela parte de seu impulso para concretizar ações voltadas para a educação. Esse prisma também possibilitou enxergar, nos acasos e na rede de relações a que Pórcia foi exposta, benefícios e contratempos. De toda maneira, na perspectiva para esse emaranhado de acontecimentos e escolhas individuais, é difícil discernir, como salienta Loriga (2011), o que provém de um e do outro. Todavia esse tipo de contemplação permite a compreensão “[...] que o eu não é nem uma essência nem um dado invariável, mas uma entidade frágil, que se desenvolve na relação com os outros” (LORIGA, 2011, p. 219). Assim, pode-se dizer que a trajetória docente e a carreira de Pórcia desenvolveram-se em conjunto com outras histórias, sentindo-os e fazendo-se sentir.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. A Psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições. **Psicologia: Ciência e Profissão**. [online]. 2012, vol.32, n. spe, pp. 44-65. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v32nspe/v32speca05.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

ARAÚJO, Marta Maria de; BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Anísio Teixeira na Direção do INEP: Programa para a reconstrução da nação brasileira (1952-1964)**. Brasília-DF: INEP/MEC, 2006.

ARAÚJO, Silvete Aparecida Crippa de. **Professora Júlia Wanderley, uma mulher-mito (1874 – 1918)**. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ARAÚJO, Silvete Aparecida Crippa de. **Professora Júlia Wanderley: uma mulher-mito (1874-1918)**. Curitiba: UFPR, 2013.

ARENDDT, Hannah. **O que é política?** 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 9-34, jul. 1998. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2061>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

AZEVEDO, Fernando de et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Editora Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Portugal: Edições 70, 2015.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth; FONSECA, Pedro Cezar Dutra (Org.). **A Era Vargas: desenvolvimentismo, economia e sociedade**. 2. reimpr. São Paulo: Unesp, 2012.

BENCOSTTA, Marcus Levy. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE): a experiência de um laboratório de ensino primário no Paraná (1952-1964). In: ARAÚJO, Marta Maria de; BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Anísio Teixeira na Direção do INEP: Programa para a reconstrução da nação brasileira (1952-1964)**. Brasília-DF: INEP/MEC, 2006. p. 51-58.

BENCOSTTA, Marcus Levy; WALGER, Américo Agostinho Rodrigues. Pórcia Guimarães Alves: reminiscências, itinerários e cenas de uma intelectual nos campos da Psicologia e da Educação. In: VIEIRA, Carlos Eduardo; OSINSKI, Dulce Regina

Baggio; BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). **Intelectuais, modernidade e formação de professores no Paraná: 1910-1980**. Curitiba: UFPR, 2015. p. 115-148.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOMENY, Helena M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce Chaves (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: FGV, 1999. p. 137-166.

BOTELHO, Jordana Stella. **Prescrições para os Jardins de Infância paranaenses: do Programa de Experiências de 1950 ao Regimento e Planejamento de Atividades de 1963**. 258 p. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. (Org.). **Usos & abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 183-192.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. São Paulo: Papirus, 1996.

BUFFA, Ester. O público e o privado na educação brasileira do século XX. STEPHANOU, Maria Helena; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da Educação no Brasil: vol. III- século XX**. 4º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 53-67.

CABRAL, Maria Cristina Nunes; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. Juan Mantovani e Anísio Teixeira: intelectuais da Escola Nova no Brasil e na Argentina. In: SILVA, José Carlos da; BATISTA, Eraldo Leme; SANFELICE, José Luis. **História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares**. 1. ed. Eletrônica. Minas Gerais: Navegando Publicações, 2016.

CAMPOS, Névio de. **Intelectuais paranaenses e as concepções de universidade (1892-1950)**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

CAPELATO, Maria Helena. Propaganda política e controle dos meios de comunicação. In: PANDOLFI, Dulce Chaves (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: FGV, 1999. p. 167-178.

CARDOSO FILHO, Roni. O primeiro jardim de infância do Brasil (1862): um lugar de memória? In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 6., 2006, Uberlândia, **Anais...** Uberlândia: COLUBHE, 2006. p. 1683-1693. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/151RonieCardosoFilho.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

CARNEIRO JUNIOR, Renato Augusto (Coord.) **Personagens da história do Paraná: acervo do Museu paranaense**. Curitiba: SAMP, Museu Paranaense, 2014.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. 23. reim. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. 3. ed. 3. reimp. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

CORRÊA, Rosa Lyda Teixeira. Cultura material escolar e formação de professores: como disciplinar o corpo – imagens e textos. **Educar em Revista**, Curitiba. n. 49, p. 183-205, jul./set. 2013.

CORREIA, Ana Paula Pupo. Escolas Normais: Contribuição para a modernização do estado do Paraná (1904 a 1927). **Educar em Revista**, Curitiba. n. 49, p. 245-273, jul./set. 2013.

CPDOC/FGV. **Flexa Ribeiro**. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/biografias/flexa_ribeiro>. Acesso em: 16 jan. 2018.

CRUZ VERMELHA BRASILEIRA. **História da CVB**. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <<http://www.cruzvermelha.org.br/pb/institucional/historia-da-cvb/#axzz54GmWdIXd>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

CUNHA, Jorge Luiz da; MACHADO, Alexsandro dos Santos. Sujeitos que lembram: história oral e história de vida. In: ABRAHÃO, Maria Helena Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 183-199.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Acervos pessoais de educadores: do traçado manual ao registro digital. Reunião Científica Regional da ANPED – XI ANPED SUL, 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2016 jul. 26-29. ISBN 978-85-8465-013-2. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-1-História-da-Educação.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

DEL PRIORE, Mary. **História do amor no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2005.

DORATIOTO, Francisco. O Brasil e o mundo. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz. (Coord.). **A abertura para o mundo: 1889-1930**. v. 3. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. p. 133-172.

DUTRA, Eliana de Freitas. Cultura. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Angela de Castro; FAUSTO, Boris; PINHEIRO, Letícia; ABREU, Marcelo de Paiva Abreu; DUTRA, Eliana de Freitas (Org.). **História do Brasil nação: 1808-2010**. v. 4. Olhando para dentro: 1930-1964. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

FARGE, Arlete. **O sabor do arquivo**. São Paulo: Edusp, 2009.

FARGE, Arlete. **Lugares para a história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

FENIANOS, Eduardo Emílio. **Centro, aqui nasceu Kúr'yt'yba**. Curitiba: UniverCidade, 1996.

FERNANDES, Rogério. As cortes constituintes da nação portuguesa e a educação pública. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **História e memórias da educação no Brasil, vol. II: século XIX**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p. 19-33.

FERREIRA, Jorge. Os conceitos e seus lugares: trabalhismo, nacional-estatismo e populismo. In: BASTOS, Pedro Paulo Zahluth; FONSECA, Pedro Cezar Dutra (Org.).

A era Vargas: desenvolvimentismo, economia e sociedade. 2. reimp. São Paulo: Unesp, 2012. p. 295-322.

FERREIRA, Márcia Santos. Os Centros de Pesquisas Educacionais do INEP e os estudos em ciências sociais sobre a educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 279-292, maio/ago. 2008.

FREITAS, Marcos Cesar de. Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. STEPHANOU, Maria Helena; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da Educação no Brasil**: vol. III-século XX. 4º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 165-181.

FONSECA, Pedro Cesar Dutra. Gênese e precursores do desenvolvimentismo no Brasil. In: BASTOS, Pedro Paulo Zahluth; FONSECA, Pedro Cesar Dutra (Org.). **A Era Vargas:** desenvolvimento, economia e sociedade. São Paulo: Unesp, 2012.

GLASER, Niroá Zuleika Rotta Ribeiro. Educação na história da UFPR: apontamentos para uma minuta cronológica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 7, p. 13-58, jan./dez. 1988. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.078>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

GOMES, Angela de Castro. Essa gente do Rio... os intelectuais cariocas e o modernismo. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 62-77, jan./dez. 1993. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1954>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

GOMES, Angela de Castro. Ideologia e trabalho no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce Chaves (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: FGV, 1999. p. 53-72.

GOMES, Angela de Castro. Escrita de si, escrita da História: a título de prólogo. In: GOMES, Angela de Castro (Org.). **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

GOMES, Angela de Castro. As marcas do período. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Angela de Castro; FAUSTO, Boris; PINHEIRO, Letícia; ABREU, Marcelo de Paiva Abreu; DUTRA, Eliana de Freitas (Org.). **História do Brasil nação: 1808-2010**. v. 4. Olhando para dentro. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

GOMES, Angela de Castro; HANSEN, Patricia Santos. Apresentação. In: GOMES, Angela de Castro; HANSEN, Patricia Santos (Org.). **Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. p. 7-37.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992, p. 63-78.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. 2016. (Banco de dados). Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 9 set. 2016.

IPPUC. Instituto de Pesquisa e Planejamento de Curitiba. **Curitiba em dados**. 2017. Disponível em: <<http://www.ippuc.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2017.

JELIN, Elizabeth. La familia en la Argentina: modernidad, crisis económica y acción política. In: Valdés E., Teresa; Valdés S., Ximena. (Org.). **Familia y vida privada**. ¿Transformaciones, tensiones y nuevos sentidos. Santiago, Chile: Flasco, 2005. p. 41-77.

LAGRAVE, Rose-Marie. Uma emancipação sob tutela. Educação e trabalho das mulheres no século XX. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle (Org.). **História das mulheres no ocidente**: v. 5. O século XX. Porto: Edições Afrontamento, 1991. p. 505-550.

LARA, Ângela Mara de Barros. Apontamentos históricos sobre a educação infantil no Estado do Paraná: 1904-1940. In: SCHELBAUER, Anaete Regina; LOMBARDI, José Claudinei; MACHADO, Maria Cristina Gomes (Org.). **Educação em debate**: perspectivas, abordagens e historiografia. São Paulo: Autores Associados, 2006. p. 211-240.

LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História & memória**. 7. ed. São Paulo: Unicamp, 2013.

LE GOFF, Jacques. **São Luís**: biografia. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. (Org.). **Usos & abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 167-182.

LORIGA, Sabina. A biografia como problema. In: REVEL, Jacques (Org.). **Jogo de Escalas**: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 224-249.

LORIGA, Sabina. **O pequeno x**: da biografia à história. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Há uma vocação para o magistério. In: LOURENÇO FILHO, Ruy (Org.). **A formação de professores**: da Escola Normal à Escola de Educação. Brasília-DF: INEP/MEC, 2001. p. 7-18.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Prática de ensino. In: LOURENÇO FILHO, Ruy (Org.). **A formação de professores**: da Escola Normal à Escola de Educação. Brasília-DF: INEP/MEC, 2001. p. 61-72.

LOURENÇO FILHO, Ruy (Org.). **A formação de professores**: da Escola Normal à Escola de Educação. Brasília-DF: INEP/MEC, 2001. p. 7-18.

LUNARDELLI, Rosane S. A.; MOLINA, Leticia Gorri; SOUZA, Rosemarilde P. de. Arquivos pessoais: uma pesquisa bibliográfica a respeito do tema. In: LUNARDELLI, Rosane S. A.; ARAUJO, Nelma Camêlo de; VIGNOLI, Richele Grengre (Org.). **Arquivologia**: saberes docentes e discentes. Londrina: Eduel, 2013. p. 33-50.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. O Decreto de Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em debate – A criação da escola para o povo no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.).

História e memórias da educação no Brasil, vol. II: século XIX. 5 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p. 91-103.

MAGALHÃES, Marion Dias Brepohl. **Paraná: política e governo.** Curitiba: SEED, 2001.

MALUF, Mariana; MOTT, Maria Lúcia. Recônditos do mundo feminino. In: NOVAIS, Fernando A. (Coord.); SEVCENKO, Nicolau (Org.). **História da vida privada no Brasil: República: da Belle Époque à era do rádio.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MATTAR, Rita de Cássia. **Raízes de uma trajetória docente no âmbito de ser mulher.** 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **A formação do professor e a organização social do trabalho.** Curitiba: UFPR, 1997.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. O significado da educação pública no império: (Paraná-Povíncia). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Pesquisa em história da educação: perspectiva de análise, objetos e fontes.** Belo Horizonte: HG Edições, 1999. p. 87-94.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A Escola Normal no Paraná: instituição formadora de professores e educadora do povo. In: ARAUJO, José de Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antonio de Padua Carvalho (Org.). **As Escolas Normais no Brasil: do Império à República.** Campinas, SP: Alinea, 2008. p. 145-162.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Práticas escolares e processos educativos na escola provincial paranaense (1854-1889). In: GONÇALVES NETO, Wenceslau; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; FERREIRA NETO, Amarílio (Org.). **Práticas escolares e processos educativos: currículos, disciplinas e instituições escolares (séculos XIX e XX).** Vitória: EDUFES, 2011. p. 179-205.

MONARCHA, Carlos. Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção da imagem de criança. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

MORGADO, Luísa. Jean Piaget: um pedagogo? In: MIRANDA, Guilhermina Lobato; BAHIA, Sara (Org.). **Psicologia da Educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino.** 3. ed. Lisboa: Relógio d'Água, 2015. p. 25-42.

MC-USP. Museu de Ciências da USP. **Memória USP.** Noemi Silveira Rudolfer. Disponível em: <http://200.144.182.66/memoria/por/pessoa/512-Noemi_Silveira_Rudolfer>. Acesso em: 15 jan. 2018.

NEUNDORF, Alexandro. **Intelectualidade, fronteiras e identidade.** 192 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina. Aspectos históricos do trabalho pedagógico dos primeiros jardins de infância no Estado do Paraná.

Interfaces Científicas, Aracaju, v. 4, n. 1, p. 67-76, out. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/2153/1437>>. Acesso em: 16 out. 2017.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, jun. 1989. ISSN 2178-1494. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417>>. Acesso em: 27 out. 2017.

PRADO, Danda. **O que é família**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

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

RAZZINI, Marcia de Paula Gregório. Instrumentos de escrita na escola elementar: tecnologias e práticas. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008, p. 91-113.

RENK, Valquiria Elita. **A educação dos imigrantes alemães católicos em Curitiba**. Curitiba: Champagnat, 2004.

SALIBA, Elias Thomé. Cultura. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz. (Coord.). **A abertura para o mundo: 1889- 1930**. v. 3. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. p. 239-294.

SBP. **Homero de Mello Braga (1907-1985)**. Disponível em: <<http://www.sbp.com.br/institucional/academia-brasileira-de-pediatria/patronos-e-titulares/homero-de-mello-braga/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

SCHAPOCHNIK, Nelson. Cartões postais, álbuns de família e ícones da intimidade. In: NOVAIS, Fernando A. (Coord.); SEVCENKO, Nicolau (Org.). **História da vida privada no Brasil: República: da Belle Époque à era do rádio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Angela de Castro; FAUSTO, Boris; PINHEIRO, Letícia; ABREU, Marcelo de Paiva Abreu; DUTRA, Eliana de Freitas (Org.). **História do Brasil nação: 1808-2010**. v. 4. Olhando para dentro: 1930-1964. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

SCHWARCZ, Lilia Mortiz. **As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

SILVA, João Paulo de Souza. **Percurso entre modernidades**. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SILVA, José Maria da; SILVEIRA, Emerson Sena. **Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2014.

SILVA, Rossano. **A arte como princípio educativo: um estudo sobre o pensamento de Erasmo Pilotto**. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

SILVA, Rossano. **Educação, arte e política**: a trajetória intelectual de Erasmo Pilotto. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SOUZA, Rosa Fátima. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação e o mundo moderno**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Em marcha para a democracia**: à margem dos Estados Unidos. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

UFRGS. **Malba**. Rio Grande do Sul, 2002. Disponível em: <<http://www.mat.ufrgs.br/~portosil/malba.html>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Teses & dissertações**. 2016. (Banco de dados). Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/284>>. Acesso em: 8 set. 2016.

VECHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **História e memórias da educação no Brasil, vol. II**: século XIX. 5 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p. 78-90.

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

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. A História Cultural e as fontes de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, n.61, mar. 2015, p. 367-378.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. **Educação em Curitiba**: trinta anos de políticas públicas. Curitiba: Appris, 2017.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A Escola Nova no Paraná: avanços e contradições. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n. 14, p. 93-100, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd99=issue&dd0=58>>. Acesso em: 21 out. 2017.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Tendências pedagógicas na formação do professor: entre a Escolástica e a pedagogia da Escola Nova. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; FERREIRA, Jacques de Lima. **Formação de professores**: História e políticas educacionais e práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2015.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Erasmo Pilotto: reflexão acerca da formação de professores e da teoria da educação. In: VIEIRA, Carlos Eduardo; OSINSKI, Dulce Regina Baggio; BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). **Intelectuais, modernidade e formação de professores no Paraná**: 1910-1980. Curitiba: UFPR, 2015. p. 77-114.

VIÑAO, Antonio Frago. Historia de la educación y historia cultural - posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, n.0, set/out/nov/dez. 1995, p. 63-82. Disponível em:

<http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_06_ANTONIO%20VINA0_FRAGO.pdf>

XAVIER, Libânia Nacif. Interfaces entre a história da educação e a história social e política dos intelectuais: conceitos, questões e apropriações. In: GOMES, Angela de Castro; HANSEN, Patricia Santos (Org.). **Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. p. 464-485.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **A relação do professor: Estado do Paraná tradicional**. São Paulo: Cortez, 1984.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. **Universidade do mate: história da UFPR**. 2. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

WALGER, Américo Agostinho Rodrigues. **Psicometria e Educação: a obra de Isaías Alves**. 70 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Curitiba, 2006.

DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. **Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm>. Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL. Decreto-Lei 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**, v. 4, p. 50. 06 abr. 1939. Seção 1, p. 7929. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. Decreto 5.756, de 4 de junho de 1940. Concede reconhecimento aos cursos de Filosofia, Ciências Sociais, Geografia, História, Pedagogia e Química da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná, com sede em Curitiba, Estado do Paraná. **Diário Oficial da União**, n. p. 10 jun. 1940. Seção 1, p. 10985. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1940-06-04;5756>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Aprova a Lei Orgânica do Ensino Industrial. **Diário Oficial da União**, v. s.n., n. s.n. 30 jan. 1942. Seção 1, p. 1997. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 set. 2016.

BRASIL. Decreto-Lei n. 8.530, de 02 de janeiro de 1946. Aprova a Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**, v. s.n., n. s.n. 2 jan. 1946. Seção s.n., p. s.n. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10. set. 2016.

BRASIL. Decreto-Lei n. 8.777, 24 de janeiro de 1946. Dispõe sobre o registro definitivo de professores de ensino secundário no Ministério da Educação e Saúde. **Diário Oficial da União**, v. s.n., n. s.n. 24 jan. 1946. Seção 1, p. 1207. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8777-22-janeiro-1946-416416-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10. set. 2017.

CURITIBA. **Conhecendo Curitiba**. 2017. Disponível em: <<http://www.curitiba.pr.gov.br/conhecendocuritiba/institutodeeducacaodoparana>>. Acesso em: 10 out. 2017.

CURITIBA. **Câmara Municipal de Curitiba**. 2018. Disponível em: <<https://www.cmc.pr.gov.br/prb.php>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

PARANÁ. **Código de Ensino para o Estado do Paraná**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/codigo%20do%20ensino%20do%20estado%20do%20paran%E1%20-%20decreto%20n.%201977%20de%209%20de%20janeiro%20de%201917.htm>. Acesso em: 8 out. 2017.

PARANÁ. **Relatórios de Governo da Inspeção Geral de Ensino referente ao ano de 1924**. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosGoverno/Ano_1924_MFN_1049.pdf>. Acesso em: 8 out. 2017.

PARANÁ. **Relatório de Governo do exercício de 1924-1928**. 1928. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosGoverno/Ano_1924-1928_MFN_1199.pdf>. Acesso em: 8 out. 2017.

PARANÁ. **Relatório do Movimento Anual do Grupo Escolar**. Inspeção de Instrução Pública. 1928. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosGoverno/Ano_1928_MFN_1013_Inspecao_de_Instrucao_Publica.pdf>. Acesso em: 8 out. 2017.

PARANÁ. **Decreto no 459 de 16 de fevereiro de 1933**. Desdobra o plano de estudos das Escolas Normais em Curso Geral e Especial. Paraná: Departamento Estadual de Arquivo Público, 1933.

PARANÁ. **Relatório do Interventor Federal no Estado do Paraná referente ao exercício de 1932-1939**. 1939. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosGoverno/Ano_1932_1939_MFN_825.pdf>. Acesso em: 22 out. 2017.

PARANÁ. Casa Civil. **Moisés Lupion**. Curitiba, 1994. Disponível em: <<http://www.casacivil.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=57>>. Acesso em: 22 out. 2017.

PARANÁ. Casa Civil. **Brasil Pinheiro Machado**. Curitiba, 1994. Disponível em: <<http://www.casacivil.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=53>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

PARANÁ. Teatro Guaíra. **Histórico**. Curitiba, 2017. Disponível em: <<http://www.teatroguaira.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=849>>. Acesso em: 21 dez. 2017.

PUBLICAÇÕES DE PÓRCIA

ALVES, Pórcia Guimarães. Reminiscência da Filha!. **A Vóz da Escola**. Escola Normal Secundária de Curitiba, p. 7, out. de 1936. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Pórcia Guimarães. A anorexia essencial na infância. **Revista de Pediatria e Puericultura**. Bahia, n. IL, 1949. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Pórcia Guimarães. Orientação Profissional. **Associação dos Servidores Públicos do Paraná**. Curitiba, n. IL, 1950. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Pórcia Guimarães. Hábitos infantis. **Revista do Centro de Letras do Paraná**. Curitiba, n. V, 1951. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Pórcia Guimarães. **Contribuição ao estudo da repetência escolar**. 51 f. Tese (Concurso à Cátedra de Psicologia Educacional dos Cursos de Pedagogia e Didática da Faculdade de Filosofia da Universidade do Paraná) – Universidade do Paraná, Curitiba, 1961.

ALVES, Pórcia Guimarães. Vencer na vida! **Revista O Corujão**. Curitiba, v. 1, n. 3, out./nov. 1969. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Pórcia Guimarães. Memória da fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 7, p. 59-77, jan./dez. 1988. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.079>>. Acesso em: 05 fev. 2016.

ALVES, Pórcia Guimarães. **Centenário de nascimento do chefe Newton**. Boletim do Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico Paranaense. Curitiba, v. XLVI. 1989. p. 49-53.

ALVES, Pórcia Guimarães. **Memória da Psicologia no Paraná**. Curitiba: Editora Pinha, 1997.

MANUSCRITOS DE PÓRCIA

ALVES. Pórcia Guimarães. **Registro das notas do Curso Geral da Escola Normal Secundária**. Curitiba, 1933. Documento escolar de Pórcia. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES. Pórcia Guimarães. **Diário pessoal**. Curitiba, 1941. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES. Pórcia Guimarães. **Possíveis causa da preguiça escolar**. Curitiba, 1944. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Pórcia Guimarães. **Discurso de inauguração do Centro Educacional Guaira**. Curitiba, 1954. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Pórcia Guimarães. **Manoel Antônio Guimarães**. Curitiba, 1961. Escritos biográficos. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Pórcia Guimarães. **Manoel Antônio Guimarães**. Curitiba, 1963. Escritos biográficos. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Pórcia Guimarães. **Escritos sobre J.M.N.** Camboriú, 17 jul. 1966. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Pórcia Guimarães. **Manoel Claro Alves**. Curitiba, 1972. Escritos biográficos. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Pórcia Guimarães. **Professor Newton Guimarães**: uma vida dedicada ao bem público. Curitiba, [s/d]a., p. 1-10. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Pórcia Guimarães. **Claro Américo Guimarães**. Curitiba, [s/d]b. Escritos biográficos. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Pórcia Guimarães. **Joaquim Américo Guimarães**. Curitiba, [s/d]c. Escritos biográficos. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Pórcia Guimarães. **Entrevista cedida ao Museu da Imagem e do Som do Paraná**. Curitiba, [s/d]d. Escritos biográficos. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Pórcia Guimarães. **Formação e atividade didática**. Pasta do Sócio do Instituto Histórico e Geográfico e Etnográfico Paranaense. Curitiba, 1972. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Pórcia Guimarães. **Escola Mercedes Stresser: histórico de instalação e primeiro ano de funcionamento**. Curitiba, 1986. 34 fs. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Pórcia Guimarães. **Curriculum Vitae**. Curitiba, 1999. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

CARTAS

ALVES, Dalena Guimarães. **Carta destinada à Pórcia**. Curitiba/Belo Horizonte, 28 de junho de 1946. 2 fs. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Dalena Guimarães. **Carta destinada à Pórcia**. Curitiba/Belo Horizonte, 30 de junho de 1946. 2 fs. Curitiba: Acervo pessoal de Pórcia – IHGPR.

ALVES, Orestes Augusto. **Carta destinada à Mathias Bohn & Cia**. Jaguariahyva/Curitiba, 04 ago. 1913. 1 f. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Orestes Augusto. **Carta destinada à Karl Festin**. Curitiba/Hamburgo, 31 jul. 1914. 2 f. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Orestes Augusto. **Carta destinada à Directoria do Contencioso do Estado do Paraná**. Curitiba/Curitiba, 10 jul. 1928. 2 fs. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Orestes Augusto. **Carta destinada a Diretrizes**. Curitiba/Rio de Janeiro. 12 dez. 1941a. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Orestes Augusto. **Carta destinada a Divonsir B. Cortes**. Curitiba/Curitiba. 05 maio 1942. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Orestes. **Carta destinada à Pórcia**. Curitiba/Santiago, 14 jan. 1949. 1 fs. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Orestes. **Carta destinada à Pórcia**. Curitiba/Europa, 13 jul. 1958. 1 f. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Paulina Guimarães. **Carta destinada à Pórcia**. Curitiba/França, 12 de junho 1951. 2 fs. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Pórcia Guimarães. **Carta destinada à Isis**. Curitiba/s.local, 23 maio 1937. 2 fs. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Pórcia Guimarães. **Carta destinada a Orestes**. Porto Alegre/Curitiba, 28 jan. 1947. 2 fs. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Pórcia Guimarães. **Carta destinada a Orestes**. Salvador/Curitiba, 17 jul. 1947. 2 fs. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Pórcia Guimarães. **Carta enviada a José Loureiro Fernandes**. Curitiba/Curitiba, 25 maio 1948. 1 f. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Pórcia Guimarães. **Carta destinada a Professora Noemy da Silveira Rudolfer**. Curitiba/São Paulo, 09 jul. 1948. 1 f. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Pórcia Guimarães. **Carta enviada a Moysés Lupion**. Curitiba/Curitiba, 23 nov. 1948. 1 f. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Pórcia Guimarães. **Carta destinada a Orestes**. Montevideú/Curitiba, 29 dez. 1948. 2 fs. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Pórcia Guimarães. **Carta destinada a Orestes**. Chile/Curitiba, 19 jan. 1949. 2 fs. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Pórcia Guimarães. **Carta destinada a Orestes**. Chile/Curitiba, 02 fev. 1949. 3 fs. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Pórcia Guimarães. **Carta destinada a Orestes**. Lima/Curitiba, 28 fev. 1949. 3 fs. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Pórcia Guimarães. **Carta destinada a Orestes**. Bahia/Curitiba, 14 abr. 1949. 2 fs. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Pórcia Guimarães. **Carta enviada a Homero Batista de Barros.** Curitiba/Curitiba, 12 jun. 1951. 1 f. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Pórcia Guimarães. **Carta enviada a José Loureiro Fernandes.** Curitiba/Curitiba, 25 maio 1951. 1 f. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Pórcia Guimarães. **Carta enviada a Homero Batista de Barros.** Curitiba/Curitiba, 22 jun. 1951. 1 f. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Pórcia Guimarães. **Carta enviada a José Loureiro Fernandes.** Curitiba/Curitiba, 22 jun. 1951. 1 f. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Pórcia Guimarães. **Carta enviada a Newton Carneiro.** Curitiba/Curitiba, 31 out. 1951. 1 f. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Pórcia Guimarães. **Carta enviada a João Xavier Viana.** Curitiba/Curitiba, 17 jul. 1952. 1 f. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Pórcia Guimarães. **Carta enviada a Flávio Suplicy de Lacerda.** Curitiba/Curitiba, 26 jan. 1954. 1 f. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Pórcia Guimarães. **Carta enviada a Flávio Suplicy de Lacerda.** Curitiba/Curitiba, 30 ago. 1955. 1 f. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Pórcia Guimarães. **Carta destinada a Orestes.** Madri/Curitiba, 08 jul. 1958. 1 f. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Pórcia Guimarães. **Requerimento de inscrição de concurso para a cadeira de Psicologia Educacional encaminhada para o Professor Homero Batista de Barros.** Curitiba/UFPR, 14 de ago. 1961. 5 f. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Pórcia Guimarães. **Carta destinada para um certo advogado.** Madri/Curitiba, 08 jul. 1965. 66 f. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Pórcia Guimarães. **Carta destinada ao Professor Homero Batista de Barros.** Curitiba/Curitiba, 07 dez. 1964. 01 f. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Pórcia Guimarães. **Carta destinada ao Professor Homero Batista de Barros.** Curitiba/Curitiba, 02 set. 1965. 01 f. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Pórcia Guimarães. **Carta de demissão enviada para Jucundino Furtado.** Curitiba/Curitiba, 17 jan. 1963. 01 f. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

CAVALLIN, José. **Carta enviada para Antonio Lara Resende.** Curitiba/Belo Horizonte, 13 jun. 1946. 01 f. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

CRUZ VERMELHA BRASILEIRA. **Carta enviada para Pórcia por Dr. Aramis Atayde.** Curitiba/Curitiba, 8 jan. 1943. 01 f. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

CRUZ VERMELHA BRASILEIRAa. **Carta enviada para Pórcia por Dr. Aramis Atayde**. Curitiba/Curitiba, 02 fev. 1944. 01 f. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

CRUZ VERMELHA BRASILEIRAb. **Carta enviada para Pórcia por Interventor do Governo Federal no Paraná Manoel Ribas**. Curitiba/Curitiba, 28 jul.1944. 01 f. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

HAVIGHURST, Robert J. **Carta destinada à Pórcia**. Rio de Janeiro/Curitiba, 26 mar. 1958. 2 fs. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

HAVIGHURST, Robert J. **Carta destinada à Pórcia**. Rio de Janeiro/Curitiba, 18 abr. 1958. 1 f. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

J.M.N. **Carta destinada à Pórcia**. Belo Horizonte, 26 jun. 1946. 1 f. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

J.M.N. **Carta com desenho destinada à Pórcia**. Camboriú, 17 jul. 1966. 1 f. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

KARL FESTIN. **Carta destinada a Orestes Augusto Alves**. Hamburgo/Curitiba. 13 dez. 1913. 1 f. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

MACHADO, Vicente. **Telegrafo destinado a Paulina Carolina Alves**. Curitiba: Repartição Geral dos Telegraphos. 12 set. 1892. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

PARANÁ. **Carta enviada para Pórcia por Dr. Alô Guimarães, comunicando a participação nos desfiles do dia da Pátria**. Curitiba/Curitiba, 02 set. 1943. 01 f. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

RUDOLFER, Noemy da Silveira. **Carta enviada para Pórcia**. São Paulo/Curitiba, 30 abr. 1948. 01 f. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

STENGHEL e CIA. **Atestado de serviço de Orestes Augusto Alves**. Jaguariahyva. 31 out. 1913. 1 f. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

JORNAIS E PERIÓDICOS

ALTA SOCIEDADE. Flagrantes. **Alta Sociedade**, Curitiba, v. 2, s.n., jun./jul. 1958. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

BARRETO, De Sá; JUNIOR, Rodrigo; GÓMEZ, Raul; PILOTTO, Valfrido. **Revista da Academia Paranaense de Letras**, Curitiba, v. 4, n. 9, jan./mar. 1941. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

BERG, Virgínia Anne Van den; MIRANDA, José Vicente Augusto das Neves. Pórcia Guimarães Alves. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 7, p. 123-148, jan./dez. 1988. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.083>>. Acesso em: 05 fev. 2016.

BRAGA, Homero de Mello. **Gazeta do Povo**, Paraná, 11 nov. 1979. Coluna Minmercado, p. 48. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

CARNEIRO, David. **Nobiliarquia Paranaense**: títulos, titulares, brasões e emblemas heráldicos do segundo reinado da Província do Paraná. Curitiba: Separata da Revista do Centro de Letras do Paraná, 1952. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

COMMERCIO DO PARANÁ. Vida Social. Curitiba, ano 6, n. 1630, 20 nov. 1917, p. 02. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

CORRÊA, Rosario. Visconde de Nacar. In: GUIMARÃES, João Guilherme. **Almanak Litterario e Estatístico**: cidade de Paranaguá. Curitiba: Novo Mundo, 1901. p. 3-12. Curitiba: IHGPR.

DIARIO DA TARDE. Movimento Social. Curitiba, ano 19, n. 3857, 20 nov. 1917, s/p. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

DIREÇÃO. Sem tempo para envelhecer. **Revista Direção**, Curitiba. 1991, p. 96-97. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ESTADO DO PARANÁ. **Pórcia, uma educadora do Paraná**: o segredo da eterna juventude. MILLARCH, Aramis. 03 jan. 1991. Caderno ou Suplemento: Almanaque Coluna ou Seção: Tablóide Página: 20. Data: 04/01/1991.

GAZETA DO POVO. **Colégio Santa Maria comemora nesta sexta o 60º aniversário**. 14 fev. 1985. Data: 14/02/1985. Acervo da Casa da Memória de Curitiba.

GAZETA DO POVO. **Colégio S. José está festejando 90 anos**. 31 maio 1992. Data: 31/05/1992. Acervo da Casa da Memória de Curitiba.

GUIMARÃES, Alô. Visconde de Nacar: o homem, o político, o patriarca. **Boletim do Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico Paranaense**, Curitiba, v. 18, 1973. p. 69-86.

MATTAR, Maria Olga. Associação dos Ex-Alunos da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade do Paraná. **Boletim Informativo da Associação dos Ex-Alunos da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade do Paraná**. Curitiba, ano I, n. 01, nov. 1946. p. 02. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

PIRES, Enio Monção. Os pequenos Jograis do Guaíra. **Panorama**. Curitiba, v.13, n. 130, mar. 1963. p. 32-33. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

REGO, Costa. Da natureza do acidente. **SENAI**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, jul./set. 1945, p. 1-2. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

REIS, Oswaldo Pinheiro dos. Retrospecto Histórico. **Boletim Informativo da Associação dos Ex-Alunos da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade do Paraná**. Curitiba, ano I, n. 01, nov. 1946. p. 01. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ROMERO, Osvaldo Muñoz. *Mujeres de todo el continente hacen americanismo em la Escuela de Verano*. **Nuevo Zig Zag**, Chile, v. 44, n. 2288, jan. 1949. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

UFPR. Os problemas da Adolescência. **Boletim Informativo do Departamento Cultural da Universidade do Paraná**. Curitiba, v. 01, n. 04, ago. 1948. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

UFPR. **Boletim Administrativo Universidade do Paraná**. Curitiba, v. 6, n. 58, mar. 1961. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

DOCUMENTOS AVULSOS

ALBUQUERQUE, Arildo José de. **Fruto de uma árvore bem cultivada**: no centenário de nascimento de Elysio Oliveira Vianna, 1872 – 29 de setembro – 1972. Curitiba, 1972. Acervo da Casa da Memória de Curitiba.

ALVES, Orestes Augusto. **Instruções aos Núcleos**. Curitiba, s/d. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Orestes Augusto. **Registro de colaboradores**. Curitiba. 24 dez. 1941b. IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ALVES, Orestes Augusto. **Declaração I e II**. fev. 1955. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

COLLEGIO SÃO JOSÉ. **Boletim do Externato São José**. Curitiba: Collégio São José, 1931. Documento escolar de Pórcia. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

COLLEGIO SÃO JOSÉ. **Certificado do Externato São José**. Curitiba: Collégio São José, 1931. Documento escolar de Pórcia. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

COOKING CENTER. **Certificado de conclusão de curso de congelamento e forno microondas**. Curitiba: 14 jul. 1983. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. **Título de exame de habilitação para o magistério de Paulina Carolina Alves**. Paraná: 21 ago. 1891. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ELETRONIC HANDWRITING ANALYSIS. New York: Zytron Computer and Electronics, 1964. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ESCOLA DE DATILOGRAFIA. **Certificado de conclusão de curso de datilografia**. Curitiba. Curitiba: 19 jun. 1940. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ESCOLA MERCEDES STRESSER. **Relatório de atividades do ano de 1967**. Curitiba, 2 fs. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ESCOLA MERCEDES STRESSER. **Relatório de atividades do ano de 1970**. Curitiba, 13 fs. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

ESCOLA MERCEDES STRESSER. **Relatório de atividades do ano de 1990**. Curitiba, 8 fs. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

FFCL. **Circular para o Concurso de habilitação à matrícula da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do Paraná e Instituto de Educação Anexo.** Paraná: 1938. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

GUIMARÃES, Claro Américo. **Genealogia de Manuel Antonio Guimarães.** Curitiba. 31 maio de 1906. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

INSTITUTO SANTA MARIA. **Caderneta escolar de Orestes Guimarães Alves.** Curitiba: Instituto Santa Maria, 1940. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

INSTRUCÇÃO PUBLICA DO PARANÁ. **Boletim do Grupo Escolar Anexo à Escola Normal Secundária.** Curitiba: Grupo Escolar Anexo à Escola Normal, 1925. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

INSTRUCÇÃO PUBLICA DO PARANÁ. **Boletim do Grupo Escolar Anexo à Escola Normal Secundária.** Curitiba: Grupo Escolar Anexo à Escola Normal, 1926. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

INSTRUCÇÃO PUBLICA DO PARANÁ. **Boletim de Promoção.** Curitiba: Grupo Escolar Anexo à Escola Normal, 1925. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

INSTRUCÇÃO PUBLICA DO PARANÁ. **Boletim de Promoção.** Curitiba: Grupo Escolar Anexo à Escola Normal, 1926. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

INSTRUCÇÃO PUBLICA DO PARANÁ **Boletim do Curso Complementar da Escola de Aplicação.** Escola Normal Secundária: Curitiba, 1929. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

INSTRUCÇÃO PUBLICA DO PARANÁ. **Boletim do Curso Complementar da Escola de Aplicação.** Escola Normal Secundária: Curitiba, 1930. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

INSTRUCÇÃO PUBLICA DO PARANÁ. **Boletim do Curso Geral da Escola Normal Secundária.** Escola Normal Secundária: Curitiba, 1932. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

INSTRUCÇÃO PUBLICA DO PARANÁ. **Boletim do Curso Geral da Escola Normal Secundária.** Escola Normal Secundária: Curitiba, 1933. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

IRMÃ DE SÃO JOSÉ. **A Congregação das Irmãs de São José no Cincoentenário do Colégio Nossa Senhora de Lourdes.** Curitiba: Colégio Nossa Senhora de Lourdes, 1956. Acervo da Casa da Memória de Curitiba.

LIVRO n. 86 de Registro Civil Obrigatório de Nascimentos e Obitos de Nacionaes e Extranjeros. Cartório Bacharel Ermelino Agostinho de Leão Neto, 1ª zona de Curitiba. Nascimento de Pórcia Guimarães Alves, lavrado dia 12 de novembro de 1917. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

LIVRO n. 182. **Primeiro Traslado de Escripura.** M. J. Gonçalves. 1. Tabelião Vitalício. 30 mar.1920. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

MANIFESTO Anônimo. 1965. 3 f. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

MATRICULA GERAL. **Matricula geral dos alunos da 5. cadeira (promíscua) de instrução primária de Corytiba.** 1893, 1896. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

PARANÁ. **Certidão de nomeação de Pórcia.** 1954. 1 f. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

PARANÁ. **Secretaria de Educação e Cultura certifica a de nomeação de Pórcia como professora Adjunta.** 1956. 2 f. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

SALDANHA, Demerval. **Escritura de Divisão.** Curitiba: 2. Tabelionato Interino. 18 dez. 1913. 2 fs. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

SECRETARIA DOS NEGÓCIOS DO INTERIOR, JUSTIÇA E INSTRUÇÃO PÚBLICA. **Documento de aposentadoria de Paulina Carolina Alves.** 30 abr.1906. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

UFPR. **Recurso de inscrição.** Curitiba, 1961. 2 f. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

UFPR. **Certidão.** Curitiba, 05 de jun. de 1962. 3 f. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

UFPR. **Circular de comunicado de suspensão dos concursos de pessoal docente de nível superior.** Curitiba, 17 de maio. de 1967. 1 f. Curitiba: IHGPR-Coleção Pórcia Guimarães Alves.

FOTOGRAFIAS

CASA DA MEMÓRIA. Coleção Fundo Casa da Memória de Curitiba. Doutor Caetano Munhoz da Rocha, imagem n.º SN8234, 24/12/1927. Coleção Fundo Casa da Memória de Curitiba, 1999.

ANEXOS

ANEXO B – PLANTA DE CURITIBA DE 1927



Fonte: IPPUC (2017).